

Serie Investigaciones 6

La educación pública en Colombia 1845-1875

Libertad de enseñanza y
adopción de Pestalozzi en Bogotá

Olga Lucía Zuluaga G.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ

379.091861
Z947e
ej 2

SERIE INVESTIGACIONES

La Educación pública en Colombia 1845-1875

Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá

Olga Lucía Zuluaga Garcés

Publicación auspiciada por el IDEP

Reg. 001446.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR - SANTA FE DE BOGOTÁ



Instituto
PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO
ALCALDÍA MAYOR SANTA FE DE BOGOTÁ



FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Directora Ejecutiva: Clemencia Chiappe
Subdirector Académico (E): José Dario Herrera
Asesora de Comunicaciones: Ann Marie Löök

Autora: Olga Lucía Zuluaga Garcés
Profesora titular Facultad de Educación
de la Universidad de Antioquia

Coordinación editorial: Ana Cristina Carrillo
Unidad de Comunicación Educativa

Corrector de estilo: Hernán Suárez

Diseño e Impresión: Servigraphic Ltda.

Registro ISBN: 958-96164-4-5 Serie Investigaciones
ISBN: 958-8018-23-4 Tomo 6

© Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico
Universidad de Antioquia - Medellín

Tiraje primera edición: Mil ejemplares

IDEP - Cra. 19A No. 1A-55 - Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia, Suramérica
Tels: 337 1356-337 1303-337 1289 - Fax: 333 9905
E-mail: idep@docente.idep.edu.co. Página web: www.idep.edu.co

La realización del estudio aquí publicado recibió apoyo financiero del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Santa Fe de Bogotá y de la Universidad de Antioquia, Medellín. Se autoriza la reproducción citando la fuente, y reconociendo los créditos de la autora, del Instituto y de la Universidad. Se agradece el envío de la publicación a la Unidad de Comunicación Educativa, en la que se haga la reproducción o referencia.

Contenido

<i>AGRADECIMIENTO</i>	9
<i>PRESENTACIÓN</i>	11
<i>1. LAS REFORMAS DE MITAD DE SIGLO</i>	15
DE LA NUEVA GRANADA A LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA	15
Las constituciones y el territorio	15
De la provincia de Bogotá al Estado soberano de Cundinamarca	23
EL CONJUNTO DE LAS REFORMAS	29
Los principios liberales y el relevo generacional	29
Las clases sociales	31
Principales polos de desarrollo	35
La afirmación de la iniciativa privada y el librecambio	36
La descentralización de rentas	38
La cuestión del ejército	38
El germen federalista y la unidad nacional	39
La Iglesia y el Estado: delimitación de poderes	40
El sufragio universal	40
La libertad de imprenta y de palabra	41
La libertad de enseñanza	41
LA FORMACIÓN DEL ESTADO NACIÓN	42
El surgimiento de los partidos políticos	44
La separación de la Iglesia y el Estado	52
LA INTEGRACIÓN NACIONAL	56
Antecedentes	56
Las transformaciones para la unidad nacional: la revolución liberal	59
Otras dimensiones de la politización: un enfoque nuevo del proceso de unificación nacional	70
<i>2. SURGIMIENTO Y DESARROLLO DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA: 1821-1847</i>	77

LOS INICIOS DE LA EDUCACIÓN REPUBLICANA: 1821-1825	77
Hacia la construcción de un sistema educativo: tropiezos y vestigios	78
La educación primaria	81
Los estudios profesionales: dos colegios y una universidad	85
La formación de maestros y las Escuelas Normales	87
ANTECEDENTES DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA:	
LAS PUGNAS CENTRO-PROVINCIA POR LOS ESTUDIOS PROFESIONALES 1826-1847	89
El plan de estudios de Santander en 1826: los cimientos del sistema de instrucción pública y las instituciones educativas	89
Los estudios profesionales en 1826: colegios y universidades en un sistema centralizador	92
Jerarquías y discriminaciones en el sistema educativo	97
La polarización centro-provincia por la educación profesional	99
La Nueva Granada y la educación	105
El proyecto de Código de 1834	107
Las cátedras universitarias otra vez en los colegios: la revisión de 1835	109
La tensión entre los estudios de ciencias y los estudios profesionales	113
Los estudios profesionales en la reforma de 1842: el desafío de Ospina a las provincias	117
La reforma de Mosquera en 1845: ¿cambio o continuismo?	130
Otro decreto sobre universidades en 1847: a las puertas de la libertad de enseñanza	135
LA EDUCACIÓN PRIMARIA ENTRE 1826 Y 1844	144
Las reformas de la escuela primaria	144
Escuelas y alumnos: lo que dicen los datos cuantitativos	151
La formación de maestros y las Escuelas Normales	155
A manera de balance	161
3. LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA NUEVA GRANADA	165
LEY MAYO 8 DE 1848 SOBRE LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y HABILITACIÓN DE CURSOS: UN CAMBIO ESPERADO	167
DECRETO MAYO 21 DE 1849 SOBRE COLACIÓN DE GRADOS: PREÁMBULO DEL REFORMISMO LIBERAL	171
LA EXPULSIÓN DE LOS JESUITAS: ¿NEGACIÓN DE LA LIBERTAD O INTENTO DE SECULARIZAR LA EDUCACIÓN?	175
LEY MAYO 15 DE 1850 SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA	182
Debates en torno a su formulación	182
La crítica de Ospina a una libertad de enseñanza regulada	192

Sustitución de las universidades por los colegios nacionales	196
El declive de los grados académicos	201
Rentas de los colegios nacionales	207
Los títulos y la libertad de enseñanza: ¿se oponen o se complementan?	214
LA REFORMA DE OBANDO EN 1853: REAFIRMACIÓN DE LOS IDEALES LIBERALES	222
LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN PRIVADA	227
Una lectura desde la educación pública	227
Colegios privados: realidades y desaciertos de un monopolio sin control	237
La educación de la mujer	257
Alcances y limitaciones	261
4. LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA 1844-1868	269
LA REFORMA DE 1844: ÉNFASIS EN LA RELIGIÓN Y EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS	269
La diversidad del método de enseñanza	270
Los contenidos básicos de la instrucción primaria	273
La diversidad en la organización de las escuelas: una intención de cubrir las necesidades de instrucción	276
LAS POLÍTICAS LIBERALES DE MITAD DE SIGLO Y LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA: ADMINISTRACIÓN MUNICIPAL Y DESCENTRALIZACIÓN DE RENTAS	282
Los cabildos y las escuelas: del centro hacia los municipios	282
La escuela primaria en los debates del Congreso de 1850	284
Régimen municipal e instrucción primaria 1848-1851	292
La descentralización de rentas y la municipalización de la instrucción primaria	298
Educación primaria y secundaria: ¿cuál es la prioritaria?	309
LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN BOGOTÁ Y CUNDINAMARCA: 1853-1868	318
La instrucción primaria en la provincia de Bogotá: 1845-1850	318
Reafirmación del papel de los cabildos: autonomía y fracaso	326
Disminución de funciones a los cabildos: la reforma de Pedro Gutiérrez Lee	333
El Código de instrucción pública de 1858: una guía para la educación en el Estado de Cundinamarca	343
Receso del Código de instrucción pública: los efectos de la guerra 1861-1864	350
Restitución del Código de instrucción pública: 1865-1868	355

LA ESCUELA PRIMARIA PRIVADA	363
A MANERA DE SÍNTESIS	370
5. LA ESCUELA NORMAL EN BOGOTÁ: 1845-1868	375
LA ESCUELA NORMAL, HACIA UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE MAESTROS	375
INCIDENCIA DE LA ESCUELA NORMAL EN LA ESCUELA PRIMARIA	389
ENTRE LANCASTER Y PESTALOZZI	396
La reforma de la enseñanza mutua: del Manual de 1826 al de 1845	396
Los principios de Pestalozzi en la Escuela Normal	403
La apropiación de Pestalozzi en las escuelas primarias	408
EL PROFESOR PRIMARIO Y LA RECONFIGURACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO	412
Los conceptos de pedagogía y educación	413
Los fines de la educación	415
El papel del método en la educación y la instrucción	417
El nuevo carácter del maestro	421
Otro Manual para los preceptores de enseñanza primaria de Bogotá, 1851	424
LOS EFECTOS DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS	428
Reapertura y cierre de la Escuela Normal. 1851-1853	428
El vacío de la Escuela Normal: 1853-1858	435
OTRA REAPERTURA TRANSITORIA DE LA ESCUELA NORMAL	441
El Código de instrucción pública de 1858	441
Los efectos de la guerra: un receso forzoso del Código de instrucción pública	446
Resurgimiento de la Escuela Normal: 1866-1868	449
6. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOGOTÁ: 1845-1868	455
COLEGIO DE SAN BARTOLOMÉ	455
COLEGIO DEL ROSARIO	469
CONCLUSIONES	479
BIBLIOGRAFÍA	503

Agradecimientos

A la Universidad de Antioquia
su apoyo decidido y generoso

Al Instituto para la Investigación Educativa y
el Desarrollo Pedagógico (IDEP)
su hospitalidad intelectual

A Gabriela Ossenbach Sauter
su experiencia y sus conocimientos
dialogaron con este trabajo

A Jonathan y Angela, mis hijos,
por sus largas jornadas de paciencia

Presentación

Uno de los momentos más importantes de la educación en Colombia se presentó en el siglo XIX en el contexto de las reformas sociales y políticas de mitad de siglo, bajo el gobierno de José Hilario López. Tres acontecimientos sobresalen en estas reformas que tuvieron su mayor despliegue entre 1845 y 1868; primero, la libertad de enseñanza en medio de un tortuoso proceso de descentralización de la educación; en segundo lugar, la adopción de los principios pedagógicos de J. E. Pestalozzi, al lado del método de enseñanza mutua ideado por José Lancaster; y por último, el desarrollo de la Escuela Normal de Bogotá como gran centro de formación de maestros y de difusión del método pestalozziano. Bogotá, la ciudad de mayor trayectoria educativa y cultural desde la Colonia, se convirtió en el epicentro de las tensiones, los desarrollos y los conflictos generados por tal reforma.

En este marco, se reactivaron con fuerza patrones coloniales de relación entre el centro (la capital) y la periferia (las provincias) en lo referente a la distribución del saber y al acceso a los títulos, desencadenando situaciones de resistencia por parte de las provincias y de algunos intelectuales e instituciones de la capital. La situación alcanzó tal complejidad que involucró a diversos sectores y estamentos de la sociedad; padres de fami-

lia, estudiantes, catedráticos, rectores de colegios, líderes políticos y personalidades gubernamentales y eclesiásticas.

En Latinoamérica, procesos como la construcción de los sistemas nacionales de instrucción pública, la escuela laica, la libertad de enseñanza, como también la secularización de la sociedad, están insertos en el propósito político de construcción del Estado. La función básica de los sistemas de instrucción pública era la de servir a la unificación moral y a la conciliación nacional. Así mismo, la adecuación de las corrientes pedagógicas y de pensamiento y la circulación del conocimiento estuvieron marcadas por el control del Estado que pretendía ponerlos a favor de sus intereses ideológicos y materiales. En esta perspectiva, el análisis histórico de la educación en nuestro país debe tener como punto de partida el sistema de instrucción pública y sus nexos con el proceso de construcción del Estado, sus relaciones con los intentos o procesos de secularización de la sociedad y su posición en el conjunto de fuerzas políticas y sociales que forcejearon, de una u otra manera, en su orientación y control.

El programa de los liberales de mitad de siglo pretendía erradicar el centralismo heredado de la Colonia, disminuir el poder del gobierno central y desactivar los factores propicios al avance de los monopolios. En medio de estas reformas la Escuela Normal fue cerrada porque, según los líderes gubernamentales, favorecía la creación y el fortalecimiento del gremio de maestros, situación adversa al desempeño de suprimir los monopolios. Entre 1850 y 1868, el debilitamiento de la Escuela Normal fue marcado, pero en la escuela primaria siguió operando, aunque no de manera sistemática, el saber pedagógico que se había desarrollado entre 1845 y 1850.

Por efecto de la descentralización, la administración de la instrucción primaria quedó a cargo de los cabildos que en general no tenían preparación, ni disposición para hacerlo y, no pocas veces, veían en la educación una amenaza para sus intereses de poder. No obstante, a medida que las provincias, autorizadas por la Constitución de 1863, emitieron sus propias constituciones, se fueron expidiendo leyes orgánicas sobre instrucción pública que dispusieron el establecimiento de las Escuelas Normales y el impulso a la Escuela Primaria; pero las continuas guerras y la escasez de fondos lo impidieron; sin embargo, las críticas permanentes a los desastres que causaba la administración de los cabildos a la Educación Primaria lograron arrebatarles importantes responsabilidades que pasaron a otros funcionarios, aminorando así la postración de la educación primaria.

No es posible historiar tales complejidades, excluyendo los aspectos pedagógicos o los aspectos sociales sin desvirtuar la práctica que por fuerza las liga. Por esta razón, el enfoque metodológico del presente estudio recoge la articulación entre los hechos sociales y la inferioridad de la escuela a través de la noción de *práctica pedagógica*, que permiten integrar, en un solo objeto de análisis los aspectos sociales, políticos y pedagógicos y, de igual modo, reconocer los elementos que perviven o cambian, evitando caer en el mecanicismo de establecer que la práctica pedagógica se expresa en los cambios políticos y sociales, perdiendo toda especificidad. Por otra parte, la noción de *saber pedagógico*, también utilizada en este trabajo, incluye conceptos pedagógicos y educativos en las particulares adecuaciones que ellos sufren al insertarse en reglamentos, aplicaciones, justificaciones y operaciones, propios de nuestra sociedad.

Atendiendo al objeto de investigación, el análisis concluyó los siguientes tipos de documentos: las disposiciones legales propiamente educativas o relacionadas con ella, los informes de los funcionarios estatales, los reglamentos institucionales, los textos pedagógicos, las polémicas partidistas y las posiciones de la Iglesia. Las fuentes secundarias referentes, tanto a la historia general como a la historia de la educación, permitieron reconocer algunas características del objeto estudiado y las relaciones entre el orden político, social y educativo.

1

Las reformas de mitad de siglo

DE LA NUEVA GRANADA
A LOS ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA

Las constituciones y el territorio

Cuando irrumpieron las reformas de los años cincuenta, la Constitución que regía el nuevo Estado era la de la Nueva Granada, producto de la desmembración de la Gran Colombia. La Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia fueron otros nombres adoptados, fruto de los reordenamientos del Estado. Todas estas fases políticas, incidieron en las orientaciones de la educación, fijaron las responsabilidades de las diversas instancias y sus funcionarios, el papel del Ejecutivo en el manejo de la instrucción pública, las orientaciones ideológicas del sistema de enseñanza necesarias a la construcción del Estado, así como las relaciones entre las principales ciudades y la provincia que siempre desataron fuertes tensiones políticas entre el centro y la periferia, dadas las desventajas de todo tipo que padecieron las instituciones educativas de las regiones más apartadas, en particular para los estudios profesionales.

Conviene, entonces, realizar un breve recuento de las definiciones políticas y territoriales, así como de las transformacio-

nes que, de múltiples maneras, enmarcaron la instrucción pública.

La Colombia de hoy se llamaba Cundinamarca; éste era el nombre con el que los indígenas, situados más allá del sur del país, nombraban a esta región, antes de la llegada de los conquistadores españoles. Desde la fundación de Santafé¹, en agosto 6 de 1538 por Gonzalo Jiménez de Quesada, el nombre de Cundinamarca se cambió por el de Nuevo Reino de Granada. En 1540, el emperador Carlos V le otorgó el título de ciudad a Santafé y nueve años después, en este mismo lugar, fue creada la Real Audiencia con jurisdicción sobre gran parte del territorio vigente; allí se instaló el Supremo Tribunal con cuatro oidores, fiscales, alguaciles y porteros. Erigida en jurisdicción arzobispal en 1564, la ciudad elevó su rango y se convirtió en la sede de la administración civil y eclesiástica del Nuevo Reino de Granada. A mediados del siglo XVII, se le agregó la denominación de Bogotá para diferenciarla de Santafé de Antioquia².

Después de la Independencia alcanzada en 1810, el nombre de Cundinamarca retornó como denominación política del Estado creado en Santafé por la Constitución de abril 4 de 1811. Un año después, en abril 17 de 1812, se convirtió en la República de Cundinamarca, pero al llegar la reconquista de los españoles en 1816, el nombre de Cundinamarca quedó abolido, otra vez, y la antigua provincia de Santafé de Bogotá fue restablecida.

¹ La Constitución de 1991, adoptó para la ciudad de Bogotá de hoy el nombre de *Santa Fe de Bogotá*, para retomar la antigua denominación del período colonial, entonces escrito Santafé de Bogotá.

² Jaime Jaramillo, «Perfil histórico de Bogotá», en *Ensayos de historia social*, tomo II, Bogotá, Tercer Mundo, 1989, p. 12.

Tres años más tarde, el 17 de diciembre de 1819, después de la Batalla de Boyacá que selló la Independencia, el Congreso de Angostura ordenó la conformación de la República de Colombia en el antiguo territorio del Nuevo Reino de Granada. Sin embargo la vida republicana de Colombia apenas comenzó en 1821 con su primera Constitución, emitida en Cúcuta, el 21 de julio de este año. La nueva república quedó integrada por la fusión de la Capitanía General de Venezuela, la Presidencia de Quito y el Virreinato de la Nueva Granada. El territorio así constituido se dividió en tres grandes departamentos cuyas capitales fueron Caracas, Quito y Bogotá, respectivamente³.

En esta Constitución de 1821, el nombre de Nuevo Reino de Granada fue sustituido por el de Cundinamarca. La conformación de las tres entidades territoriales en una sola es conocida como la *Gran Colombia*, denominación asignada por los historiadores contemporáneos para distinguir el nombre dispuesto en Angostura de la Colombia actual, que sólo comprende el territorio del antiguo Virreinato del Nuevo Reino de Granada.

Esta constitución republicana, de orientación liberal, dividió el poder público en los ramos ejecutivo, legislativo y judicial, estableció un Congreso bicameral elegido por votación popular, ordenó la libertad de prensa, e igualmente la libre circulación y actividad económica, y consagró el derecho a elegir y ser elegido. No obstante, el ejercicio de este derecho quedó reservado sólo a los ciudadanos libres, casados, poseedores de cierto patrimonio, y que supieran leer y escribir. Dado el analfa-

³ *Constitución de la República de Colombia*, artículo 1, Bogotá, Bruno Espinosa, 1821.

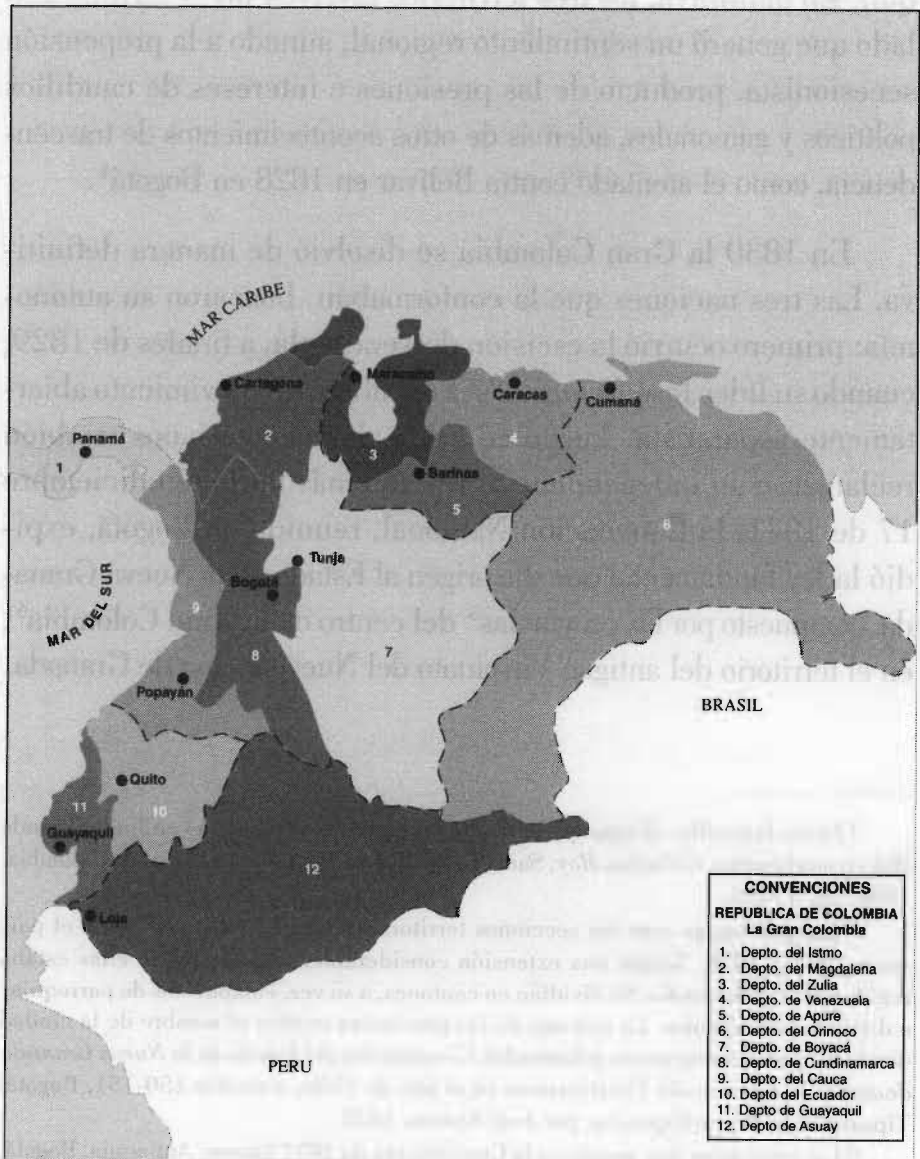
betismo de la población en general, esta última condición apenas se hizo efectiva en 1850.

La organización del nuevo Estado tuvo una impronta centralista desde sus inicios, otorgándole fuertes poderes al presidente de la república. El primer mandatario, Simón Bolívar, designó como vicepresidente al general Francisco de Paula Santander, personaje importante en los destinos del país, quien por las múltiples ausencias de Bolívar, en repetidas ocasiones lo reemplazó; por lo tanto se le reconoce como el verdadero organizador de la república, debido a su obra administrativa y cultural. Sus logros más notables fueron la reanimación del comercio por medio del fomento para la inversión de capitales extranjeros y la creación del sistema de instrucción pública.

En 1826, Bolívar y Santander fueron reelegidos para un nuevo período presidencial. Sin embargo, en los dos años siguientes surgieron diferencias políticas que causaron la disolución de la Gran Colombia de la cual nacieron tres repúblicas: Venezuela, Ecuador y Nueva Granada. Así se manifestaron los esfuerzos políticos de cada uno de los recientes Estados para lograr su propia identidad nacional, pues sus economías, sus estructuras sociales y sus antecedentes históricos, eran de muy diversa índole.

La Nueva Granada, centro del antiguo Virreinato, basaba su economía en la explotación minera. En su territorio abundaban los núcleos urbanos, sede de una clase dirigente que exigía participación política y burocrática en la dirección de la nación. Bogotá, la capital, sobresalía por su élite intelectual, formada hacia finales del Virreinato e ilustrada en el pensamiento de los académicos españoles y los enciclopedistas franceses. Por su

MAPA I
 REPÚBLICA DE COLOMBIA 1821-1831



parte, Venezuela tenía su economía enraizada en la agricultura, sobre todo en las exportaciones del cacao. Ecuador comerciaba sus productos agrícolas y artesanales por el puerto de Guayaquil. En definitiva, los tres territorios tuvieron un desarrollo aislado que generó un sentimiento regional, aunado a la propensión secesionista, producto de las presiones e intereses de caudillos políticos y gamonales, además de otros acontecimientos de trascendencia, como el atentado contra Bolívar en 1828 en Bogotá⁴.

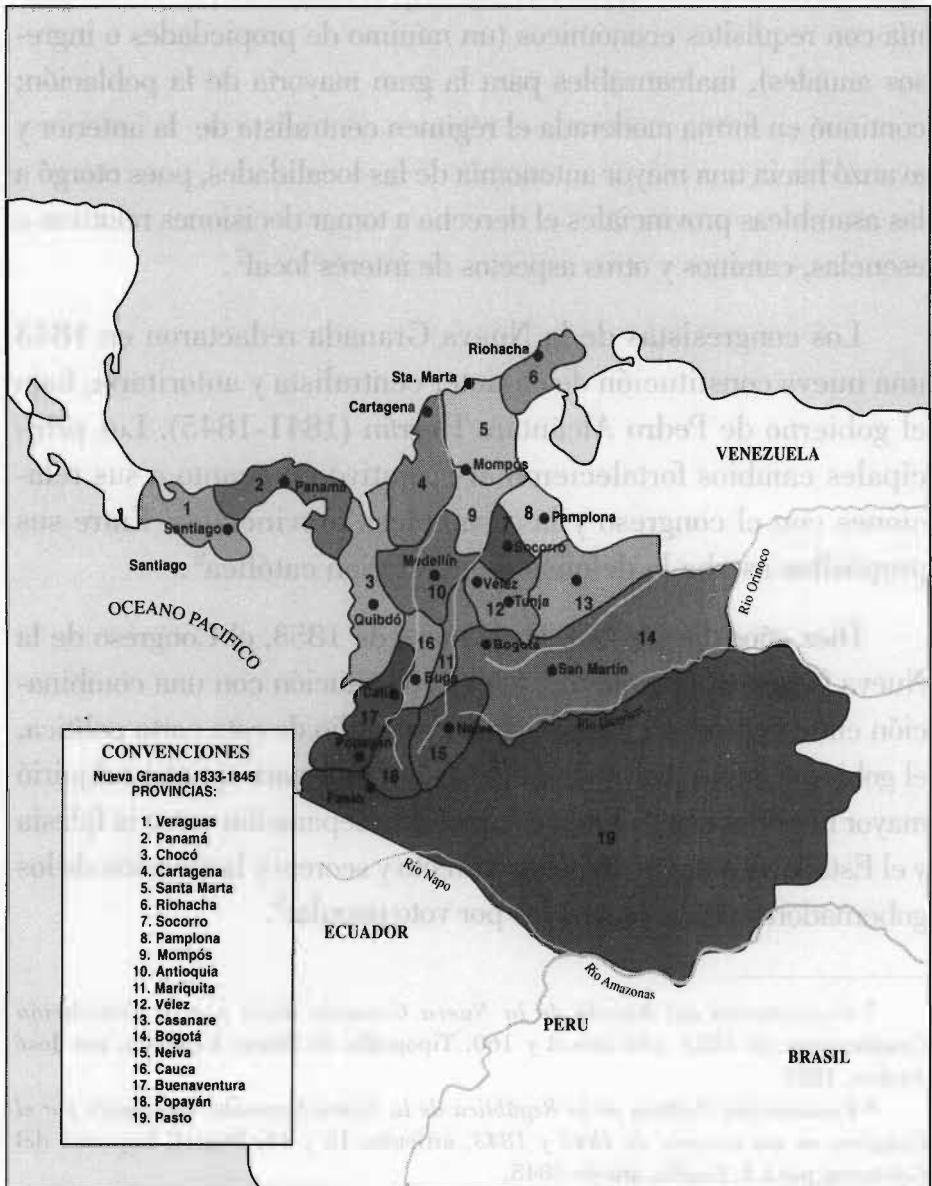
En 1830 la Gran Colombia se disolvió de manera definitiva. Las tres naciones que la conformaban buscaron su autonomía: primero ocurrió la escisión de Venezuela, a finales de 1829, cuando su líder José Antonio Páez encabezó un movimiento abiertamente separatista. Luego en 1830, los ecuatorianos también reclamaron su independencia. Un año más tarde, en diciembre 17 de 1831, la Convención Nacional, reunida en Bogotá, expidió la ley fundamental que dio origen al Estado de la Nueva Granada, compuesto por las provincias⁵ del centro de la Gran Colombia⁶, en el territorio del antiguo Virreinato del Nuevo Reino de Granada.

⁴ Jaime Jaramillo, «Etapas y sentido de la Historia de Colombia» en Jorge Orlando Melo (coordinador), *Colombia Hoy*, Santa Fe de Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia, 1996, pp. 17-26.

⁵ 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 el año de 1832*, artículos 150-151, Bogotá, Tipografía de Bruno Espinosa, por José Ayarza, 1832.

⁶ Las provincias que acogieron la Constitución de 1832 fueron: Antioquia, Bogotá, Cartagena, Casanare, Mariquita, Mompox, Neiva, Pamplona, Panamá, Santa Marta, Riohacha, Socorro y Tunja. Luego se anexaron las de Buenaventura, Chocó, Pasto y Popayán.

MAPA 2
LA NUEVA GRANADA 1831-1857



El 1º de marzo de 1832, entró en vigencia la primera Constitución de la Nueva Granada, firmada por José María Obando, como vicepresidente encargado del poder ejecutivo. Esta carta política, también de orientación liberal, mantuvo la restricción de la ciudadanía con requisitos económicos (un mínimo de propiedades o ingresos anuales), inalcanzables para la gran mayoría de la población; continuó en forma moderada el régimen centralista de la anterior y avanzó hacia una mayor autonomía de las localidades, pues otorgó a las asambleas provinciales el derecho a tomar decisiones relativas a escuelas, caminos y otros aspectos de interés local⁷.

Los congresistas de la Nueva Granada redactaron en 1843 una nueva constitución de carácter centralista y autoritaria, bajo el gobierno de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845). Los principales cambios fortalecieron al ejecutivo en cuanto a sus relaciones con el congreso y las asambleas provinciales. Entre sus propósitos estaba la defensa de la religión católica⁸.

Diez años después, el 21 de mayo de 1853, el Congreso de la Nueva Granada, decretó una nueva constitución con una combinación entre centralista y federalista. Por medio de esta carta política, el gobierno de las provincias y de los distritos parroquiales adquirió mayor importancia. Además estableció la separación entre la Iglesia y el Estado, el sufragio universal directo y secreto y la elección de los gobernadores de las provincias por voto popular⁹.

⁷ *Constitución del Estado de la Nueva Granada dada por la Convención Constituyente en 1832*, artículos 8 y 160, Tipografía de Bruno Espinosa, por José Ayarza, 1832.

⁸ *Constitución Política de la República de la Nueva Granada, reformada por el Congreso en sus sesiones de 1842 y 1843*, artículos 15 y 16, Bogotá, Imprenta del Gobierno, por J.A. Cualla, año de 1845.

⁹ *Constitución Política de la Nueva Granada expedida por el Congreso de 1853*, artículos 5 y 13, Bogotá, Imprenta del Neo-granadino, 1853.

El camino al federalismo, apenas abierto por la anterior constitución, continuó su proceso de consolidación con una carta política emitida en 1858. De ello da cuenta la organización política en un conjunto de Estados confederados, de allí el cambio del nombre de Nueva Granada por el de Confederación Granadina y la transformación de las provincias en Estados con una relativa autonomía, pues de todas maneras debían someterse a las decisiones del gobierno general, entre otras razones porque había unos negocios comunes al gobierno de la Confederación y al de los Estados, como el fomento de la instrucción pública y el servicio de correos¹⁰.

En 1863 la Convención de Rionegro (Estado de Antioquia), redactó una nueva constitución que llevó a los extremos más insospechados el concepto de federalismo. Una vez más el nombre del país fue cambiado por el de los Estados Unidos de Colombia y los territorios que lo conformaron tendrían, a partir de entonces, autonomía para darse su propia legislación. Los gobernadores serían elegidos por voto popular. Esta constitución brindó la consagración absoluta de todas las libertades¹¹.

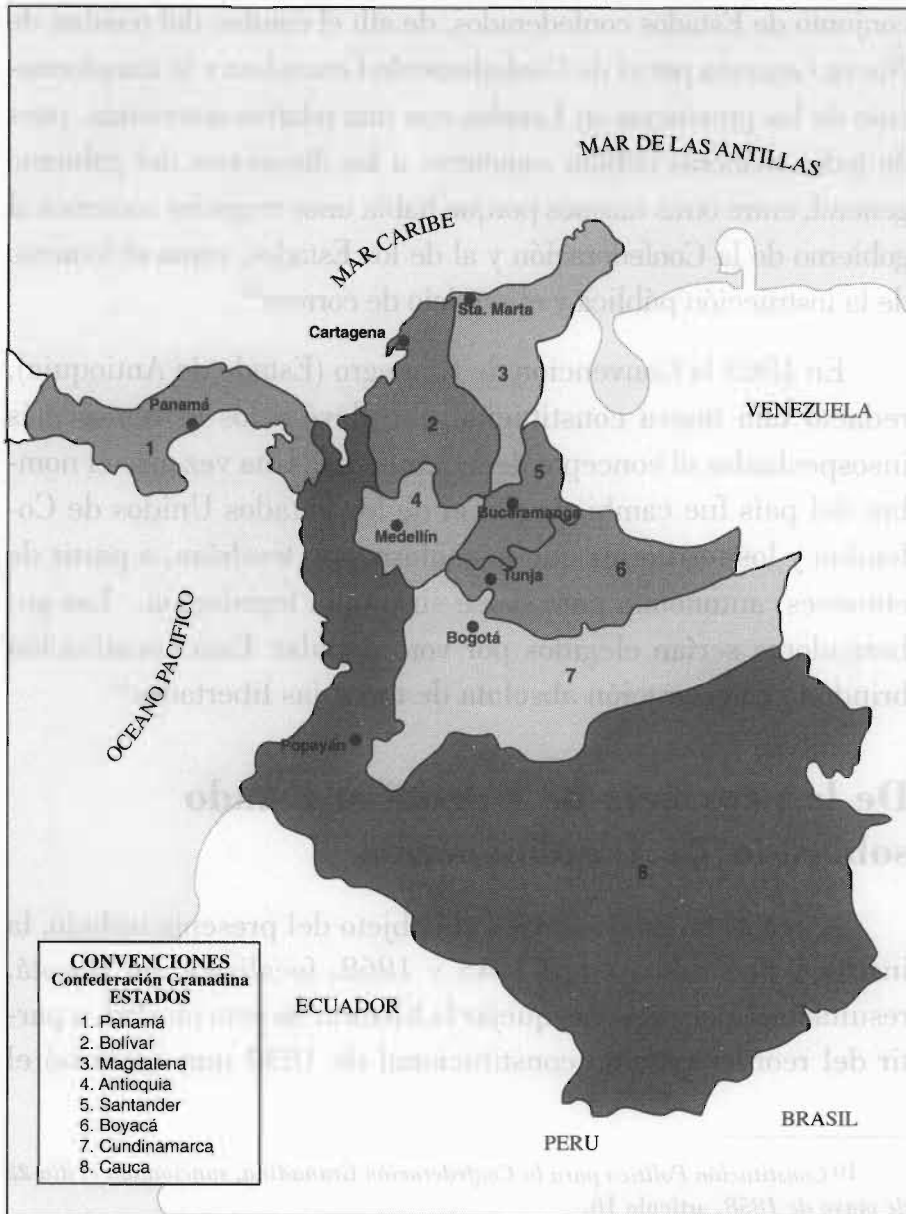
De la provincia de Bogotá al Estado soberano de Cundinamarca

Ahora bien, en desarrollo del objeto del presente trabajo, la instrucción pública entre 1845 y 1868, focalizado en Bogotá, resulta indispensable bosquejar la historia de esta ciudad, a partir del reordenamiento constitucional de 1832 que convirtió el

¹⁰ *Constitución Política para la Confederación Granadina, sancionada el día 22 de mayo de 1858*, artículo 16.

¹¹ Javier Ocampo López, *Historia Básica de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Plaza y Janés, 1994, p. 239.

MAPA 3
 CONFEDERACIÓN GRANADINA 1857-1861



departamento de Cundinamarca en la República de la Nueva Granada, con la integración de trece provincias, de las cuales hacía parte la de Bogotá. En este contexto, la cámara provincial de Bogotá inició actividades en 1832¹². Según el censo de 1851 el territorio de la provincia alcanzó 91 poblaciones con el carácter de distritos parroquiales, organizados en 13 cantones¹³.

Con el propósito de mejorar la administración de la provincia de Bogotá, el Congreso de 1852 la dividió a su vez en otras cuatro. En esta subdivisión, reaparece el nombre de Cundinamarca, asignado a una de las provincias, con capital Chocontá. Las otras tres, Zipaquirá, Bogotá y la de Tequendama, tuvieron por capitales a Zipaquirá, Bogotá y La Mesa, respectivamente. Al comienzo, las ordenanzas de la Cámara provincial de Bogotá regían a las otras tres, pero al año siguiente cada una se transformó en entidad independiente¹⁴, en virtud de la Constitución de 1853, de orientación federalista, que permitía a cada provincia darse su propia constitución¹⁵.

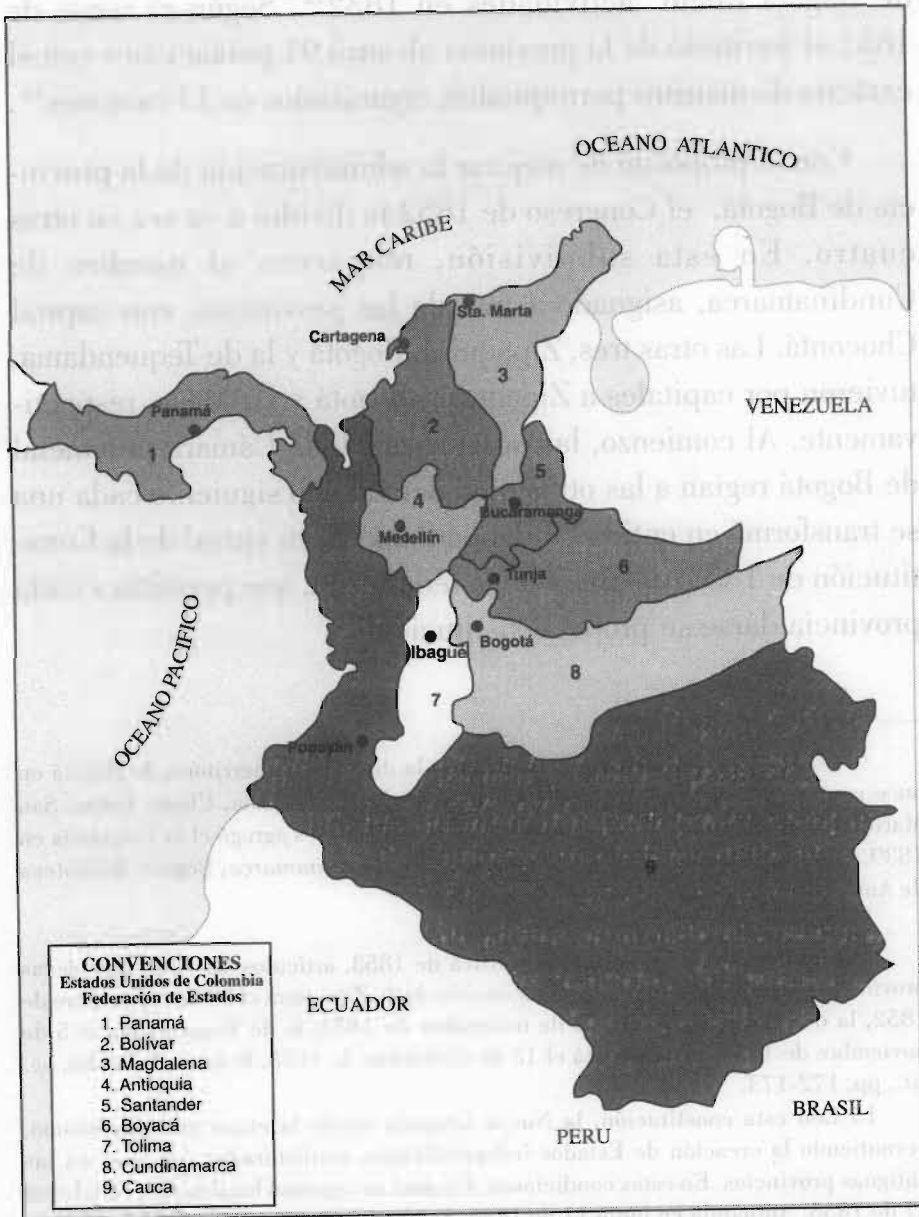
¹² En 1834 la cámara provincial decretó la división del territorio de Bogotá en once cantones: Bogotá, Zipaquirá, Chocontá, La Mesa, Tocaima, Ubaté, Funza, San Martín, Guaduas, Fusagasugá y Cáqueza, a los cuales se les agregó el de Guatavita en 1839. Roberto Velandia, *Enciclopedia histórica de Cundinamarca*, Bogotá, Biblioteca de Autores Cundinamarqueses, 1979, p. 165.

¹³ *Ibidem*, p. 165.

¹⁴ Con base en la Constitución política de 1853, artículos 48 y 50, las nuevas provincias promulgaron su propia constitución: la de Zipaquirá el 30 de septiembre de 1852, la de Cundinamarca el 13 de noviembre de 1853, la de Tequendama el 5 de noviembre de 1853, la de Bogotá el 13 de diciembre de 1853. Roberto Velandia, *op. cit.*, pp. 172-173.

¹⁵ Con esta constitución, la Nueva Granada inició la etapa del federalismo, permitiendo la creación de Estados independientes, estructurados con base en las antiguas provincias. En estas condiciones, Panamá se organizó legalmente, en febrero 27 de 1855, Antioquia en junio 11 de 1856, Santander en mayo 13 de 1857 y Cauca, Boyacá, Bolívar, Magdalena y Cundinamarca por ley de junio 15 de 1856. En mayo 22

MAPA 4
ESTADOS UNIDOS DE COLOMBIA 1863-1886



Durante esta etapa, se tomaron decisiones de mucha trascendencia sobre administración municipal y fomento social y económico: se construyeron puentes, se suprimieron tributos eclesiásticos, se crearon escuelas, se organizó el régimen municipal, se parcelaron los resguardos indígenas y se erigieron varias aldeas y distritos. De las cuatro provincias, la más destacada fue la de Bogotá; sus ordenanzas, especialmente las de régimen municipal, fueron la base de los doce códigos de Cundinamarca¹⁶ de 1858. Las demás provincias desaprovecharon su autonomía y no pudieron consolidar sus gobiernos regionales, debilitando así la idea descentralizadora de la Constitución de 1853. A raíz de su inoperancia, las cuatro provincias se disolvieron en 1855 y se reunieron de nuevo en una sola, bajo el nombre de Bogotá.

El régimen federal se profundizó entre 1853 y 1858 con la creación de Estados independientes; en 1858 Cundinamarca votó su constitución, la cual ratificó su poder ejecutivo en un gobernador y su legislatura compuesta de dos cámaras que emitían leyes¹⁷. Sin embargo, tuvo poca vigencia porque al año siguiente comenzó una guerra de las diferentes facciones liberales contra el gobierno conservador de Ospina Rodríguez; en julio

de 1858 se votó la Constitución Nacional que dio nacimiento a la Constitución Granadina, conformada por este grupo de Estados, formando una nación soberana, libre e independiente. A partir de esta constitución, el nombre de la nación colombiana otra vez cambiaba.

¹⁶ Los doce códigos forman un compendio que comprende: la Constitución política para la Confederación Granadina, la del Estado de Cundinamarca, los códigos político, fiscal, civil, municipal, e igualmente los de policía, elecciones, fomento, comercio, instrucción pública y establecimientos de caridad y beneficencia. Al final incluye las leyes expedidas por la Asamblea de Bogotá en 1858. *Los doce códigos del Estado de Cundinamarca*, tomos I y II, Bogotá, imprenta de Echeverría Hermanos, 1859.

¹⁷ *Ibidem*, p. 177.

18 de 1861, el general Mosquera, quien lideraba la rebelión de los liberales, tomó a Bogotá y la convirtió en Distrito Federal, regido por disposiciones especiales autónomas con respecto de los demás Estados. Su primera autoridad sería un gobernador y las funciones de este mandatario serían desempeñadas por el secretario de gobierno nacional.

En estas condiciones, Mosquera segregó a Bogotá del territorio del Estado de Cundinamarca y la dejó bajo la dirección del gobierno nacional. Mientras tanto, se formaba una confederación de Estados soberanos e independientes, llamada Estados Unidos de Colombia, que reconocía al general Mosquera como presidente provisorio. La Convención de Rionegro expidió una nueva constitución, sancionada el 8 de mayo, la cual ratificó a esta confederación y a su presidente. La erección de Bogotá en Distrito Federal¹⁸ trajo como consecuencia la designación de Zipaquirá, una población de escasa importancia, como nueva capital del Estado soberano de Cundinamarca, situación que apenas duró pocos meses, ya que a finales de 1864, después de los vaivenes políticos causados por esta decisión, Bogotá fue nuevamente capital del Estado soberano, regida por un alcalde¹⁹. En su espacio se dieron los principales focos de discusión y de transformaciones económicas y políticas, en la generación

18 En este Distrito Federal, se ordenó la ubicación de la capital de los Estados Unidos de Colombia. El Distrito Federal era regido por el poder municipal y por una corporación compuesta de 12 miembros elegida popularmente por los habitantes mayores de 21 años. *Decreto 23 de julio de 1861*, artículos 2 y 4.

19 A partir de este momento, Bogotá ocupó lugares diferentes, fue departamento entre 1865 y 1873, año en el cual se propuso otra vez, sin ningún éxito, convertirla en Distrito Federal segregado del Estado de Cundinamarca, permaneciendo entonces regido por leyes especiales. En 1886, cuando el país volvió a un régimen político centralista, Bogotá fue designada capital del departamento de Cundinamarca, pero siguió conservando su estatus de capital del país.

reformadora de los años cincuenta la capital representó el eje más importante de las ideas y las decisiones constitutivas de las reformas liberales.

EL CONJUNTO DE LAS REFORMAS

A juicio de los estudiosos de la sociedad y la política, el país no alcanzó su modernización sino hacia mediados del siglo XIX, gracias al conjunto de reformas que hicieron posible transformar el orden económico, afianzar las relaciones políticas y sustituir la rígida estructura estamental en pos de conseguir la unidad nacional.

Los principios liberales y el relevo generacional

Los hombres que lucharon por la Independencia y que dirigieron la república, desde sus primeros años hasta la década de los años cuarenta, recelaban de las transformaciones. Al lado de ellos creció otra generación que, formada en los ideales republicanos y en contacto con las corrientes de pensamiento del exterior —en especial de la Revolución Francesa y de los socialistas utópicos—, aspiraba a tener presencia en los asuntos públicos e implantar un programa propio para dirigir la sociedad; esta generación de mitad de siglo adelantó las reformas necesarias para la consolidación de la joven República²⁰.

²⁰ Sobre el particular observa David Bushnell que los primeros socialistas utópicos como Proudhon y Saint Simon, fueron leídos en Bogotá como exaltados defensores de las libertades individuales y no como precursores del colectivismo. David Bushnell, *Colombia, una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*, Bogotá, Editorial Planeta, 1996, p. 152.

Según Manuel Murillo Toro, destacado líder intelectual del naciente partido liberal, la democracia «es la fórmula del derecho, reglando el movimiento de las sociedades, tiene necesariamente, por objeto final, reivindicar esos derechos individuales, consiguientes a las necesidades naturales del hombre»²¹. Correspondió entonces al partido Liberal abanderar las ideas de libertad y democracia en la Nueva Granada. En la época, afirma Germán Colmenares se hicieron presentes diversas corrientes de la ideología liberal en la Nueva Granada²² y se extendieron en amplias esferas de la sociedad; así lo promovió Murillo Toro: «Todos los que defienden la libertad en lo que llamamos garantías y derechos individuales, sea cual fuere la bandera en que hayan militado antes, son y deben reputarse liberales, sin que haya que contrariar su elección, sino antes bien apoyarla»²³. Había pues un ambiente propicio; los principios liberales tenían amplia acogida en la sociedad granadina, aunque algunos objetaban el anticlericalismo liberal y los artesanos no veían con buenos ojos la apertura a la economía mundial, «el liberalismo no era monopolio de ningún sector económico en particular, ni tampoco del partido Liberal»²⁴.

²¹ Manuel Murillo Toro, en *El Tiempo*, No. 133, 14 de julio de 1857, citado por Gerardo Molina, *Las ideas liberales en Colombia 1849-1914*, Bogotá, Tercer Mundo, 1980, p. 19.

²² Existía una notable admiración por la democracia norteamericana y las virtudes republicanas de Benjamin Franklin, las teorías utilitaristas de Jeremías Bentham, los principios económicos de Adam Smith y Say, la doctrina manchesteriana de Cobden y las armonías económicas de Bastiat. Igualmente, se leían autores franceses como Constant y Béranger. Colmenares sostiene que tales ideas representaban aspiraciones de la minoría criolla, sin enraizamiento alguno en la base social y económica. Pero subsistían «por el prestigio de una clase social que manejaba todos los instrumentos del poder». Germán Colmenares, *Partidos políticos y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1968, p. 37.

²³ Manuel Murillo Toro, *op.cit.*, p. 19.

²⁴ David Bushnell, *Colombia, una nación...*, p. 152.

La gran mayoría de la juventud granadina había leído a Jeremías Bentham, Destutt de Tracy y Juan Bautista Say. Las clases cultas colombianas intentaron reemplazar los conocimientos jurídicos y políticos de la universidad colonial con la teoría legislativa de Bentham que representó la primera concepción moderna del Estado y un marco político sistemático adoptados oficialmente en las universidades colombianas del naciente país. No obstante, según Jaramillo, el benthamismo no ofrecía propiamente principios liberales; pero a los dirigentes de la época lo que les atraía era su racionalismo jurídico y su ética de tipo burgués; sus concepciones llegaron con oportunidad a satisfacer las necesidades técnicas inmediatas de un Estado en vías de organización, urgido de sistemas de operación propios de la economía capitalista²⁵.

Las clases sociales

El surgimiento de una burguesía comercial

Algunas medidas económicas de 1847 —disminución del arancel aduanero, supresión de los diezmos, la propuesta de abolición del monopolio del tabaco y la reforma monetaria— condujeron a la interacción del Estado con los particulares y en especial con los comerciantes, quienes según Germán Colmenares, constituían el «esbozo de una burguesía»²⁶. Para la emergente burguesía, «participar en el mercado mundial encarnaba la posibilidad efectiva de sobrevivir como clase al mando de una nación en el camino de la civilización»²⁷.

²⁵ Jaime Jaramillo, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Editorial Temis, 1964, p. 149.

²⁶ Germán Colmenares, *op.cit.*, p. 41.

²⁷ Marco Palacios, *El café en Colombia, 1850-1870, una historia económica, social y política*, Bogotá, El Áncora Editores, 1983, p. 27.

Sobre el concepto de *burguesía*, David Bushnell afirma que la economía del país se caracterizaba por integrar elementos precapitalistas y capitalistas, y en consecuencia «no existía en el país una clase social que pudiera ser comparada con la *burguesía* francesa o la británica»²⁸.

A mediados de siglo existía un embrión de *burguesía* nacional, «parte de ella vino a fortalecer el viejo orden al ligarse por la vía del matrimonio o por la adquisición de extensos dominios rurales a los intereses creados». Otro sector se dedicó a labores de dirigencia de la nueva república, según el modelo capitalista. A su turno, las exportaciones de tabaco y quina contribuyeron a engrosar importantes capitales provenientes de actividades exportadoras.

Las clases medias

El desarrollo de la economía en la joven república, aunque precario, dio lugar al surgimiento de las clases medias; para 1849 ya estaban en el escenario de la vida nacional, perfilando sus necesidades y reivindicaciones muy precisas. Gerardo Molina señala como principales las siguientes²⁹:

a) Los comerciantes, quienes se habían convertido en el grupo líder de la actividad económica gracias al intercambio con el exterior y también con las diversas regiones. La exportación de tabaco y quina favoreció la formación de capitales importantes. Pedían la implantación del librecambio y la abolición de los estancos y tributos.

²⁸ David Bushnell, *Colombia, una nación...* p. 151.

²⁹ Gerardo Molina, *op.cit.*, pp. 41-43.

b) Los productores de oro formaron un considerable capital, en particular en Antioquia. En Bogotá también se advirtieron grandes sumas derivadas del negocio de las minas.

c) Los manufactureros y artesanos, con un papel importante, en particular a raíz de los beneficios obtenidos bajo el proteccionismo que duró hasta 1846. Presionaban por mercados con demanda efectiva y mano de obra calificada. Por su actividad económica, su acción política y su número los artesanos alcanzaron importancia a mediados de siglo. Sus condiciones sociales y económicas se vieron amenazadas por las reformas y el ascenso de la burguesía comerciante. Ello explica que fueran abiertos opositores de la libre iniciativa de la actividad privada, al punto que se organizaron en sociedades democráticas cohesionadas alrededor de la defensa de la protección aduanera, como medio de permanencia en el mercado, y llegaron a ser un grupo con fuerza electoral ³⁰.

d) Los cultivadores, quienes estimulados por las demandas de la exportación y el consumo de una población en crecimiento, habían incrementado sus ganancias. Para este grupo eran perjudiciales los censos que gravaban la tierra y dificultaban su comercio, e igualmente los monopolios como el del tabaco.

e) Los arrendatarios de las rentas públicas, quienes ampliaron su capacidad económica ante la ineficiencia del aparato burocrático para administrar esas rentas.

³⁰ Según Jaramillo Uribe, la mentalidad de los artesanos, producto del tipo de trabajo que realizaban, sin exigencias de horarios, sin sujeción a cumplimientos estrictos y continuos en sus labores, dependiendo sólo de sí mismos, era opuesta al tipo de organización de una empresa moderna, propia de la economía industrial. Jaime Jaramillo, *El pensamiento colombiano...*, p. 179.

Anota Molina que entre estas clases había contradicciones, como la que enfrentó más adelante a comerciantes y manufactureros, pero en los inicios de la revolución liberal los conflictos latentes se acallaron a la espera de que los procesos económicos tomaran su propia dinámica.

Las minorías raciales

La política liberal también benefició a los indígenas, una de las minorías raciales junto con los negros. En 1850, el congreso autorizó la distribución de la tierra de los resguardos, ordenada desde la Independencia pero nunca llevada a la realidad con efectividad. Una ley concedió autorización a las asambleas provinciales para normatizar la entrega de dichas tierras de resguardo y revocó la condición de enajenabilidad que ellas tenían³¹.

Otra disposición de amplias repercusiones sociales y políticas fue la abolición de la esclavitud. Por medio de la ley 21 de mayo de 1851, los 20.000 esclavos existentes en la Nueva Granada recibieron libertad en 1832, a partir del 1º de enero de 1852³². Advierte Bushnell que poco se hizo por mejorar las condiciones materiales de los negros liberados. No obstante, el liberalismo ganó a este grupo étnico como adepto en todo el país, toda vez que su libertad había sido declarada con los auspicios liberales³³.

31 David Bushnell, *Colombia, una nación...*, pp. 155-156.

32 La ley que dio libertad a los esclavos se vincula con el principio de libertad de vientres que había estado vigente desde 1821.

33 David Bushnell, *Colombia, una nación...*, p. 156.

Las disposiciones referidas a los indígenas y a los negros apoyaban sin duda la eliminación de las limitaciones existentes para la comercialización y el flujo libre de la propiedad, facilitando además las condiciones para captar fuerza de trabajo³⁴.

Principales polos de desarrollo

La composición de Colombia hacia mediados del siglo XIX presenta regiones bien diferenciadas³⁵. Desde finales del siglo XVIII, Antioquia fue una región minera y comerciante de próspero desarrollo.

Tal condición le favoreció para constituirse en una sociedad dinámica y abierta, fuerte políticamente, permitiendo en su seno el desarrollo de una clase de empresarios que rápidamente lograron pasar de actividades mineras y mercantiles a labores de carácter financiero e industrial. Este hecho fue el ingrediente más importante para que la región antioqueña desarrollara una conciencia federal durante el siglo XIX.

Por su parte, Cundinamarca y Boyacá, dada su cercanía geográfica y las circunstancias semejantes de su historia, tuvieron desarrollos similares con algunas diferencias. En esta región se formó la élite política, y en sus principales centros urbanos se situaron los más destacados centros educativos. También tuvieron asiento allí las más altas autoridades eclesiásticas. Ello explica que Bogotá, su principal núcleo urbano, se convirtiera en el eje central de la formación de un Estado nacional. En la región comprendida por Cundinamarca y Boyacá, se dio el cre-

³⁴ *Ibidem*, p. 157

³⁵ Jaime Jaramillo, «Nación y región en los orígenes del Estado», en *Ensayos de historia social*, tomo II, Bogotá, Tercer Mundo, Uniandes, 1989, pp. 122-127.

cimiento de los capitales, a través del crédito estimulado por numerosos conventos y comunidades religiosas, dirigidos al comercio de importación y a la inversión agrícola. Sus actividades económicas eran la ganadería, el comercio y la agricultura de hacienda.

Paralelamente, Cauca fue una región dedicada a la minería, la agricultura, la ganadería y el comercio. Su más destacado centro urbano era Popayán, dirigido por una élite aristocrática compuesta por antiguos encomenderos y señores de esclavos. En cambio, Santander tuvo desde sus inicios una estructura social y una economía muy propias y originales. El escaso desarrollo de la minería y la agricultura estimuló el desarrollo mercantil y de la industria manufacturera de textiles. A raíz del librecambio, la manufactura decayó y fue sustituida luego por el comercio del tabaco y la quina. Panamá permaneció siempre aislada de la capital. Su economía dependía del tráfico marítimo. El complejo control de su administración, por parte de Santa Fe, fue motivo para erigirse allí una Audiencia.

Otra región importante fue la Costa Caribe, por su riqueza agrícola y ganadera, con latifundios explotados con muy precaria tecnología, poca circulación de capital y abundancia de mano de obra esclava. Se distinguió por su intensa actividad exportadora a través de sus puertos más destacados, Cartagena y Santa Marta. Su clase dirigente —comerciantes y terratenientes— mantuvo severas jerarquías sociales y culturales y concepciones cerradas de la sociedad.

La afirmación de la iniciativa privada y el librecambio

La generación reformadora acogió los principios liberales que, en materia económica, significaron el reconocimiento del

Estado a la libertad de la iniciativa privada, sustituyendo así al Estado proteccionista, de corte colonial. Según Germán Colmenares, se cayó en cierto «liberalismo importado»³⁶, que no tenía en cuenta la singularidad de nuestro desarrollo. Debe considerarse que el aislamiento relativo del país en el concierto internacional y «sobre todo su absoluta impotencia industrial»³⁷, así como el afán de superar estas limitaciones condujo a la sobrevaloración de la conveniencia de los principios liberales para resolver los desequilibrios del país.

Los desarrollos económicos en Europa y en los Estados Unidos, ligados a la consolidación del capitalismo y el ascenso de la burguesía, generaron amplias expectativas en la Nueva Granada. Aunque una minoría criolla³⁸ acogió en forma radical los principios del liberalismo, la situación económica de la joven república presentaba rasgos capitalistas y precapitalistas. No existía una clase social comparable a la burguesía de los países europeos, pero había un potencial de crecimiento económico.

Dado que las reformas proteccionistas de los años treinta no dieron resultados positivos, se impulsaron en la Nueva Granada los principios del *laissez faire* del liberalismo económico. El interés de los sectores que se favorecían con las reformas liberales generó un ambiente favorable a estas políticas en el campo social y político.

³⁶ Germán Colmenares, *ibidem*, p. 39

³⁷ *Ibidem*, p. 39.

³⁸ Germán Colmenares anota, a propósito de la minoría criolla, que el factor racial jugó un papel similar al del predominio económico. Igualmente promovió la atracción de sus integrantes hacia la ideología liberal europea. Germán Colmenares, *ibidem*, p. 37.

La descentralización de rentas

Un objetivo permanente de las reformas fue la independencia del municipio. También la delimitación del campo de acción de la nación y de las provincias. Mediante la descentralización de rentas, el gobierno central cedió a las provincias diversos recursos, con miras a fortalecer su capacidad de gestionar los fondos públicos y administrar sus propios intereses. Estas disposiciones exhibían el espíritu federal que se acrecentaba como tabla de salvación política y económica.

Las reformas liberales disminuyeron los poderes del ejecutivo. Tal cometido llevó al gobierno nacional a traspasarle a las autoridades provinciales, funciones relacionadas con los impuestos, las rentas, las tierras de los indígenas y las obras públicas. Hasta 1853, año en que se promulgó una nueva constitución política, el Estado no era del todo federal, pero estos hechos significaron la antesala del federalismo.

La cuestión del ejército

Un rasgo destacado de la burguesía naciente fue su conciencia civilista. Desde 1848 combatió la influencia del ejército, con una posición crítica frente a los viejos caudillos de la Independencia. Esta actitud tuvo amplia resonancia, al punto que fue debatida por las cámaras provinciales, las sociedades democráticas y la prensa; todas estas instancias clamaban ante el Congreso Nacional para obtener la supresión de los cuerpos castrenses. Los reformadores planteaban la conveniencia de crear una simple guardia nacional.

En el seno del partido Liberal, las facciones Gólgota y Draconiana se dividieron en torno a la cuestión del ejército: los

draconianos con un número de militares mayor que los gólgotas no vieron con buenos ojos la reducción del pie de fuerza a 1.500 hombres. Las contradicciones se resolvieron con las armas y llegaron incluso, en abril de 1854, a provocar un golpe de Estado en cabeza del general José María Melo, quien acabó por derrocar el gobierno del general José María Obando³⁹. La mayor expresión del propósito de merma del ejército se tradujo en su reducción a 588 hombres en 1855. La cifra menor llegó a 373, la más pequeña que se conoce en la historia del país⁴⁰. Otras medidas provocaron fuertes reacciones, entre ellas la limitación de los grados en el ejército y el reconocimiento del derecho de todos los habitantes a comprar armas.

El germen federalista y la unidad nacional

El proceso de formación del Estado-nación se evidencia en la pugna entre federalistas y centralistas, e igualmente en la lucha por la unificación nacional para superar la fragmentación del desarrollo económico y los focos políticos de carácter local heredados de la Colonia.

Después de la Independencia hubo intentos de organización federal en las regiones donde había cierta pujanza económica y el poder político local era fuerte. En la segunda mitad del siglo XIX, la tendencia federal se materializó en las sucesivas constituciones: la de 1853, primer paso para implantar el federalismo; la Constitución de 1858 lo profundiza y, por fin, la de 1863 lo instituye plenamente.

³⁹ David Bushnell, *Colombia, una nación...*, pp. 163-164.

⁴⁰ Antonio Pérez Aguirre, *25 años de historia colombiana: 1853 a 1878. Del Centralismo a la Federación*, Bogotá, Ed. Sucre, 1959, p. 46, citado por Álvaro Tirado Mejía, «El Estado y la política en el siglo XIX», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura, 1982 p. 370.

La Iglesia y el Estado: delimitación de poderes

Con relación al poder de la Iglesia, las reformas liberales se dirigieron a modificar el orden administrativo, ideológico y económico, eliminando el Patronato y haciendo efectiva la separación entre la Iglesia y el Estado. Otras medidas simultáneas fueron: el nombramiento de los curas párrocos por el cabildo municipal, la supresión del fuero eclesiástico, la facultad dada a las provincias de administrar los diezmos o suprimirlos, la expulsión de los jesuitas del país, la desamortización de los bienes de manos muertas, la libertad de cultos, el matrimonio civil y la aceptación del divorcio. Estas medidas, lejos de significar una actitud anticlerical o antirreligiosa a ultranza, representaban una expresión del deseo de tener una religión con culto privado que no interferiera en la vida del Estado⁴¹.

El sufragio universal

En la década de los años cincuenta la participación política se amplió y, tras este fenómeno, los partidos colombianos se consolidaron. La regulación del sufragio universal (masculino) incidió en esa mayor participación, aunque las jornadas electorales estuvieron rodeadas de fraude, gamonalismo y clientelismo. «Las masas sin experiencia en el manejo de negocios colectivos, podían ser guiadas por el cacique, el cura o el alcalde en sentido distinto del que esperaban los teorizantes»⁴². Para algunos críti-

⁴¹ Álvaro Tirado, *op.cit.*, pp. 360-364.

⁴² Gerardo Molina, *op.cit.*, p. 46.

cos del propio partido Liberal, como Aquileo Parra, el sufragio universal fue una decisión prematura, porque el escaso nivel cultural de las masas no permitía un claro discernimiento en la escogencia de los candidatos a la hora de votar⁴³.

Marco Palacios señala como factor negativo la extensión del sufragio a toda la nación, pues en los sectores rurales su uso estimuló el clientelismo. En sentido positivo, registra que algunos sectores de la población, artesanos y clase dirigente, expresaron sus intereses y participaron de los procesos de negociación política⁴⁴.

La libertad de imprenta y de palabra

Los ideólogos liberales de la Nueva Granada vieron en la libertad de imprenta y de palabra una medida de la mayor importancia para desarrollar sus propósitos reformadores. La opinión pública, uno de los instrumentos más eficaces de la democracia, requería de órganos de difusión que, a su vez, permitirían la formación de opiniones. Se reconoce la prensa como instrumento de control social. La libertad ilimitada de la imprenta y el derecho de reunión constituían para la clase dirigente un medio eficaz, descubierto por la civilización, para impedir las convulsiones políticas⁴⁵.

La libertad de enseñanza

Los intereses privados, provinciales y eclesiásticos, todas las clases sociales y los dos partidos, Liberal y Conservador, se

⁴³ *Ibidem*, p. 64.

⁴⁴ Marco Palacios, *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*, Bogotá, Norma, 1995, p. 42.

⁴⁵ Gerardo Molina, *op.cit.*, p. 27.

unieron para impulsar la libertad de enseñanza. Considerada por los reformadores liberales como un medio para desmonopolizar el saber, poner fin a las orientaciones centralistas de la educación heredadas de la Colonia y fortalecer la autonomía y el nivel cultural de las provincias. Su establecimiento autorizó el derecho de ejercer las profesiones sin el requisito del título, y consagró la libertad de enseñar lo que cualquier persona supiera, la libertad de estudiar en cualquier establecimiento público o privado o de hacerlo por los propios medios, sin sujeción a ningún *pénsum* o programa. Su primera formulación data de 1848 y su implantación definitiva y radical se produjo en 1850. En el capítulo tercero se hará un análisis a fondo del tema.

LA FORMACION DEL ESTADO NACION

La Guerra de los Supremos iniciada en 1840 tuvo marcada incidencia en la formación de los partidos políticos⁴⁶. El conflicto se originó en una ley del Congreso de 1839 que suprimía los conventos menores de la ciudad de Pasto, al sur de la Nueva Granada. Sus habitantes consideraron tal disposición como un ultraje a la religión y se rebelaron contra el gobierno nacional, encabezados por el militar José María Obando. La contienda fue adquiriendo un tinte en favor de la independencia de las regiones y Obando fijó lineamientos federalistas para reorganizar el país. Ya desde 1828, Santander y sus seguidores, para hacer

⁴⁶ También se llamaba la «Guerra de los Conventos» porque se realizó como protesta por la supresión de muchos de éstos por parte del Congreso. Álvaro Tirado Mejía, *op.cit.*, p. 328. El término «supremo» hace alusión a quienes la comandaban por su tendencia a denominarse «jefes supremos». Por ejemplo José María Obando se declaró «supremo director de la guerra en Pasto, general en jefe del ejército restaurador y protector de la religión del crucificado». David Bushnell, *Colombia, una nación...*, p. 134.

oposición a Bolívar, habían impulsado el federalismo, pero convinieron en aceptar la constitución centralista de 1832 a cambio de conservar el control del gobierno en Bogotá.

En ese entonces era presidente José Ignacio de Márquez. Los seguidores de Santander, que se autodenominaban «progresistas», le hicieron permanente oposición y le criticaban sus alianzas con los enemigos de la anterior administración. Los «progresistas» volvieron a tomar la bandera del federalismo utilizándola como instrumento para promover el regionalismo. Como consecuencia, las regiones que se fueron vinculando a la guerra rechazaban la administración de Márquez, tal como lo hacía Obando, y se adherían a la causa del federalismo como una de las metas de la rebelión.

Lejos de una acción coordinada, la guerra se desencadenó en diversos ámbitos regionales. Para dominar el conflicto, Márquez se vio obligado a fortalecer sus vínculos con los bolivarianos, en especial con Tomás Cipriano de Mosquera y Pedro Alcántara Herrán. En plena contienda Herrán ganó las elecciones, intensificándose así el acercamiento de los liberales moderados del estilo de Márquez y los antiguos seguidores de Bolívar.

Los lineamientos que se fueron perfilando en el curso de la guerra serían duraderos. Las pugnas entre Santander y Bolívar y sus respectivos seguidores, durante la década de la Gran Colombia, anticiparon las polarizaciones que concretarían los partidos, sin embargo hubo realineamientos de parte y parte. Los patrones seguidos a la adhesión a uno u otro bando no han sido fáciles de establecer. Recientes trabajos históricos han calificado de estrechos esbozos, aquellos análisis que representan a los conservadores como un partido de latifundistas y de industriales incipientes, y a los liberales como un

partido de comerciantes en exportaciones e importaciones, de profesionales urbanos y de artesanos y campesinos independientes.

El surgimiento de los partidos políticos

Los hechos que favorecieron el surgimiento

Los estudios modernos sobre los partidos políticos muestran cómo no era privativo de los conservadores la centralización, el proteccionismo, el apoyo a la Iglesia y el monopolio del Estado. Así mismo, que el federalismo, la libre empresa, el libre comercio y el anticlericalismo no son los distintivos inequívocos de los liberales⁴⁷. Éstas y otras minucias no arrojan una luz definitiva sobre las diferencias en el origen de los partidos políticos, pero muestran lo que estudios anteriores habían dejado por fuera⁴⁸.

A partir de los desencuentros entre los partidos surgieron dos tendencias: de un lado los intransigentes y los proselitistas, y del otro, las facciones conciliatorias. De ambas prácticas partidistas nacieron dos importantes tradiciones políticas en Colombia: el conflicto y la cooperación política, que a su vez crearon condiciones favorables para enfrentar futuras crisis sin rigideces partidistas. Aunque hubo momentos en que los conflictos suscitaban reacciones cercanas al fanatismo, las relaciones entre la

⁴⁷ Christopher Abel, *Política, Iglesia y partidos en Colombia; 1886-1953*, Bogotá, Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales-FAES-, Universidad Nacional de Colombia, 1987, p. 16.

⁴⁸ Abel señala como exclusiones todavía sin analizar suficientemente: «los liberales que se alejaron del anticlericalismo, los sacerdotes que se inclinaban hacia el liberalismo; un episodio en que los conservadores promovieron una constitución federal; y la región de Antioquia, donde el federalismo predominaba entre los conservadores». *Ibidem*, p. 16.

tradición de conflicto y la tradición de la cooperación permitieron la supervivencia de los dos partidos durante el siglo XIX⁴⁹.

Frank Safford plantea, para explicar el origen de los partidos, que los conservadores fueron más fuertes en los lugares de mayor importancia política y desarrollo económico, en especial Bogotá, Cartagena y Popayán, en cambio, los liberales dominaban en los sectores periféricos, como en las provincias orientales que más tarde conformaron a Santander y Norte de Santander. El análisis de Safford, sostiene David Bushnell, «continúa siendo el más agudo análisis de la conformación inicial de los partidos»⁵⁰.

El esquema de Safford no admite las diferencias económicas y sociales para explicar el origen de la dicotomía liberal-conservador. Rechaza los enfrentamientos de las facciones santanderistas y bolivarianas, de todos modos un esbozo en bruto de los partidos, pero que no explican la tendencia fuertemente conservadora en Antioquia, al menos en el nivel geográfico y económico, considerada una región periférica⁵¹. De todos modos, analiza Bushnell, los partidos eran una fuerza multclasista y tenían una cobertura nacional. Pese al desarrollo desigual entre las regiones y a los desastres que ocasionaron sus enfrentamientos, «los partidos eran una de las pocas fuerzas unificadoras en una nación dolorosamente fragmentada, geográfica y culturalmente»⁵².

⁴⁹ *Ibidem*, p. 17.

⁵⁰ David Bushnell, *Colombia una nación...*, p. 137.

⁵¹ Frank Safford, *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, Medellín, Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales, FAES, 1977, pp. 153-199.

⁵² David Bushnell, *Colombia, una nación...*, p. 137.

La educación en la formación de los partidos políticos

Hasta el presente las diferencias en torno a la educación no han sido abordadas como fuente de divergencias y delimitaciones significativas⁵³, pues los historiadores han centrado su análisis sobre las diferencias de los partidos políticos en los factores económicos y sociales. Según Safford, las cuestiones educativas jugaron un papel importante en la formación de posiciones partidistas. Fueron los liberales quienes libraron la batalla que condujo a la desintegración del programa educativo de Ospina, formulado y llevado a cabo en la década de los años cuarenta⁵⁴.

Las fuerzas conservadoras estaban asentadas, ante todo, en las tres destacadas ciudades, sedes de las universidades: Bogotá, Cartagena y Popayán. La centralización de los estudios representaba para ellos un mecanismo de control sobre las provincias y cierta dirección para encauzar la disciplina social. Por el contrario, muchos liberales procedían de provincias pobres —Casanare, Socorro, Neiva, Mariquita y Santa Marta—, que estaban lejos de lograr las condiciones para obtener reconocimiento académico bajo el sistema centralizado. Safford sostiene que el lugar de asentamiento de uno y otro partido fue decisivo para generar luchas contra la descentralización, a tal punto que acabaron por desintegrar el programa de Ospina.

53 En las cuatro primeras décadas del siglo XIX, período de formación de los partidos, la influencia de la Iglesia en materia educativa bien puede tomarse como indicativo de las diferencias entre concepciones conservadoras y liberales. Santander promovió medidas para lograr el declinamiento de su influjo, por el contrario, las reformas educativas que impulsó Mariano Ospina Rodríguez en la década de los cuarenta, reconocieron la autonomía de la Iglesia en cuestiones de enseñanza.

54 Frank Safford, *El ideal de lo práctico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia y El Áncora, 1989, p. 203.

Para los liberales era prioritario anular la tutela ejercida por las universidades sobre los colegios provinciales, porque ello disminuiría los desequilibrios existentes entre el centro y la provincia. El controvertido camino de la reforma educativa de Ospina «sugería la necesidad de derribar todos los controles centralizados y afirmar la libertad de las provincias, y de que empresarios privados proporcionaran la clase de educación que quisieran y pudieran ofrecer»⁵⁵. Concluye Safford que, por tanto, existía armonía entre los ideales liberales en cuestiones financieras, políticas, económicas y educativas.

En algunos momentos de las primeras décadas, la juventud leyó a hurtadillas el pensamiento moderno por la censura que fijaron autoridades eclesiásticas y gubernamentales, en particular cuando Bolívar hizo reformas al Plan Santander en 1828. Por ello, la nueva prohibición de las obras de Bentham y las ideas liberales europeas, impuesta por la reforma de Ospina⁵⁶, radicalizó las actitudes en favor de la propagación del liberalismo, impulsado por la generación romántica que irrumpió a partir del gobierno de José Hilario López (1849-1853).

En el período presidencial de José Hilario López, aunque los liberales no querían dejar la educación secundaria a la ini-

⁵⁵ *Ibidem*, p. 203.

⁵⁶ La enseñanza de la obra de Jeremías Bentham fue bastante controvertida a lo largo del siglo XIX. Desde comienzos de la república fue impulsada por el general Francisco de Paula Santander. La Iglesia se opuso a su enseñanza e igualmente sectores de la intelectualidad tradicional. Pero fue en 1842, bajo el gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez, cuando fue proscrito del currículo de las universidades y colegios, junto con otras obras consideradas corruptoras de la juventud. Los escritos de Bentham fueron sustituidos por la filosofía conservadora de Jaime Balmes y la filosofía sensualista de Destutt de Tracy por el derecho romano de Henecio. Véase, Jaime Jaramillo, *El pensamiento colombiano ...*, pp. 149-172.

ciativa privada, criticaban las altas inversiones que demandaba este nivel, tan defendido por los conservadores. El Estado, pensaban los liberales, no debía subvencionar la educación de las clases que podían obtenerla en establecimientos privados con sus propios recursos. El programa de los liberales aspiraba a romper las trabas que impedían la autonomía de las provincias y a erradicar toda forma de privilegios. Según este grupo partidista, las políticas centralistas de los conservadores obedecían al propósito de suprimir el liberalismo político y al rechazo de las oportunidades individuales.

Los jesuitas, defensores del conservatismo político y con influencia en la educación secundaria, chocaban con las perspectivas trazadas por los liberales para la educación. José Eusebio Caro, cofundador con Mariano Ospina del partido Conservador, anota que el apoyo conservador a la libertad de enseñanza pretendía dar vía libre a la enseñanza católica, en particular a los jesuitas, «contra las reiteradas instancias de los liberales para que se privase a los jesuitas de la facultad docente»⁵⁷.

Los liberales comprendieron que la instrucción primaria era el mejor aliado para la educación política del pueblo. Por eso estuvieron muy interesados en hacer que las localidades mantuvieran una escuela primaria. Esta idea la llevaron hasta la *obligación* en la ley 2 de junio de 1851, adicional y reformatoria de las de régimen municipal, bajo la presidencia de José Hilario López.

Los informes de los secretarios de gobierno y los mensajes presidenciales reiteran la necesidad irrecusable de generalizar

⁵⁷ José Eusebio Caro, sin datos bibliográficos, citado por Luis Antonio Bohórquez, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana, 1956, p. 326.

la educación primaria para afianzar el régimen democrático. En discusiones que se dieron en el congreso en torno a la instrucción primaria hay un marcado énfasis en la importancia de preparar a los funcionarios públicos municipales a través de la escuela primaria.

Los profusos cuidados que brindaban los conservadores a la educación secundaria eran criticados por los liberales, quienes concebían los estudios primarios como la base para apoyar la República, posición que se puede observar en los mensajes presidenciales de los liberales y en los informes de los secretarios de gobierno. La educación superior del nivel que le había conferido Ospina demandaba una alta inversión, costada con fondos del Estado, lo que significaba conceder un privilegio para la clase alta. No obstante, los liberales querían mantener un cierto control y una cierta dirección ideológica de la educación secundaria, tanto pública como privada. Pese a la declaratoria de libertad de enseñanza, la ley 15 de mayo de 1850 estableció pautas para realizar los exámenes y expedir los títulos en los colegios particulares, e igualmente, determinó los cursos que debían seguirse para optar al grado de doctor, único título autorizado por la ley.

Los programas de los partidos

El ideario de los partidos Liberal y Conservador fue producto de la riqueza de reflexiones y discusiones que vivió el país a mediados del siglo XIX. Las concepciones programáticas de estas nacientes agrupaciones salieron a la luz pública en periódicos de la época, con una diferencia de cerca de un año. Los liberales lanzaron su programa en 1848, en tanto que los conservadores lo hicieron en 1849.

Según Gerardo Molina, «el mejor compendio programático del liberalismo en gestación»⁵⁸ fue el ensayo de Ezequiel Rojas, una de las más destacadas figuras del liberalismo, publicado en 1848 en el periódico *El Aviso*. Sus planteamientos expresaban un decidido sentimiento de cambio en todos los órdenes de la sociedad. El eje de las transformaciones residía en la implantación de la libertad y los derechos individuales, fundamentada en la garantía por parte del Estado de brindar «libertad y seguridad y de no oponer obstáculo de ninguna clase a la producción y circulación de las propiedades, y entonces los particulares harán lo demás, porque el deseo de la riqueza no es necesario inspirarlo»⁵⁹.

Esta aspiración requería de una organización del Estado que descansara en la separación de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial. De este modo, se instituiría un sistema representativo: «congreso independiente, poder ejecutivo que no pueda hacer sino lo que la ley le permite, responsabilidad positiva y para ello tribunales independientes». La necesaria independencia de los poderes constituía la principal garantía de racionalidad y justicia⁶⁰.

Los empleados demandaban ser reconocidos como ciudadanos que, como tales, debían tener derechos y libertad e independencia para ejercerlos. Tal reconocimiento no sería posible si continuaba en el Ejecutivo, la facultad discrecional para remover a los empleados. Igualmente, planteaba el ideario que en los destinos públicos sólo se tuviese como fin el servicio a la comu-

⁵⁸ Gerardo Molina, *op.cit.*, p. 20.

⁵⁹ Ezequiel Rojas, en *El Aviso*, No. 26, Bogotá, 16 de julio de 1848, citado por Gerardo Molina, *op.cit.*, p. 23.

⁶⁰ *Ibidem*, p. 25.

nidad, «conferir destinos en recompensa de servicios personales, para premiar un voto en favor de alguna persona, es desmoralizar la sociedad»⁶¹. En este ideario fue explícito el planteamiento de independencia entre la religión y el gobierno: «las dos potencias deben girar independientemente, cada una dentro de su órbita, puesto que cada una tiene su objeto y fin distintos»⁶².

Por su parte, las declaraciones del partido Conservador, publicadas en el periódico *La Civilización* y suscritas por Mariano Ospina y José Eusebio Caro, el 4 de octubre de 1849, aparecieron bajo el calificativo de sosegadas y reflexivas, buscando enfrentar, según lo manifestaban, las ideas anarquistas de la época romántico-social que tildaban de barbarie y a la cual oponían la civilización. Sus principios estaban expresados según antinomias. Invocaban como principio de orden social «la moral del cristianismo, y sus doctrinas civilizadoras, contra la inmoralidad y las doctrinas corruptoras del materialismo y del ateísmo»⁶³, «la civilización contra la barbarie», «el orden constitucional contra la dictadura»⁶⁴. También reivindicaban la libertad racional, la igualdad legal, «la propiedad contra el robo y contra la usurpación realizada hacia la misma por comunistas, socialistas o supremos»⁶⁵. Proponían además «la tolerancia real y efectiva contra el exclusivismo y la persecución sea del católico contra el protestante y el deista y del ateísta contra el jesuita y el fraile»⁶⁶.

61 *Ibidem*, p. 22.

62 *Ibidem*, p. 24

63 Mariano Ospina y José Eusebio Caro, en *La Civilización*, Bogotá, octubre 4 de 1849, citado por Javier Ocampo, *Qué es el conservatismo colombiano*, Bogotá, Plaza y Janés, 1990, p. 78.

64 *Ibidem*, p. 81.

65 *Ibidem*, p. 81.

66 *Ibidem*, p. 78.

En el ideario de ambas agrupaciones aparecen importantes diferencias, en particular en torno al papel de la religión en la sociedad: mientras los conservadores pretenden la unión entre la política y la religión, los liberales proponen desligar los dos poderes.

Es preciso aclarar que la vida política y la correlación de fuerzas en diversos momentos hizo que ambas agrupaciones tuviesen iguales posiciones. En cuanto al Estado de Derecho, ambos partidos estaban de acuerdo en que la voluntad de ciudadanos y funcionarios tuviera sus límites desde la ley, y también en que la voluntad ciudadana, explícita a través del sufragio, constituía el fundamento de la soberanía.

La separación de la Iglesia y el Estado

Control en lugar de rechazo

La fuerte influencia de la Iglesia entre las masas, pese a los esfuerzos que hizo la administración Santander por disminuirla desde los primeros tiempos de la república, seguía muy arraigada. La estrategia para mermar tal influencia fue la del control a través del Patronato que daba el derecho al Estado de legislar sobre los diversos aspectos relacionados con la religión, y a la vez, imponía el control cotidiano y permanente del Gobierno sobre la Iglesia, en asuntos tales como nombramientos y promociones. Dadas estas circunstancias tan favorables al control, «existía la posibilidad de reformar la Iglesia tanto desde adentro como desde afuera, y la vasta influencia de los sacerdotes y de los frailes podía ser utilizada firme-

mente en defensa del régimen liberal»⁶⁷. Éste fue el permanente empeño del vicepresidente Santander, quien al tiempo hacía concesiones a la Iglesia, en busca de un consenso favorable para sus planes y decisiones.

Diferentes concepciones frente a la Iglesia

Después de 1828, la Iglesia dio apoyo a Bolívar contra Santander: las reformas anticlericales, el impulso a autores considerados materialistas, en especial Bentham, y las orientaciones de la educación, políticas impulsadas por Santander, eran en general rechazadas por la Iglesia. A pesar de la cautela que éste guardó en cuestiones relacionadas con la Iglesia, el clero se mostraba receloso y a veces hostil frente al partido Liberal en ciernes⁶⁸.

En este sentido es pertinente tener en cuenta que, tanto en las zonas urbanas como en las zonas rurales, los sacerdotes actuaban a menudo como organizadores políticos, la mayoría de las veces del lado conservador. Los liberales intentaban aminorar la influencia de la Iglesia, con ciertos cuidados, por considerar que la población no estaba en condiciones de aceptar fuertes cambios. Los conservadores eran partidarios de las transforma-

⁶⁷ David Bushnell, *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora, 1985, p. 275.

⁶⁸ Según lo analiza Gerardo Molina, a la generación santanderista le tocó actuar en una sociedad dominada por valores diferentes a los que predominaban en 1849: «aquellos eran valores radicados en los conceptos de autoridad, de cohesión y de orden. En los días en que se trataba de organizar la república, las libertades individuales y políticas, plenamente reconocidas, habrían tenido una capacidad disociadora incompatible quizás con el éxito del experimento iniciado por Santander y sus amigos. Éstos comprendieron sin duda que la recepción total del mensaje de los revolucionarios franceses de 1789 debía ser aplazada, en espera de que el joven organismo político echara músculos y creara defensas». Gerardo Molina, *op. cit.*, p. 18.

ciones lentas en lo atinente a la Iglesia porque la religión como soporte de la sociedad hacía parte de sus principios doctrinarios.

El conservador Mariano Ospina Rodríguez defendía abiertamente la utilización de la religión como instrumento político y como base de la moral pública. A causa del vértigo anticristiano desencadenado por las doctrinas políticas de los filósofos franceses, sostenía Ospina, quedó socavada «la moral que no había tenido en este país otra base que la fe del cristianismo»⁶⁹.

La secularización

El proceso de reformas sociales, económicas y políticas iba acompañado de un intento de secularización, de buscar autonomía de lo temporal y lo político con respecto a la tutela eclesial, «a la concepción tradicional y estática del mundo se va a enfrentar una concepción dinámica y secular»⁷⁰. El conflicto entre la Iglesia y el Estado que desencadenaría las reformas liberales obedecía a la introducción de factores dinámicos en una sociedad estática que reconocía a la Iglesia como la autoridad más prestigiosa.

Hasta la aparición del citado ensayo firmado por Ezequiel Rojas, el cual se convertiría en el documento fundador del partido Liberal, no hubo posiciones radicales que llevaran a la separación entre la Iglesia y el Estado. En sus contenidos aparecían claras directrices conducentes a la secularización de la socie-

⁶⁹ Mariano Ospina Rodríguez, *Exposición que el Secretario de Estado en el despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada, dirige al Congreso Constitucional el año de 1842*, Bogotá, J.A. Cualla, 1842, p. 8.

⁷⁰ Fernán González, «Religión y Sociedad en conflicto: la revolución ideológica y social de 1848 en Colombia», en *Eclesiástica Xaveriana*, Bogotá, vol. XXII, No. 1, 1972, p. 18.

dad. Sostenía Rojas que la causa común entre el gobierno y la religión, permitía a los dos poderes actuar veladamente con el fin de disponer de la sociedad, de sus individuos y de sus intereses⁷¹.

Las disposiciones que consagraron la separación

Las relaciones Estado-Iglesia, asunto espinoso que había generado posiciones partidistas, fueron reconducidas según los principios liberales. La Constitución de 1853 estableció la tolerancia religiosa absoluta y garantizó la libertad de cultos en los derechos ciudadanos. Igualmente, la supresión de la censura religiosa fue asegurada mediante la ley de libertad de la palabra escrita. La Iglesia estaba conforme con su independencia del Estado, en lo relativo a los nombramientos del clero que en adelante serían de su dominio, pero no quedó satisfecha con la pérdida de la protección de que antes gozaba.

El establecimiento del matrimonio civil, la separación de la Iglesia y el Estado, la legalización del divorcio y la tolerancia religiosa generaron un gran descontento entre la jerarquía eclesiástica y los laicos. En todo caso, influía en este malestar el resentimiento de muchos católicos, acompañados por el partido Conservador, por el decreto de José Hilario López que ordenó en 1851 la expulsión de los jesuitas, vista como una violación a la tolerancia de cultos⁷².

El paso definitivo para esta separación fue ordenado en 1853, siendo presidente José María Obando⁷³. En virtud de esta dis-

⁷¹ Ezequiel Rojas, en *El Aviso*, citado por Gerardo Molina, *op.cit.*, p. 24.

⁷² La expulsión de la Compañía de Jesús se ordenó mediante el Decreto 18 de mayo de 1850.

⁷³ Ley 15 de junio de 1853 declarando que cesa la intervención de la autoridad civil en los negocios relativos al culto.

posición, cesaba toda intervención gubernamental en la elección y presentación de personas para cargos eclesiásticos y en cualquier asunto relativo al culto católico⁷⁴. Quedaron prohibidas las contribuciones forzosas para el mantenimiento del culto religioso o sus ministros, y también se declararon los templos católicos como bienes pertenecientes a los fieles respectivos. De otro lado, retirando antiguos privilegios, la ley sometió a los prelados y ministros a las autoridades civiles, aunque se eliminó la intervención del poder civil en los asuntos de la Iglesia, se mantuvo vigente la prohibición a la Compañía de Jesús de volver a los territorios de la Nueva Granada.

LA INTEGRACION NACIONAL

Antecedentes

La fragmentación del poder político

La integración nacional y la centralización política encontraron un fuerte obstáculo en el sentimiento localista, inculcado desde la Colonia, época durante la cual ciertas regiones adquirieron un sello particular dado el desarrollo desigual de su economía, sus peculiares estructuras sociales y sus focos internos de poder. Estos rasgos constituyeron un importante precedente

⁷⁴ «Desde el día 1o. de septiembre próximo cesa toda intervención de las autoridades civiles nacionales y municipales en la elección y presentación de cualesquiera personas para la provisión de beneficios eclesiásticos, y en todos y cualquiera arreglos y negocios relativos al ejercicio del culto católico, o de cualquiera otro que se profese por los habitantes de la Nueva Granada en uso de la libertad que se les garantiza por el inciso 5o. del artículo 5o. de la Constitución». *Ibidem*, artículo 1º.

para el sesgo federalista que caracterizó la política del siglo XIX en Colombia⁷⁵.

La Independencia trajo para las clases dominantes la exigencia de dirigir políticamente la «nación recién inventada»⁷⁶. Debían enfrentar importantes tareas como superar su propia fragmentación interna, erradicar el localismo colonial y combatir la dispersión regional del poder. Estas metas exigían la creación y puesta en marcha de una organización jurídico-política que apoyara la organicidad de la clase dirigente y, a la vez, sirviera de instrumento para extender el dominio sobre la sociedad y para ejercer la dirección política en la incipiente nación. Sostiene Palacios que la fragmentación del poder político revela la ausencia de una clase hegemónica, capaz de cohesionar las demás facciones de la clase dominante en el contexto de un Estado moderno y unitario⁷⁷.

Al comparar la economía y la estructura de las ciudades neogranadinas, imperantes desde la Colonia, con los parámetros de la modernidad, afincados en el desarrollo económico, el progreso técnico, la consolidación de la nación, la centralización política y la ampliación de la ciudadanía, Palacios reconoce la permanencia de estructuras «arcaicas», propias de las formas precapitalistas de producción, dispersas a causa de los accidentes geográficos, la historia, las tradiciones, la interacción étnica y el atraso material⁷⁸.

⁷⁵ Jaime Jaramillo, «Nación y región...», p. 122.

⁷⁶ Marco Palacios, *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Procultura, 1986, p. 89.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 90

⁷⁸ *Ibidem*, p. 91, *Ibidem*, p. 106.

La necesidad de unificación política nacional para dominar la fragmentación del poder, sostiene Palacios, surgió de las crisis y fisuras del sistema político colonial; el movimiento de Independencia, obviamente vivido en el marco de la fragmentación del poder, asumió el carácter de guerra civil entre ciudades y provincias, una especie de anarquía se apoderó del movimiento: centros urbanos y villas pretendían hacerse independientes para anexarse a otra provincia o para figurar como componente de una unión federada. De este modo, se acentuó la dispersión del poder en diversos focos regionales⁷⁹. La situación era tan intrincada para las clases dirigentes, que «ni el gobierno central ni una o varias provincias tenían el poder económico y la consiguiente capacidad fiscal y militar para imponer el control político»⁸⁰.

Colombia, un país agrario en el siglo XIX

Los años siguientes a la Independencia representaron un proceso de ruralización general. Marco Palacios anota los siguientes indicios de este fenómeno: a) las principales ciudades sufren decrecimiento de su población o se estancan. b) El comercio internacional no produce los resultados esperados por los

⁷⁹ Marco Palacios, *Estado y clases sociales...*, pp. 99-105. Las cuestiones referentes a la unificación nacional son objeto de diferentes posiciones por parte de los historiadores. En cuanto a los elementos que entregó la Colonia a la conformación del Estado nacional, a diferencia de Marco Palacios, Jaime Jaramillo sostiene que la organización burocrática del Virreinato, pese a sus deficiencias, operó como un mecanismo centralizador del control político y administrativo. Igualmente, el recaudo de los tributos y la organización de la hacienda tenían un carácter centralizador. Esta manera de administrar el Virreinato generó un sentido de pertenencia a un Estado, que se complementaba con otros factores como son la unidad de la moneda, la comunidad de lengua y religión y cierta unidad cultural. Jaime Jaramillo, «Nación y región...», pp. 108-109.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 106.

librecambistas. c) La deuda pública que dejó la guerra es considerable y los ingresos fiscales se derivan de los impuestos de la Colonia. d) El principal renglón de exportación es el oro, como en la Colonia. e) Los sistemas laborales perviven sin variaciones sustanciales. f) La esclavitud continúa hasta mediados de siglo. g) La incomunicación de las provincias se ahonda en mayor medida que en la Colonia. Estas características demuestran que el efecto estructural producido por la Independencia fue el afianzamiento del sistema semifeudal⁸¹.

Las transformaciones para la unidad nacional: la revolución liberal

Entre 1830 y 1847 siguieron vigentes ciertas formas de intervención del Estado, similares a las de la Colonia. El proyecto liberal tuvo una tímida acogida desde 1845. A partir de 1850 el país acometió las rupturas con el orden colonial, buscando superar el estancamiento económico y la permanencia de instituciones jurídicas, económicas y fiscales, para dar paso a la conformación del Estado nación⁸². Estas reformas se pueden analizar en cuatro direcciones encaminadas a estudiar el surgimiento y consolidación de una clase social nueva, así como las contradicciones con el desenvolvimiento que siguió a la formación de la nación: a) El librecambio y sus efectos en la economía colombiana a mitad de siglo; b) El camino de la agroexportación; c) Los sectores sociales que impulsan la unidad nacional como proyecto político unificador; d) La organización federal.

⁸¹ *Ibidem*, p. 108.

⁸² Jaime Jaramillo, «Nación y región...», p. 127.

El libre cambio y sus efectos en la economía colombiana de mitad de siglo

Como lo han demostrado varios autores⁸³, durante el siglo XIX la economía colombiana fue predominantemente agrícola. Su correspondiente sociedad agraria estaba dispersa y desarrollaba sus actividades con base en técnicas bastante precarias, de modo que los excedentes eran mínimos y no permitían una inversión productiva. Los centros con mayor desarrollo carecían de la necesaria infraestructura (vías de comunicación, transportes, entre otros) y requerían altas inversiones de capital para que los productos pudieran competir en el mercado internacional, situaciones nada favorables a la implantación del librecambismo.

A lo anterior, se suma el escepticismo reinante en los particulares acerca de las bondades del librecambismo. A causa de la «Guerra de los Conventos», los particulares que habían invertido en pequeñas industrias de loza, tejidos, cristal y papel tuvieron que abandonar sus empresas. El impacto de este fracaso generó desconfianza en los inversionistas acerca de la normal incorporación de un orden económico con un mercado propio para producción. Finalmente, anota Colmenares que tal actitud se deriva de la frustración de los primeros intentos encaminados a «obtener las promesas que la industrialización europea había gestado con la ideología liberal»⁸⁴.

Así, se aceptaba con facilidad que la Nueva Granada era un país esencialmente agrícola, designado por la Providencia para suministrar materias primas a las «naciones que han sido favo-

⁸³ Marco Palacios, *Estado y clases sociales...*, p. 109. También aborda el tema Germán Colmenares, *op. cit.*, p. 34.

⁸⁴ Germán Colmenares, *op. cit.*, p. 34.

recidas con un mayor adelanto en las artes y sobre las que recaen tremendas responsabilidades y, ¿quién sabe?, una carga tal vez más pesada con todas sus aparentes ventajas»⁸⁵. Además parecía lógico que sólo había dos caminos para lograr el desarrollo económico: continuar fortaleciendo la agricultura, o bien implantando la producción manufacturera para competir en el mercado internacional. En consecuencia, con tales lastres y tal forma de razonamiento, no parecía sugerente ni confiable el camino del librecambismo.

La adopción del modelo librecambista, sostiene Palacios, no obedecía a una política económica estatal, era más bien un medio para afianzar el dominio social por parte de las «oligarquías locales», como una vía para consolidar su dominio de clase y alcanzar los requerimientos de la «civilización» con la inserción en el comercio internacional.

En resumen, el librecambismo en la Nueva Granada, según los planteamientos de Palacios, no significó una salida para impulsar la naciente y precaria industrialización, más bien dio lugar a la aparición de ciclos agroexportadores, e insertó la ya existente minería de oro como un renglón más de las exportaciones. El librecambismo se vio acompañado de la fragmentación económica que no era más que la manifestación del desarrollo localista, herencia profundamente arraigada desde la Colonia. El diseño en las vías de comunicación orientado en función del comercio internacional contrasta con el criterio localista y político de las inversiones ferroviarias, a tal punto que el transporte de un producto de una región a otra, resultaba más costoso que su envío al exterior. En este hecho ve Palacios una viva

⁸⁵ *Ibidem*, p. 36.

expresión de la fragmentación económica, como consecuencia del librecambismo⁸⁶.

Como lo subraya el mismo autor, en el país seguía dominando una «economía de subsistencia, orientada esencialmente para el autoconsumo campesino y de regiones agrarias»⁸⁷. Con todo, pese a las injusticias derivadas de una excesiva concentración de la propiedad y el ingreso, el nexo con el comercio mundial, «apuntaba al rompimiento de las estructuras estáticas y autoconsumidoras de la economía rural postcolonial»⁸⁸. Como resultado del frágil vínculo con el incipiente mercado mundial se gestó un «tipo particular de capitalismo»⁸⁹.

El librecambismo desembocó en un estilo de desarrollo económico incompatible con el proceso de unificación nacional, pero acorde con las necesidades del capitalismo internacional. Más allá del análisis económico, los aspectos políticos arrojan importantes consideraciones: a juicio de Germán Colmenares, la incompatibilidad surgía de un liberalismo importado, extraño a las peculiares condiciones «que daba como resultado una ideología cosmopolita y en cierta medida antinacional frente al liberalismo industrial de las grandes potencias»⁹⁰.

⁸⁶ Marco Palacios, *Estado y clases sociales...*, pp. 113-114.

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 113-114.

⁸⁸ Marco Palacios, *El café en Colombia...*, p. 26.

⁸⁹ De otro modo, Germán Colmenares califica el rumbo singular de estos cambios económicos así: «el librecambio, doctrina nacida de los intereses colonialistas de Inglaterra, va a estimular cierto tipo de producción capitalista tropical. Constituye en el fondo un llamamiento a incorporarse dentro de un circuito económico mundial y, en la Nueva Granada, constituye el punto de apoyo del capital mercantil para fundar una supremacía de clase». Germán Colmenares, *op.cit.*, p. 45.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 39.

Tabaco, quina y añil: el camino de la agroexportación

Pese a las limitaciones de infraestructura, se produjo cierta movilidad de factores productivos que se desplazaron por el tabaco, la quina, el añil, el café y el ganado. El desestanco del tabaco, iniciado en la administración de Tomás Cipriano de Mosquera en mayo de 1850, quedó totalmente por fuera del control estatal. Esa disposición liberó a cultivadores y comerciantes de las restricciones del monopolio, propició un nuevo género de exportación que conoció bonanzas y depresiones y permitió al país ingresar al comercio internacional. La pérdida de los ingresos estatales provenientes del monopolio del tabaco se vio compensada con el incremento en los aranceles aduaneros⁹¹, con la consecuente presencia como país exportador. De igual modo, favoreció la acumulación de capital y contribuyó al incremento de la capacidad fiscal del país. La quina y el añil, aunque sufrieron muchos altibajos en la producción y en los precios, incidieron también en el crecimiento de la capacidad exportadora⁹².

El gobierno de José Hilario López trató de compensar los desequilibrios fiscales mediante la reforma del sistema tributario, que se materializó en las leyes de descentralización de rentas y gastos de los años 1850 y 1851, de suerte que los ingresos del gobierno nacional quedaron dependiendo de las aduanas y de las salinas nacionales. Jorge Orlando Melo observa que el sistema de ingresos creado por las disposiciones de 1850 y 1851 continuó sin cambios significativos durante los treinta años si-

91 David Bushnell, *Colombia, una nación ...*, p. 157.

92 Jaime Jaramillo, «Nación y región...», p. 127.

guintes. Las sumas recaudadas apenas alcanzaban para cubrir los gastos de funcionamiento del reducido aparato estatal, en el que disminuyeron algo los gastos militares. Además, los ingresos se veían disminuidos por la obligación de reservar parte importante para el pago de la deuda pública, o porque el pago de ciertas obligaciones tributarias podía hacerse en documentos de deuda pública⁹³.

Con todo, el desarrollo del comercio exportador seguía su curso y también el fortalecimiento de otros renglones agrícolas, dadas las exigencias del librecambismo de aumentar los productos exportables. Estos requerimientos generaron una expansión del café. Su crecimiento causó notorios desequilibrios sociales y políticos, por el debilitamiento de los núcleos regionales que eran fuertes desde la Colonia. Este impacto, propio del «desarrollo hacia afuera», como lo llama Marco Palacios, fue similar en los países de América Latina. Como consecuencia de tales desequilibrios, la economía dependió de las fluctuaciones de los precios externos de los bienes exportables. El desenlace final fue la agudización de las crisis fiscales y los imprevistos estancamientos regionales que provocaban malestar político⁹⁴.

Los sectores sociales que impulsan la unidad nacional: ¿proyecto político unificador?

A partir de las reformas de mitad de siglo se configura una nueva oligarquía —con exclusión de sectores medios y populares— que encuentra su fundamento y legitimación en el libre-

⁹³ Jorge Orlando Melo, «La evolución económica de Colombia, 1830-1900». En *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura, 1982, pp. 186-187.

⁹⁴ Marco Palacios, *Estado y clases sociales...*, p. 112.

cambismo económico. El típico representante de la oligarquía fue el político comerciante, figura decisiva en el proceso político y en la formación del Estado nacional. Sus creencias en los poderes reguladores de los mecanismos del mercado rechazaban la intervención del Estado y, por ende, la definición de políticas económicas estatales. Su identidad territorial se basaba ante todo en lealtades locales y, secundariamente, en conveniencias nacionales.

La antigua y prolongada fragmentación local⁹⁵, proveniente desde la Colonia y acentuada por el librecambismo, anota Jaime Jaramillo, cobró serias dimensiones en el contexto de las fuerzas que accionaban en el escenario de la vida nacional a mediados del siglo XIX. Sin embargo, Jaramillo no le asigna las repercusiones políticas que focaliza Palacios, advirtiendo que todo el proceso en su conjunto agudizó la segmentación política, convirtiendo «el regionalismo de las clases locales en eficaz instrumento de atomización estatal»⁹⁶. La descentralización político-administrativa, iniciada en los años cincuenta y consolidada a partir de la Constitución de 1863, se correspondió con la fragmentación política de las clases dominantes que encontraron en

⁹⁵ Sobre el carácter regionalista del país, Jaime Jaramillo puntualiza a manera de síntesis que «Colombia, como casi todos los países latinoamericanos, es un país de fuertes regiones. Las condiciones de aislamiento entre unas y otras, heredadas del sistema colonial, subsisten todavía a través del siglo XIX y apenas en la presente centuria un sistema de transportes y la formación de un mercado nacional han logrado vencerlas. Todavía en el siglo XIX el territorio nacional tiene numerosas fronteras de colonización abiertas y subsisten grandes zonas no incorporadas a la vida nacional, en condiciones económicas, políticas, culturales y sociales muy semejantes a las que tuvieron en los siglos XVI, XVII y XVIII». Jaime Jaramillo, *Ensayos de historia social...*, p. 118.

⁹⁶ Marco Palacios, *Estado y clases sociales...*, p. 118.

el federalismo los instrumentos jurídico-políticos para perpetuar las ventajas de la segmentación.

Lejos de agotarse en la integración territorial, la unidad nacional remite ante todo a la articulación de todas las clases, grupos y etnias en un «proyecto político unificador capaz de expresar en alguna medida sentimientos, lealtades e identidades nacionales...»⁹⁷. El discurso de los liberales portaba la aparente intención de ampliar el mercado de fuerza de trabajo, de tierras y de capitales. Afirmaban que la participación en el mercado internacional representaba una solución a la pobreza. Además, rechazaban las organizaciones corporativas porque veían en ellas un obstáculo al desarrollo económico y a la implantación de la democracia política. Pero su práctica contradecía sus principios: como hacendados fueron conservadores y mantuvieron jerarquías estamentales precapitalistas y en sus inversiones se comportaron como especuladores favorecidos por la legislación, que manipulaban a su amaño. Bajo el supuesto lema de la igualdad, mantuvieron las desigualdades raciales y agenciaron una actitud etnocéntrica para su grupo.

De otro lado, al exacerbar el conflicto que provocaban sus enfrentamientos con la Iglesia y los conservadores, los liberales radicales fortalecieron una pugna política que superó los límites regionales, mediante la acción de una amplia red de caciques locales, quienes cumplían una función cohesionadora en torno al proyecto nacional y al tiempo operaban como el más fiel registro de la fragmentación política.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 123.

Aunque los partidos políticos cumplían una función unificadora por su presencia en todas las provincias y como canal de participación política, a su vez tomaron un tinte localista al concitar lealtades y adhesiones, como la del vecindario que, sin lugar a dudas, estaba por debajo de identidades referentes al municipio. No obstante esta situación, no se presentaron acciones separatistas porque las provincias estaban internamente muy escindidas, es decir, las rivalidades locales eran más fuertes que las regionales.

El régimen político federal

La fascinación por el modelo de la Constitución norteamericana de 1776, llevó a no pocos dirigentes de la Independencia a pensar en la conveniencia de organizar un Estado federal, aunque había corrientes de opinión en favor de un Estado centralizado. En el escenario político se evidenciaban las condiciones de aislamiento y desarrollo desigual de las diversas provincias, al punto que brotaron numerosas aspiraciones localistas a la soberanía, entre 1810 y 1815. Las provincias de Cundinamarca, Cartagena, Antioquia, Mariquita, El Socorro, Pamplona y Popayán promulgaron cada una su constitución, y producto del ensimismamiento regional fue la hostilidad contra Santa Fe, que aparecía como la natural cabeza del Estado nacional; en particular por parte de aquellos lugares que habían alcanzado cierto desarrollo económico, tales como Antioquia descollante en minería y comercio, Cartagena en comercio importador, Tunja y El Socorro en agricultura y manufactura. Las contradicciones se intensificaron al punto de darse una confrontación armada, que produjo un debilitamiento militar y político, aprovechado por las fuerzas españolas de reconquista⁹⁸.

⁹⁸ Jaime Jaramillo, «Nación y región...», pp. 110-111.

En la década de 1850, los lazos que sostenían la unión en la Nueva Granada eran frágiles. Las reformas de la década de los años cincuenta lejos de fortalecer las bases para consolidar el Estado nacional, contribuyeron a debilitarlo⁹⁹. Un indicio lo constituye el germen federalista que cristalizó en la Constitución Política de 1853, se acentuó en la Constitución Política de 1858 y culminó, hasta hacerse contundente, en la Constitución de 1863. No obstante, los liberales esperaban que las leyes dictadas sobre la organización de los Cabildos y de las Cámaras provinciales, al ampliar el radio de acción de estas corporaciones, producirían el espíritu público de los pueblos.

La conformación del Estado nacional ha sido interpretada de manera diferente por los historiadores. Jaime Jaramillo sostiene que el proceso de formación del Estado nacional «podría describirse como la lucha entre federalistas y centralistas, o federalistas y unitarios, que quizá sería una más precisa calificación. Tal lucha tiene su explicación en hechos geográficos, sociales, políticos y económicos»¹⁰⁰. Por su lado, Marco Palacio enfoca la dinámica de la unidad nacional desde las acciones para superar la fragmentación política y económica heredadas de la Colonia¹⁰¹.

La opción de gobierno federalista fue también una reacción al autoritarismo de la Constitución de 1843, calificada como la

⁹⁹ Bushnell le da mucha importancia al «germen federalista» que desde 1853 empieza a abrirse paso hasta madurar por completo en la Constitución de 1863 de claro corte federal. El autor anota que la tendencia federalista da cuenta de la débil cohesión política que sostenía la Nueva Granada. Entre 1830 y 1849, no existía todavía una nación sino un Estado nacional. El proceso de implantación y legalización del federalismo, iniciado en la década de los años cincuenta prolongarían la fragilidad de la unidad política. David Bushnell, *Colombia, una nación...*, pp. 134-193.

¹⁰⁰ Jaime Jaramillo, *Ensayos de historia social...*, pp. 117-118.

¹⁰¹ Marco Palacios, *Estado y clases sociales...*, p. 118.

más inflexible y conservadora de las constituciones del siglo XIX. Sus características más prominentes estaban centradas en un exagerado centralismo y concentración de funciones en el ejecutivo para controlar el orden y la estabilidad, en detrimento del poder legislativo, reducido a una débil entidad¹⁰².

Desde la iniciación del gobierno de José Hilario López, el poder ejecutivo empezó, como una de las metas de los liberales, a transferir funciones a las autoridades provinciales, entre ellas la cesión de rentas (los diezmos y el quinto) y la distribución de los resguardos. La Constitución de 1853 incorporó reformas que ya se habían adoptado y agregó otras más, como fue la adopción del voto directo masculino. Aunque centralista en principio, fue reformada por diversos actos legislativos que crearon gobiernos regionales cuasiautónomos. La unión con el resto de la Nueva Granada se estableció a partir de vínculos federales. Una reforma hecha en el año de 1855 acentuó la orientación federalista, permitiendo al Congreso la creación de los estados soberanos. Con base en esta autorización el país llegó a tener veinte provincias y dos Estados soberanos: Antioquia y Panamá.

La primera constitución federalista se sancionó en 1858. Fue la Carta Nacional de la Confederación Granadina, que dividió el país en ocho Estados: Cauca, Bolívar, Cundinamarca, Boyacá, Antioquia, Magdalena, Santander y Panamá. Todavía

102 Javier Ocampo López anota que el régimen centralista se consolidó en el Estado de la Nueva Granada entre 1832 y 1858. En este lapso político se ubicaron en lineamientos conservadores los gobiernos del doctor José Ignacio de Márquez (1837-1841), el general Pedro Alcántara Herrán (1841-1845) y la primera administración del general Tomás Cipriano de Mosquera (1845-1849). Javier Ocampo, *Qué es el conservatismo colombiano*, Bogotá, Plaza & Janés, 1990, p. 73.

no se otorgó a estos Estados el carácter de soberanos, pero cada uno quedó facultado para darse su propia constitución¹⁰³.

La instauración plena del federalismo se hizo a través de la Constitución de 1863. Luego de dos años de una devastadora guerra que tuvo entre sus factores, agudas diferencias regionales, Colombia adoptó el nombre Estados Unidos de Colombia. El territorio quedó dividido en nueve Estados soberanos: Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima¹⁰⁴. El federalismo fue llevado a «mayores extremos que cualquier otra Carta Fundamental del hemisferio»¹⁰⁵.

Otras dimensiones de la politización: un enfoque nuevo del proceso de unificación nacional

La politización en el mundo rural y regional

Malcom Deas plantea un nuevo esquema para abordar el proceso de las localidades o «política rural», más allá de categorías económicas. Considera inadecuado interpretar la vida política rural únicamente a través del caciquismo, el gamonalismo y el clientelismo. Deas reconoce que la política nacional además de estos mecanismos, se aprehende en diversas dimensiones hasta ahora excluidas por la nueva historia.

¹⁰³ Constitución política para la Confederación Granadina sancionada el día 22 de mayo de 1858, artículos 1 y 8, Bogotá, Imprenta de la Nación, 1858.

¹⁰⁴ Constitución política de los Estados Unidos de Colombia sancionada por la Convención Nacional el 8 de mayo de 1863, artículo 1, Bogotá, Imprenta i Estereotipia de Medardo Rivas, 1867.

¹⁰⁵ David Bushnell, *Colombia, una nación...*, p. 175.

Un primer dato son las opiniones y concepciones de la gente «humilde» acerca de muy distintos aspectos de la vida política como las guerras, los gobernantes, las elecciones, los partidos, etc., que denotan un interés político de la gente y la elaboración de sus propias ideas, corroborando así que los humildes no eran pasivos y sujetos, cual masa inmune a la información que le llegaba de afuera¹⁰⁶. Deas encuentra pruebas de la presencia de la «política nacional» entre los estratos humildes en lugares remotos del territorio colombiano a través de la lectura de los costumbristas, los relatos de viajeros, la vida de ciertos líderes políticos de clases altas y humildes, la folletería de las guerras. Para Malcom Deas los términos *gamonalismo*, *caciquismo* y *clientelismo* descansan en teorías herméticas y son incompletos como explicación de la naturaleza particular de la política rural colombiana¹⁰⁷.

La dinámica de la vida rural colombiana, continúa Deas, se percibe también a partir de identificar en ella las acciones del Estado, «una parte sustancial de la política es el manejo del aparato estatal, y la presencia de la política de algún modo va a la par con la presencia de ese aparato» que se muestra a través de variadas instancias: a) el aparato fiscal llega hasta los diez-

¹⁰⁶ Es una opinión generalizada, la ausencia de vida política de los estratos humildes del mundo rural. No obstante, Deas subraya que ocurría lo contrario, así: «Sospecho que más allá de las explicaciones materiales y mecánicas de la politización del colombiano, fenómeno que antecede a la urbanización (que en algo lo despolitiza) y tantos otros rasgos de modernidad, hay una interiorización de la política. El hombre libre, el hombre serio, el ciudadano es alguien que «piensa por sí mismo», que tiene sus propias ideas abstractas, su propio concepto del país, no importa cuán burdo sea». Malcom Deas, «La presencia de la política nacional en la vida provinciana, pueblerina y rural de Colombia en el primer siglo de la república» en, *Del poder y la gramática y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*, Bogotá, Tercer Mundo, 1993, p. 197.

¹⁰⁷ *Ibidem*, pp. 178-179.

mos, la sal, el aguardiente, el papel sellado, la contribución directa; b) la cuestión de la esclavitud depende del gobierno nacional; c) buena parte de las disposiciones sobre la tierra son cuestiones de la nación; d) la milicia hace que el Estado se haga sentir en el reclutamiento para el ejército; e) la legislación indígena; f) las delimitaciones administrativas, que generaron fuertes conflictos locales; g) la reglamentación de la Iglesia, en particular las disposiciones sobre manos muertas y sus propiedades; h) la educación era objeto de regulaciones que llegaban a muchas localidades; i) pesas y medidas y moneda; j) las tarifas de aduana. k) los correos y telégrafos; l) las elecciones, movilizaban opiniones de la gente humilde; m) ciertas obras públicas cubiertas con fondos del Estado tenían fuerte impacto local. Detrás de esta lista, que no es exhaustiva, «hay un Estado nacional famélico y escueto», pero puede percibirse que hubo algo de Estado nacional que se materializaba y difundía sus actividades con cierto sentido local¹⁰⁸.

Otro factor es la movilidad de la gente determinada por los tipos de ocupación, como el caso de los arrieros, los colonizadores, los zapateros de caminos, los viajeros, los desplazados por las guerras: el ir y venir de las personas repercute en el ambiente político. De otro lado, existe el intercambio de noticias. La información circulaba con retraso, no era siempre exacta pero llegaba por muchos medios: proclamas, boletines, pasquines, cartas, hojas volantes, etc. Además, «por donde pasa el comercio pasan las noticias»¹⁰⁹. Sin embargo, Deas se pregunta sobre el impacto de dicha prensa en un pueblo analfabeto en su mayoría, y él mismo afirma que la respuesta exacta a tal cuestionamiento no se conoce¹¹⁰. Pero,

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp. 182-183.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 185.

¹¹⁰ *Ibidem*, p. 188.

todas las constituciones estipulaban, como requisito para ser ciudadano, saber leer y escribir, aunque sólo a partir del 1º de enero de 1850, se exigiría esta cualidad¹¹¹.

Otros elementos de la politización

Las organizaciones de los artesanos, con claros intereses de gremio, desarrollaron el plan democrático en todas las provincias, eran el soporte de la administración liberal y evidenciaban el desarrollo del espíritu de asociación, como indica Deas, con «cierta solidaridad nacional embrionaria de sus declaraciones en distintos lugares...»¹¹².

Además de los establecimientos de enseñanza, las sociedades democráticas, según José Hilario López, servían de instrumento al progreso de la educación por medio de los métodos sencillos que se adoptaron de recíproca enseñanza: «cada socio es maestro y discípulo al mismo tiempo, sin necesidad de buscar más luces que las que cada uno tiene». De este modo, se formaba una escuela normal en donde todos podían enseñar y todos aprendían, sin necesidad de conocimientos especializados¹¹³.

No debe pasar desapercibido como hecho de significativas repercusiones, que la gente hablaba en todo el territorio la lengua castellana. No hubo entonces impedimentos lingüísticos que

¹¹¹ *Constitución política de la República de la Nueva Granada, reformada por el Congreso en sus sesiones de 1842 y 1843*, art.9º, Bogotá, Imprenta del Gobierno, por J.A. Cualla, año de 1843.

¹¹² Malcom Deas, *op.cit.*, pp. 187-188.

¹¹³ José Hilario López. Presidente, «Mensaje Constitucional Congreso de 1851», en *Gaceta Oficial extraordinaria*, No. 1200, Bogotá, marzo 1º de 1851, p. 129.

se opusieran a la unificación nacional. En América Latina, pocos países tuvieron esta ventaja¹¹⁴.

Los mestizos también contribuyeron a la politización: ocupaban en la administración pública ciertos cargos que les permitían alcanzar prestigio y cuotas de poder. Su comportamiento en la sociedad era conflictivo y rodeado casi siempre de repercusiones políticas. Jaime Jaramillo señala al eficaz proceso de mestizaje, como uno de los elementos que operó favorablemente en la formación del Estado nación, que diluyó paulatinamente la composición social de la sociedad colonial, drásticamente estratificada. Valga recalcar además que entre los criollos, un sector de dirigentes políticos mostraba arraigo territorial y pertenencia política a la Nueva Granada¹¹⁵.

Desde 1849, por lo menos, existía una prensa dirigida a los artesanos y al pueblo. Gran parte de la prensa —así como boletines, hojas sueltas y folletos— era de provincia y tenía como propósito ganar una audiencia común y corriente. En el campo sólo llegaba a los más letrados: al cura, al tinterillo, al administrador, al comerciante. Ante los iletrados se leía en voz alta.

La Iglesia tenía un permanente y amplio contacto con las masas, dado su amplio radio de labores tales como catequización, sermones, misiones, fundación de pueblos, construcción de igle-

114 Malcom Deas hace interesantes acotaciones a la cuestión de la unidad lingüística como elemento cohesionador en la formación de las naciones, al referirse al uso generalizado del idioma en Colombia. «Esto no sucede en toda América Latina; no es lo mismo en México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay. Tampoco es el caso en ciertas naciones de Europa: sería posible argumentar que Italia o incluso Francia tenían menos unidad lingüística en el siglo pasado que la pobre Nueva Granada, con todas sus pintorescas excepciones. Malcom Deas, *op.cit.*, p. 185.

115 Jaime Jaramillo, *Ensayos de historia social...*, p. 109.

sias, etc., con una opinión unificada a través de sus órganos de divulgación.

Otro medio de politización de la gente fueron las guerras civiles, motivo de actuaciones y opiniones encontradas, pues daban lugar a desplazamientos de grupos y etnias, al lado del reclutamiento forzoso o de la participación voluntaria.

También tuvo su notable incidencia en la formación de opiniones políticas, el trabajo de convencimiento por parte de los líderes que, para lograr adhesiones a sus principios, se desplazaban a lo largo del país, como José María Obando o el general Santander, que llenaban las plazas.

Deas se aparta de los parámetros que definían el proceso de constitución de las naciones, tales como «la posesión de una conciencia informada de formar parte de la entidad grande, de tener propósitos en común, cierta uniformidad cultural, lingüística, etc». La investigación cuidadosa de historiadores —continúa Deas— muestra (incluso para el caso de Francia) la carencia de un encuadre perfecto de estos parámetros que son globales, y por tanto excluyentes de importantes diferencias de una nación a otra¹¹⁶.

¹¹⁶ Para remarcar que no sólo algunos países europeos se apartan del modelo general de formación de las naciones, concluye Deas así: «Sospecho que Colombia —que vale la pena recordar llega a ser nación antes que Alemania o Italia— en eso no es nada especial». Malcom Deas, *op.cit.*, p. 198.

2

Surgimiento y desarrollo de la instrucción pública en Colombia: 1821-1847

LOS INICIOS DE LA EDUCACION REPUBLICANA: 1821-1825

En los inicios de la República de Colombia, luego de haberse logrado la independencia de España, los dirigentes políticos, pese a la situación de guerra que aún subsistía en el país, consideraban de capital importancia una reforma radical de los estudios para organizar un sistema republicano de instrucción pública. A manera de antecedentes, en este capítulo se analizan las vicisitudes del naciente Estado por integrarlo y orientarlo, en apoyo a los requerimientos de unificación y construcción de la nación. Al respecto afirmaba José Manuel Restrepo, en 1826, que era preciso «hacer una revolución tan completa como la que han sufrido nuestras instituciones políticas»¹. Desde 1821, los esfuerzos se dirigieron a la organización de la instrucción pública y, a partir de 1826 se dedicaron a la integración de un sistema unificado, que se constituyera en uno de los pilares básicos

¹ José Manuel Restrepo, «Exposición que el Secretario de Estado del Despacho del Interior de la República de Colombia hace al Congreso de 1826, sobre los negocios de su departamento», en *El Constitucional*, No. 74, Bogotá, enero 26 de 1826, p. 1.

para formar los administradores, funcionarios y profesionales que demandaban los nuevos tiempos.

Hacia la construcción de un sistema educativo: tropiezos y vestigios

Estas aspiraciones del Estado en formación, exigieron un trabajo arduo de implantación de la instrucción pública, pues eran enormes los obstáculos, y la mayoría de ellos requerían ingentes tareas a largo plazo para removerlos. A la hora de encarar los comienzos, la realidad era desoladora: donde el Estado buscaba instituir una nueva ética encontró la Iglesia con su amplia influencia en la cultura, el saber y las costumbres. La pobreza del fisco era abrumadora a causa de la guerra de Independencia. El centralismo de la administración colonial había concentrado los recursos, los talentos y el poder político en las grandes ciudades, sumiendo la periferia en el aislamiento y la ignorancia. El letargo de los estudios coloniales, en manos de la Iglesia, había poblado el Nuevo Reino de Granada de abogados, médicos y clérigos. La escasez de maestros laicos era agobiante, pues la educación primaria, durante la Colonia, fue atendida con exclusividad por la Iglesia. Cuando más lo necesitaba, la construcción de la nación se vio privada del conocimiento de sus científicos y académicos más preclaros, debido al exterminio de la inteligencia a manos del ejército pacificador español. Con todo, legisladores y dirigentes pensaban, como lo decía José Manuel Restrepo, que era necesario, aunque doloroso, olvidar lo aprendido en la educación colonial para alcanzar un lugar entre las naciones civilizadas².

² *Ibidem*, p. 1.

Un paso fundamental lo constituyó el proceso de secularización de la enseñanza que debía revocar la preponderancia cultural y ética de la Iglesia entre la niñez y la juventud, abrir paso a nuevos saberes y formar otro hombre, por fuera de los conventos y de los moldes clericales que impedían a los jóvenes «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»³. Para ello, era necesario disminuir la influencia de la Iglesia y adscribirla al nuevo orden político; la medida más cuestionada, para tales fines, fue la ratificación en 1824 del patronato⁴, una institución alejada del espíritu liberal. En opinión de Bushnell, tal decisión mostró la desconfianza hacia el comportamiento que podría asumir la Iglesia para ahondar su prestigio, en caso de concederle completa autonomía; aún más, el patronato permitió al gobierno tener un control práctico sobre la Iglesia, muy favorable para poner en marcha su propia política religiosa que conllevó medidas anticlericales, varias de ellas en menoscabo de la preponderancia ostentada por la Iglesia desde la Colonia, en la formación de los niños y los jóvenes.

³ Alberto Echeverry S., *Santander y la instrucción pública*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia y Universidad de Antioquia 1989, p. 58. Las medidas tomadas por los legisladores y el gobierno, que tuvieron incidencia profunda en la educación o que la reformaron radicalmente, han sido analizadas ampliamente por el autor en este libro.

⁴ El patronato hace referencia a una bula pontificia que otorgaba grandes prerrogativas a los reyes de España, entre otros, el nombramiento de obispos y curas, demarcación de diócesis y parroquias, quedando los reyes como patronos con obligación de mantener el culto. Los clérigos, a su vez, se convertían en funcionarios del poder real. Se remonta a la Colonia, cuando en 1501, el Papa Alejandro VI otorgó la administración de los diezmos a los reyes de España y Julio II le asignó a la corona el poder de un patronato universal. José Abel Salazar, *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada, 1563-1810*, Madrid, Instituto San Toribio de MogorCEO, 1946, pp. 37- 38 y 297.

Desde finales de la etapa colonial, un grupo muy selecto de criollos⁵ había comenzado a demandar la modernización de la enseñanza, haciendo énfasis en la educación superior, a la que ellos mismos habían tenido oportunidad de acceder a finales del siglo XVIII. Así mismo, prominentes figuras de la vida política nacional habían dirigido fuertes críticas al sistema colonial por el abandono cultural de la metrópoli española a las colonias americanas; entre ellos, se destacaron: Santander, José Manuel Restrepo, Estanislao Vergara, Francisco Antonio Zea y Francisco José de Caldas⁶.

Las provincias reclamaban una educación profesional más asequible a los jóvenes. Pero sus expectativas, una vez instaurada la república, bien pronto empezaron a chocar contra las arraigadas pugnas entre los poderes centrales y locales. Durante la administración colonial, la ciudad se había convertido en el centro provincial del poder, formal e informal, de una clase que monopolizaba las mejores tierras, las minas, el transporte, el comercio, tenía acceso a los fondos líquidos y explotaba la mano de obra. Tres grandes ciudades descollaban en la jerarquía urbana, desde la conquista española: Santafé, Cartagena y Popayán. Al final de la Colonia los centros urbanos se habían multiplicado y cada uno de ellos intentaba reproducir el patrón de organización política y vida social, propias de las tres urbes mencionadas. Igualmente desde 1600, la ciudad provincial era el escenario casi exclusivo de la lucha política entre facciones criollas⁷.

⁵ Los hijos de españoles nacidos en América.

⁶ Jaime Jaramillo Uribe, «El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea», en *Manual de Historia de Colombia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1982, p. 255.

⁷ El patriciado criollo, asentado en estas ciudades, se resistía al centralismo borbónico que pretendía dominarlo todo. Los borbones representaban un enemigo

Desde la colonia existían grandes tensiones políticas entre las ciudades donde tenían fuerte arraigo las reformas borbónicas, y las provinciales asiento del patriciado criollo. La república heredera de estas tensiones, a menudo las reflejó en la aversión a las políticas de manejo central del Estado nación, en diversos momentos de su proceso de formación⁸. En el campo de la educación, tales conflictos reaparecieron con fuerza en las luchas entre el centro y la provincia, alcanzando dimensiones cruciales que desencadenaron, a mediados del siglo XIX, la libertad absoluta de enseñanza, como se verá en el capítulo 3. A partir de 1821, el país trató de erradicar el antiguo centralismo colonial con el propósito de remover uno de los más fuertes obstáculos que impedían extender los estudios profesionales, pero en 1826 se recrudecieron las pugnas contra el centralismo que legisladores y gobernantes implantaron en los estudios.

La educación primaria

Las autoridades republicanas empezaron un arduo trabajo con el propósito de cimentar la instrucción pública como uno de los soportes básicos de la formación de la nación. En primera instancia, Santander, como vicepresidente de Colombia, en octubre de 1820, ordenó el establecimiento de las escuelas públi-

externo en la medida en que sus reformas buscaban arrancar al patriciado el manejo de los asuntos locales, política por demás muy difícil de llevar a cabo. Los blancos peninsulares, por ejemplo, se atravesaban en el camino de los españoles americanos disputándoles los más elevados puestos de la administración pública y les bloqueaban las posibilidades que ofrecía el comercio transatlántico. Igualmente, los españoles americanos chocaban contra los mestizos que, amparados por las leyes borbónicas, se les querían igualar. Los patricios criollos estaban bien atrincherados en la administración local desde el siglo XVII. Marco Palacios, *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Procultura, 1986, p. 96.

⁸ *Ibidem*, p. 96.

cas con el fin de extender el derecho al beneficio de la educación a todas las clases de la sociedad, incluyendo a los indígenas. Todas las ciudades, villas, parroquias o pueblos debían tener una escuela pagada con fondos propios o de sus vecinos; los gobernadores quedaron comisionados para dirigir estas instituciones⁹.

Las reformas que pondrían al descubierto la difícil tarea de organizar la educación, más allá de las restricciones coloniales, se ordenaron en 1821, en la Villa del Rosario de Cúcuta, por el Congreso Constituyente donde se consolidó la democracia representativa de la República de Colombia y la juridicidad del reciente Estado nacional, alrededor de su primera constitución allí promulgada. Este congreso aprobó reformas predominantemente liberales, y asumió, en su mayoría, que las órdenes religiosas no estaban en capacidad de orientar a los jóvenes en los ideales republicanos. La escuela se orientaría, según los principios liberales, como instrumento de cohesión entre la sociedad política y la sociedad civil: con ello, la construcción de la nacionalidad buscaba su consolidación a través de una nueva ética, que debían adoptar y ejercer los ciudadanos¹⁰.

En este contexto, el Congreso de Cúcuta emitió tres leyes sobre educación, ordenando la apertura de colegios y casas de educación en todas las provincias, el establecimiento de colegios para niñas en los conventos de religiosas y la creación de escuelas de primeras letras; igualmente, reformó y unificó los

⁹ *Los encargados de la Secretaría General del departamento de Cundinamarca presentan a S. E. el general F. de P. Santander, vicepresidente del mismo departamento, la memoria correspondiente del año de 1820*, Bogotá, Imprenta de Espinosa, p. 45.

¹⁰ Olga Lucía Zuluaga, *El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984, p. 29.

antiguos planes de estudio, y dispuso la fundación de las escuelas normales bajo el sistema de enseñanza mutua. Así, inició la nueva república el cometido de «difundir las luces». Para el efecto, las escuelas primarias debían enseñar a los niños a leer, escribir, ortografía, principios de aritmética, los dogmas de la religión y de la moral cristiana, con los derechos y deberes del hombre en sociedad¹¹. En desarrollo de estos planes, el gobierno mandó publicar el *Catecismo Político Constitucional* donde se reconocía la conveniencia de la religión católica para la concordia del Estado y la unanimidad de sentimientos políticos¹².

Hacia 1823, los avances empezaron a palpase, la enseñanza se había expandido, en la provincia de Bogotá existían quince escuelas lancasterianas¹³. Pero el auge de la escuela primaria no fue generalizado, se presentó, ante todo en las grandes ciudades, y mientras más alejadas quedaban las poblaciones del centro, menos condiciones había de implantar la escuela; desde el comienzo se advirtieron los problemas que representaban el fisco minado por la guerra, la escasez de maestros, y la pobreza de los pueblos para contribuir al sostenimiento de la escuela.

Algunas regiones sumidas en la miseria no alcanzaban a pagar al maestro su salario; además existían enormes dificultades para coleccionar las cuotas que habían sido asignadas a los

11 «Ley agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos», en *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*, t. I, Bogotá, Imprenta de Calero, 1825, pp. 42-47.

12 José Grau, *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia de 30 de agosto de 1821 para el uso de las escuelas de primeras letras del Depto. del Orinoco*, Bogotá, Imprenta de la República, por N. Lora, 1824, p. 7.

13 «Educación Pública», en *Gaceta de Colombia*, No. 94, Bogotá, agosto 3 de 1823, p. 3.

padres en las disposiciones de 1821, los maestros de tanto esperar al fin perdían la paciencia y abandonaban la escuela. De otro lado, la educación de las niñas que, dado el estado de guerra y la desolación de los pueblos, los legisladores confiaron a las monjas de los conventos, no pudo impartirse porque las religiosas carecían de fondos para adecuar los locales, pero el Estado realizó una intervención en la educación de la mujer, al reglamentarla como parte de la instrucción pública¹⁴.

Aunque los partidos políticos se crearon a finales de los años cuarenta, las tendencias de las primeras décadas perfilaron como liberales a quienes rodeaban al general Santander y como conservadores, a quienes rodeaban a Bolívar. Los dirigentes de convicciones liberales hacían énfasis en la difusión de la escuela primaria con la intención de formar los ciudadanos que se requerían para sostener una república liberal. Así mismo, favorecieron el crecimiento de la educación secundaria en las provincias, en busca de estimular la movilidad de las élites políticas que estaban emergiendo. En sentido amplio, los colombianos aceptaban las ideas liberales, pero el término, según Bushnell, debe reservarse para quienes se dieron a la tarea de construir «un sistema económico basado hasta donde fuera posible, en el *laissez faire*, en un ataque a los privilegios de la Iglesia católica y en una reforma de la sociedad, de acuerdo con los diversos principios de la Ilustración en boga en el occidente de Europa»¹⁵.

14 Alberto Echeverry S., *op cit.* p. 66.

15 David Bushnell, *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora, 1985, p. 33.

Los estudios profesionales: dos colegios y una universidad

La organización del sistema de la educación superior en la nueva república estuvo sometida a continuos virajes, en particular cuando se refería a la educación secundaria y universitaria. En un primer momento, los legisladores adoptaron una política liberal con respecto de los estudios profesionales, proyectada desde la Constitución de Cúcuta de 1821. En efecto, el sistema republicano permitió a los colegios, aún a los más apartados del centro, establecer u orientar cursos válidos para la obtención de grados profesionales, rompiendo así con el régimen de estudios vigente desde la Colonia, en el cual únicamente los colegios de San Bartolomé y del Rosario, ubicados en Santa Fe de Bogotá, gozaban del privilegio de impartir cursos conducentes a grados profesionales.

Esta decisión significó una importante innovación respecto del sistema colonial donde los jóvenes dispuestos a seguir estudios profesionales debían viajar e instalarse en la ciudad de Santa Fe de Bogotá. De ahora en adelante, cualquier colegio o casa de educación¹⁶, bien fuera de la capital o de la provincia, podía dictar cursos conducentes a grados en jurisprudencia, medicina o teología¹⁷. Los estudiantes matriculados en estos estudios, una vez aprobaban sus cursos, presentaban exámenes en la Univer-

¹⁶ Las Casas de Educación eran instituciones dedicadas a impartir la instrucción primaria y parte de la secundaria.

¹⁷ «Ley agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República», en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, t. I, Bogotá, Imprenta de Calero, 1825, pp. 39-42.

sidad de Santo Tomás¹⁸ para optar a los grados profesionales. Este privilegio quedó eliminado en 1826 con la creación del sistema universitario republicano, como se analizará más adelante.

En desarrollo de la mencionada reforma de los cursos profesionales, Santander autorizó la instauración de cátedras de filosofía en la Casa de Educación de Buga y en el Colegio de Pamplona. En el Colegio de Vélez, sus directores organizaron cátedras de filosofía y medicina. La Casa de Educación de Chiquinquirá incluyó cátedras de jurisprudencia en su pénsum. En la Casa de Educación de Antioquia hubo áreas de teología y el Colegio de San Gil insertó en su plan de estudios materias correspondientes a las carreras de medicina y teología. En igual sentido, el Congreso permitió proveer cátedras de mineralogía en los colegios de Medellín, Cali e Ibagué, de reciente creación en esa fecha¹⁹.

¹⁸ Durante la Colonia, las universidades de la Nueva Granada no se comportaban como instituciones de enseñanza, estaban diseñadas para ser, apenas juntas examinadoras, dirigidas por clérigos de las principales órdenes religiosas que habían llegado en la época de la Conquista. Agustinos, jesuitas y dominicos tenían, entonces, el derecho de realizar exámenes con miras a la obtención de títulos. La orden de San Agustín sólo examinaba a los miembros de su propia comunidad en la Universidad de San Nicolás de Bari (creada en 1775); la Compañía de Jesús llamó a su Junta, Universidad Javeriana, y la de Santo Domingo, Universidad de Santo Tomás. Estas dos últimas lucharon entre sí para conseguir el privilegio exclusivo del otorgamiento de títulos, pero mediante intervención papal y real, en 1704, ambas instituciones quedaron facultadas para ofrecer grados universitarios. Con la expulsión de los jesuitas, por orden de Carlos III, en 1767, esa prerrogativa quedó sólo en manos de los dominicos. John Lane Young, *La reforma universitaria de la Nueva Granada*, Santa Fe de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo y Universidad Pedagógica Nacional, 1994, p. 29.

¹⁹ «Decreto octubre 9 de 1822» (conviniendo el establecimiento de un colegio en la provincia de Antioquia), artículo 3, en *Gaceta de Colombia*, N° 54, octubre 27 de 1822, p. 1; «Decreto diciembre 21 de 1822» fijando en la ciudad de Ibagué, provincia

Por otra parte, en orden a financiar la instrucción pública, las provincias fueron obligadas a mantener un colegio sostenido por el Cabildo²⁰ o por los ingresos generados de los bienes confiscados a las órdenes religiosas de las regiones, que pasaron a ser propiedad de la nación. El Congreso de Cúcuta había determinado cerrar todos los conventos²¹, con menos de ocho frailes de misa y sus sedes fueron destinadas a la educación secundaria. La reglamentación de estas instituciones quedó a cargo del gobierno central y su pénsum estaba integrado por cursos de latín, filosofía natural y moral, y matemáticas elementales²².

La formación de maestros y las escuelas normales

La formación de los maestros se convirtió en otra de las preocupaciones del gobierno republicano. En 1822, Santander ordenó la fundación de escuelas normales en Bogotá, Caracas y Quito, donde se aplicaría el método de enseñanza mutua creado por el inglés José Lancaster, cuya técnica consistía en la utilización de los alumnos más aventajados como instructores. Cada una de estas instituciones debía admitir, por lo menos, un alum-

de Mariquita un colegio, denominado de San Simón, artículo 3, en *Gaceta de Colombia*, N° 63, Bogotá, 29 de diciembre de 1822, p. 1; Decreto de enero 29 de 1823, fijando en la ciudad de Cali, provincia de Popayán un colegio denominado de Santa Librada, artículo 3, en *Gaceta de Colombia*, No. 76, Bogotá, 30 de marzo 1823, p. 1.

20 «Ley agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de colegios o casas de educación...», pp. 39-42.

21 En virtud de la *ley de 6 de agosto de 1821*, sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores, artículo 1, se suprimieron 39 conventos en 1822 y 12 en 1826.

22 «Ley agosto 6 de 1821 sobre la aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores», en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Calero, 1825, pp. 35-37.

no representante de las provincias cercanas; al terminar su formación, que duraba tres meses, tenía la obligación de regresar a su lugar de origen para difundir el método y garantizar así una rápida propagación²³. Fray Sebastián Mora dirigió la primera escuela normal en Bogotá y, en diversos lugares, entrenó a muchos maestros en el nuevo método; Pierre Comettant, quien reemplazó a Sebastián Mora, continuó extendiendo la enseñanza mutua en otras poblaciones²⁴. Paralelamente a la creación de las escuelas normales, surgió el oficio de maestro, apenas definido desde un rudimentario saber pedagógico centrado en el método de enseñanza.

En este mismo sentido, desde sus inicios y hasta 1845, las escuelas normales tuvieron un carácter meramente difusor del método; su función principal era entrenar los futuros maestros en sus procedimientos y enseñarles, en igual medida, lo que los niños debían aprender en la escuela. No le fue dado al maestro otro saber más amplio que el de las operaciones de la enseñanza mutua, por tanto, el saber pedagógico y la formación de los maestros fueron bastante precarios²⁵, como se verá más adelante al analizar la educación primaria a partir de 1826. La adopción de la enseñanza mutua y la creación de las escuelas normales constituyeron una estrategia para extender la educación elemental, con las facilidades ofrecidas por el método lancasteriano, dise-

23 «Decreto enero 26 de 1822 sobre establecimiento de escuelas normales en Bogotá, Caracas y Quito», artículo 1, en *Gaceta de Colombia*, No. 27, Bogotá, 21 de abril 1822, p. 1.

24 El propio Joseph Lancaster, creador del nuevo sistema de enseñanza vino de Inglaterra a Caracas por invitación de Bolívar, se encargó de una escuela lancasteriana ya establecida en esa ciudad; pero por dificultades financieras de la municipalidad de Caracas tuvo que regresar.

25 Olga Lucía Zuluaga, *op. cit.*, p. 79.

ñado para que un sólo maestro pudiera atender una escuela con mil niños.

En conclusión, la educación republicana, entre 1821 y 1825, no pudo hacer una ruptura total en relación con el régimen de los estudios que venía desde la Colonia. En el nivel superior, continuó vigente la Universidad de Santo Tomás que no estaba diseñada para impartir enseñanzas, sino para otorgar títulos, fue ante todo una institución examinadora que, en dicho lapso, siguió cumpliendo sus funciones. Así mismo, la educación secundaria en Bogotá permaneció en manos de los colegios de San Bartolomé y El Rosario, instituciones de carácter privado. No sucedió así en otras regiones, donde cobraron vida académica los colegios de la reciente república, gracias a las primeras leyes sobre educación que autorizaron la realización de cursos que habilitaban para grados profesionales, concesión revocada cinco años después por el Plan de Estudios de 1826. La instrucción primaria de los niños pronto adquirió el sello de lo público, reforzado por el *Catecismo Político Constitucional*.

ANTECEDENTES DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA:
LAS PUGNAS CENTRO-PROVINCIA
POR LOS ESTUDIOS PROFESIONALES 1826-1847

**El plan de estudios de Santander en 1826:
los cimientos del sistema de instrucción
pública y las instituciones educativas**

La configuración de un sistema educativo nacional, que condensara en un solo cuerpo todas las estrategias concernientes a la educación primaria, secundaria y superior, se inició en 1826

con la ley 18 de marzo sobre organización y arreglo de la instrucción pública, la cual puntualizaba reformas radicales en relación con las disposiciones promulgadas desde 1821, que habían comenzado su organización, bastante interferidas por las desastrosas huellas de la guerra de Independencia. El vicepresidente Santander firmó el decreto 3 de octubre de 1826 sobre plan de estudios, continuándose de esta manera, la organización del sistema de educación pública. La creación de la Dirección General de Instrucción Pública, puso de manifiesto el interés político por la educación²⁶. Conformada por un comité de tres personas dependientes del ministro del Interior, se encargaba de controlar los niveles educativos de las escuelas, colegios provinciales o universidades y coordinaba las diversas acciones para desarrollar las normas fijadas por los legisladores y el gobierno²⁷.

Este decreto fue la primera disposición orgánica de la instrucción pública, que integró en un mismo sistema todos los niveles de la educación, en el ámbito de formación de la nueva república. En esta reforma las instituciones se diferenciaron no sólo por las enseñanzas que impartían, sino también por su situación geográfica. Escuelas primarias, casas de enseñanza, colegios y universidades representaban la gama de establecimientos educativos regulados por dicho plan.

Las escuelas primarias estaban ubicadas en las parroquias de cantón, las enseñanzas allí impartidas consistían en funda-

26 El primer director de instrucción pública fue el doctor José Félix de Restrepo, asesorado por Vicente Azuero, Estanislao Vergara, José Rafael Revenga, Francisco Soto, Rufino Cuervo, José Manuel Restrepo, Jerónimo Torres y José María Estévez. Jaime Jaramillo Uribe, «El proceso de la educación...», p. 258.

27 «Ley marzo 18 de 1826 sobre organización y arreglo de la instrucción pública», párrafo único, artículo 20, en *Leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1826*, Bogotá, (s.n.), 1827, p. 295.

mentos principales de la religión, los primeros principios morales y de urbanidad, lectura y escritura, las primeras reglas de aritmética, un compendio de la *Gramática y Ortografía del Idioma Castellano* y *El Catecismo Político Constitucional*. En una jerarquía ascendente las casas de educación estaban situadas en las cabeceras de cantón donde además de enseñarse lo convenido para las escuelas de primeras letras, se enseñaba también: un catecismo más extenso de la religión, la gramática y la ortografía de la lengua castellana, los principios del dibujo, los elementos de aritmética y de geometría con relación a las artes mecánicas y elementos de agricultura práctica.

En cambio, los colegios no comprendían enseñanzas similares a las de la escuela primaria, en éstos únicamente se enseñaban la clase de literatura, bellas letras e idiomas. Los colegios de provincia ubicados donde no hubiese universidad no podían servir cátedras de jurisprudencia, teología, medicina, filosofía y ciencias naturales, pues quedaron incorporadas a la universidad, y, en consecuencia, ningún colegio de provincia dictaba cursos conducentes a grados, como se hizo entre 1821 y 1826. Por lo anterior, se concluye que, en el Plan de Estudios de 1826, los colegios no fueron las instituciones más cercanas a lo que hoy llamamos educación secundaria.

Al contrario, las universidades sí existieron como las de ahora, con la función de formar para las profesiones, allí se adquirirían conocimientos y se otorgaban títulos en literatura, filosofía y ciencias naturales, jurisprudencia, teología, y medicina. En ese entonces, las *clases* eran un compendio de *cátedras* o de *cursos*, por ejemplo la clase de filosofía y ciencias naturales comprendía matemáticas, física, geografía y cronología, lógica, ideología, metafísica, entre otras. Así, la universidad republicana

rompió con la universidad colonial, la cual tuvo el carácter de institución examinadora sin asumir labores docentes. En este estudio entendemos por formación profesional la que se recibía en derecho, medicina y teología para el desempeño de una profesión previa obtención de un grado académico. Aunque existían estudios en literatura, filosofía y ciencias naturales, éstos no conducían a título profesional, eran estudios preparatorios para ingresar a las profesiones.

En la terminología educativa del siglo XIX es frecuente encontrar los giros *instituciones habilitadas* y *cursos que habilitan*, en ambos casos indican facultad o propiedad, por ejemplo un curso que habilitaba para exámenes tenía la propiedad o la facultad de preparar para la presentación de alguno. Significan también un requisito para continuar en otros cursos, sustentar exámenes para matrícula en la universidad o recibir grados profesionales. En el presente trabajo, se construyó el giro *orientar cursos*, el cual significa programar sus contenidos (en el caso de las universidades, colegios o casas de educación), o dictar las cátedras que los cursos comprendían, en todo caso, tiene el sentido de *dictar cursos*, expresión propia del siglo XIX.

En los desarrollos venideros se da cuenta de las pocas instituciones que en realidad pudieron crearse, sin embargo las que existieron, funcionaron bajo las estipulaciones del decreto 3 de octubre de 1826.

Los estudios profesionales en 1826: colegios y universidades en un sistema centralizador

El Congreso de 1826, acabó con la junta de examinadores de la Universidad de Santo Tomás y todas las regulaciones ante-

riores sobre estudios profesionales fueron revocadas²⁸, para darle paso al surgimiento de las universidades en Caracas, Bogotá y Quito²⁹.

Santander quiso estructurar, por medio del decreto 3 de octubre de 1826 el incipiente sistema educativo, ejerciendo controles centralistas, otorgándole el monopolio de la capacitación profesional a las universidades, exigiendo altos niveles académicos e imponiendo un currículum moderno. Entre las orientaciones del decreto, dirigidas a la formación de funcionarios estatales, se encuentra la adopción de la obra de Jeremías Bentham³⁰ para la cátedra de principios de legislación universal y legislación penal, decisión que representó la primera adaptación del sistema educativo a las demandas de la construcción del Estado.

28 *Ibidem*, artículo 75, p. 309.

29 *Ibidem*, artículo 42, p. 301.

30 Alrededor de cinco décadas de polémicas generó la presencia del pensamiento benthamista a través de opúsculos, artículos de prensa y libros, desde la implantación oficial en 1826 de los tratados de legislación civil y penal para la enseñanza de la cátedra de principios de legislación universal y legislación penal, hasta su readopción en el Plan de Estudios de 1868 de la Universidad Nacional, las ideas de Bentham se polarizaron entre defensores y opositores. En esta polémica estuvieron involucrados líderes políticos, jerarcas eclesiásticos y connotados académicos. Los planes de estudio sufrieron radicales variaciones, de acuerdo con los vaivenes políticos, por la entrada o salida de las obras de Bentham. La primera reacción contra las obras de Bentham se produjo en 1826, al poco tiempo de haber sido introducidas sus obras al pensamiento oficial. El primer profesor de esta cátedra, Vicente Azuero, tuvo que soportar las prédicas del sacerdote Francisco Margallo en contra del pensador inglés y de los impulsores de sus ideas; de manera particular atacó la cátedra de derecho público y la enseñanza de Bentham por sus doctrinas impías, según el clérigo que fue encarcelado. Pero los opositores benthamistas insistieron en el cambio de autor para la mencionada cátedra y el 12 de marzo de 1828, el gobierno prohibió su enseñanza en todas las universidades, tomando en consideración informes de diferentes lugares, donde diversos estamentos manifestaron con fuerza la inconveniencia que tenía para la moral la enseñanza de los textos de Bentham.

A la manera de un extenso código, el decreto de 1826 contenía 233 artículos, divididos en 33 capítulos que regulaban los aspectos relacionados con escuelas, casas de educación, colegios y universidades de la república. El capítulo primero estaba dedicado a la organización de las escuelas de parroquia y de cantón. El segundo, hacía referencia a las casas de educación y colegios, y los 31 restantes contemplaban todo lo concerniente a las universidades. Así mismo, esta disposición daba normas para la constitución de las juntas generales y particulares de la universidad, compuestas por el rector, vicerrector, catedráticos y doctores. También, fijó las pautas para el rector y el vicerrector, establecía los grados de bachiller, licenciado y doctor en jurisprudencia, medicina y teología y, a la vez, suprimió todos los grados en filosofía. De igual manera, implantó normas para las matrículas, los exámenes, los grados y las oposiciones a cátedras³¹.

A diferencia de la reforma de 1821, que no incluyó disposiciones nuevas sobre grados académicos, en ese entonces aún en manos de la Universidad de Santo Tomás, la ley de marzo 18 de 1826 dispuso la creación de universidades tanto centrales como departamentales³², quedando así la universidad de los dominicos por fuera del sistema de instrucción pública. La enseñanza

³¹ «Decreto 3 de octubre de 1826...», artículos 30-76, en *Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*, Bogotá, Imprenta de Manuel María Viller-Calderón, 1826, pp. 33-46.

³² *Ley 18 de marzo de 1826 sobre organización y arreglo de la instrucción pública*, artículos 31 y 41, por la facultad que le confirió esta ley, Santander decretó la creación de nuevas Universidades en Tunja y Popayán, pero sólo la Universidad del Cauca en Popayán, al sur de Colombia, inició sus funciones porque el país se encontraba en una crisis política en 1826. David Bushnell, *op. cit.*, p. 229. Un año más tarde, por decreto octubre 6 de 1827, se creó la Universidad de Cartagena, en la Costa Atlántica colombiana. John Lane Young, *op. cit.*, p. 45

en las universidades quedó organizada en las siguientes facultades: literatura y bellas letras, filosofía o ciencias naturales, medicina, jurisprudencia y teología³³ y distribuyó los cursos necesarios para obtener grados en cada una de las facultades. Las de literatura y bellas letras y la de filosofía o ciencias naturales fueron catalogadas como facultades menores y las otras tres como facultades mayores. A la vez, se fijó el territorio de las tres universidades centrales de la siguiente forma: el de Quito estaba conformado por los departamentos de Ecuador, Guayaquil y Asuay. El de Bogotá³⁴ por Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Istmo y Cauca. El de Caracas por los departamentos de Venezuela, Maturín, Orinoco y Zulia³⁵.

Los cursos de derecho, teología y medicina de ahora en adelante sólo podrían orientarse en las universidades. En el lugar donde éstas no existían, quedaba prohibido incluir cursos universitarios. En consecuencia, todas las cátedras de estas profesiones que habían sido autorizadas antes de las disposiciones de 1826 quedaron suprimidas³⁶. De acuerdo con lo expuesto, este plan de estudios de 1826 retornó a un sistema centralista muy similar al de la época colonial, durante la cual, como se dijo más atrás, sólo las instituciones ubicadas en la capital estaban facultadas para orientar cursos conducentes a grados.

33 «Decreto 3 de octubre de 1826...», artículos 141-176, pp. 61-74.

34 Luego de la promulgación del Plan Santander, fue nombrado de inmediato, como primer rector de la Universidad Central de Bogotá el ilustrísimo señor don Fernando de Caycedo y Flores, miembro del clero. Para el nombramiento de catedráticos fueron escogidas prominentes figuras de la vida académica nacional, entre las cuales sobresalían Francisco Soto, Vicente Azuero, José María del Castillo y Rada y Estanislao Vergara. Jaime Jaramillo Uribe, «El proceso de la educación...», p. 258.

35 «Decreto 3 de octubre de 1826»..., artículo 231, p. 90.

36 *Ibidem*, artículo 23, p. 31.

Ahora bien, para lograr la instauración de la Universidad Central de Bogotá hubo necesidad de abolir el desacreditado sistema colonial de otorgamiento de títulos, hecho que generó críticas y querellas, sobre todo con la comunidad de Santo Domingo. Esta medida era inexcusable para nivelar el sistema universitario con los objetivos propuestos y para poner la educación bajo el control directo del Estado. De esta manera, Santander dispuso de los colegios de San Bartolomé y del Rosario para que sirvieran de base a la universidad y ordenó la orientación de los cursos de jurisprudencia y medicina, que antes se ofrecían en estas instituciones, por profesores contratados directamente por las autoridades³⁷.

La preocupación de este gobierno por las ciencias aplicadas y por la modernización del p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico qued \acute{o} demostrada con la orden dada a los colegios de provincia para que incluyeran c \acute{a} tedras de lenguas modernas, principios de Geograf \acute{a} a, cronolog \acute{a} a e historia, principios de agricultura y comercio y de filosof \acute{a} a y ciencias naturales³⁸.

De otro lado, cabe resaltar que el decreto de 1826 sobre plan de estudios ordenaba acciones de dif \acute{i} cil ejecuci \acute{o} n. Para la \acute{e} poca era imposible pensar que cada universidad contara con una biblioteca, un laboratorio de qu \acute{m} ica, un jard \acute{i} n bot \acute{a} nico, una imprenta, un archivo, un museo, y as $\acute{ı}$ mismo planteaba otras elevadas exigencias como la consecuci \acute{o} n de profesores para materias referentes a ciencias. Y aunque la dirigencia pol \acute{i} tica nacional hab $\acute{ı}$ a realizado esfuerzos para organizar la instrucci \acute{o} n p \acute{u} blica en todos los niveles, el plan de estudios de 1826, plaga-

³⁷ David Bushnell, *El r \acute{e} gimen de Santander...*, p. 229.

³⁸ «Decreto 3 de octubre de 1826»..., art \acute{i} culo 20, pp. 29-30.

do de incertidumbres desde sus inicios, impidió la normalización que pretendía, en medio de la agitada situación política; la imposibilidad de su realización generó rechazo, oposiciones a su ejecución y aplicación fragmentada.

Jerarquías y discriminaciones en el sistema educativo

El decreto 3 de octubre de 1826 implantó un sistema de enseñanza por estratos que discriminaba los servicios educativos de acuerdo con la importancia económica y política de las regiones, su tamaño, recursos, categoría política y condición social de los destinatarios, concepción propagada en escritos oficiales así: «los gobiernos deben propender de cierta clase de instrucción para la universalidad de los ciudadanos, de otra menos extensa para otra clase no tan general y de una enseñanza especial para una clase más limitada»³⁹. Alberto Echeverry analiza esta posición como una justificación de la distribución social de los saberes que plasmaba las desigualdades sociales en las desigualdades de acceso a la instrucción pública⁴⁰. Las comunidades menos desarrolladas como pueblos o parroquias tenían acceso a la escuela primaria, donde la instrucción se centraba en las áreas de lectura, escritura, gramática, aritmética elemental, religión, moral y el *Catecismo Político Constitucional*, entre otras⁴¹. En el siguiente rango se encontraban las ciudades de provincia que debían ofrecer la educación básica y

39 «Plan de Instrucción pública», en *Gaceta de Colombia*, N.º. 281, Bogotá, marzo 4 de 1827, p. 4.

40 Alberto Echeverry S., *op. cit.*, p. 190.

41 «Decreto 3 de octubre de 1826...», artículo 13, p. 27.

necesaria para formar ciudadanos leales y productivos, a través de las casas de educación provinciales o colegios provinciales. Estos centros educativos estaban facultados también para impartir los cursos preparatorios, pero no otorgaban el ingreso automático a las universidades el cual se obtenía, mediante rigurosos exámenes, en las sedes universitarias⁴².

El estrato de mayor categoría lo conformaban las más destacadas ciudades por su desarrollo político, social y cultural, destinadas a la formación de las élites profesionales por medio de estudios de nivel superior. Salta a la vista que las mayores oportunidades estaban concentradas en estas ciudades, quedando desfavorecidas las poblaciones de la periferia. Para poder ingresar a una de las universidades nacionales el estudiante tenía que someterse a un programa preparatorio extremadamente elaborado antes de ingresar a los estudios profesionales de jurisprudencia, medicina o teología⁴³. Así pues, existía una desigualdad entre personas, clases sociales, territorios e instituciones en el derecho a la ilustración. Las discriminaciones más notorias fueron entre la educación primaria y la secundaria, las cuales se reflejaron en los acentuados desequilibrios entre escuelas y colegios de cantón y de provincia. Para los defensores del plan el argumento era la imposibilidad de formar a todos los habitantes de un país en un solo oficio, en cambio los detractores se quejaban del escaso saber otorgado a las provincias por el monopolio centralista, y algunos como José Eusebio Caro, iban más allá y atacaban el plan por sus pretensiones de dividir a la sociedad en dos clases como consecuencia de las discriminaciones en la distribución del saber: «una que pretendía saber

⁴² *Ibidem*, artículo 21, p. 30

⁴³ *Ibidem*, artículo 96, p. 50.

—que desprecia—; otra que nada sabe ni cree saber —que aborrece—, con estos elementos no estamos preparados para ser libres»⁴⁴.

La polarización centro-provincia por la educación profesional

Uno de los problemas que debían enfrentar los dirigentes, empeñados en la construcción del sistema de enseñanza pública, era el de conformar una nueva comunidad científica y académica, en reemplazo de quienes habían muerto durante la pacificación y la guerra, y para formar los administradores y funcionarios que requería la nación. La instrucción superior era la institución más indicada para responder a estas demandas y formar las clases dirigentes.

En este sentido, las actitudes de los neogranadinos se dividieron en dos tendencias diametralmente opuestas: en primera instancia, la situación social y la organización política de la naciente nación hacían pensar en la urgencia de establecer el más fácil y amplio acceso a la educación profesional mediante un sistema de educación superior que superara las discriminaciones y limitaciones del sistema colonial. La nueva organización republicana brindaba novedosas coyunturas, apoyadas en la multiplicidad de cargos públicos recién creados. Los individuos con una preparación adecuada, tenían más oportunidad de acceso a un empleo costado con los fondos de la nación. Por estas razones, sobre todo, las provincias ejercieron fuertes presiones

⁴⁴ José Eusebio Caro, «Educación pública», en *El Granadino*, No. 5, Bogotá, octubre 8 de 1840, p. 5. Alberto Echeverry S., *op. cit.*, pp. 190-205.

para tener más acceso a las universidades⁴⁵. La carrera de derecho era la preferida porque, en la práctica, abría puertas a los puestos públicos y otorgaba el tan anhelado título de doctor.

En sentido contrario, la élite política de Bogotá hacía esfuerzos por todos los medios para que la juventud de las clases altas disminuyera el interés por las carreras de teología, medicina y jurisprudencia y se encaminara por estudios más prácticos o más útiles conducentes a un trabajo más organizado, con el fin de construir una fuerte economía, capaz de sostener al Estado. Sin embargo, este empeño fracasó porque las dificultades económicas del Estado impidieron brindar el apoyo requerido para tal intento. El gobierno no estaba en condiciones de ofrecer la infraestructura en el área de las ciencias, y mucho menos para ofrecer empleos donde se pudieran aplicar. En consecuencia, se mantuvo la misma situación con respecto a las carreras tradicionales. La más acogida de las tres seguía siendo la de jurisprudencia, por el acceso que daba a los empleos. El estudio para las carreras tradicionales siguió, ahora con más ahínco, circunscrito a las tres capitales de la Gran Colombia⁴⁶.

Así las cosas, las provincias sentían un alejamiento excluyente de las oportunidades académicas y laborales. Por una parte, las cátedras de ciencias, propuestas en el Plan de Estudios de 1826 bajo el nombre de clase de filosofía o ciencias naturales, no otorgaban el título de doctor, como sí ocurría con jurisprudencia, medicina y teología. Y, por la otra, los estudios realizados en las casas de enseñanza y en los colegios provinciales

45 Frank Safford, *El ideal de lo práctico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia y Áncora, 1989, p. 149.

46 *Ibidem*, p. 150.

habilitaban para matricularse en las universidades donde podían continuar sus estudios, pero esta decisión era tímida frente a las expectativas de las provincias porque, en todo caso, los estudiantes debían someterse a una rigurosa evaluación, realizada por los examinadores de las respectivas universidades en las sedes donde éstas se encontraban ubicadas. Ello representaba, en la práctica, un hecho irrealizable debido a las distancias, a las penurias económicas de los habitantes de las provincias y al poco estímulo otorgado a los estudiantes de las zonas alejadas de los centros universitarios⁴⁷. Además existían otros requisitos en caso de no haber ganado los cursos, y también prescripciones para certámenes públicos y exámenes anuales⁴⁸.

Pero la restricción de mayores proporciones impuesta a las provincias fue la prohibición de ofrecer cursos de Jurisprudencia, Teología y Medicina en las Casas de Educación y colegios en aquellos lugares donde no existía universidad⁴⁹. De momento, mientras se creaban las universidades provinciales, esto significaba que ninguna de las regiones alejadas de las capitales quedaba facultada para ofrecer cursos en dichas áreas. Un año después se fueron fundando así: el decreto para la creación de la

47 «Decreto octubre 3 de 1826...», artículo 21, p. 30.

48 Además, en caso de que los estudiantes no acreditaran haber ganado en los colegios y casas de educación todos los cursos, precedentes a la matrícula solicitada en la universidad, estaban obligados a completarlos, y si eran reprobados debían estudiarlos un año más. Para los cursos de ciencias naturales en las casas de educación y en los colegios de provincia existían las mismas formalidades de matrícula y de certificados exigidos para los que estudiaran en las universidades. A esto se agregaba la obligación de observar las mismas prescripciones dadas para las universidades en cuanto a certámenes públicos y exámenes anuales, todo bajo la Dirección General de la Educación. *Ibidem*, artículo 22, p. 30.

49 *Ibidem*, artículo 23, p. 31

Universidad de Popayán⁵⁰ está fechado en abril 24 de 1827, el de la Universidad de Boyacá⁵¹, el 30 de mayo de 1827, pero se clausuró en noviembre de 1829; y el de Cartagena⁵², en octubre 6 de 1827. Las universidades de Popayán y Cartagena, más adelante, se convertirían en los distritos universitarios más importantes de la Nueva Granada, al lado del de Bogotá.

Académicos e intelectuales destacados cuestionaban las disposiciones centralistas del Plan Santander porque, a su juicio, impedían a las regiones formar un grupo intelectual, independiente del centro y más bien, propiciaban la reunión de los intelectuales en la capital, debido a la supresión de las cátedras y de los colegios sufrida por las provincias⁵³ que ordenó el Plan de Estudios.

En estas condiciones, los poderes locales fueron los primeros en oponerse a la negativa rotunda del gobierno central que prohibió, a los colegios de las provincias, continuar la enseñanza de cursos profesionales, privando así a la juventud, residente en las regiones de la periferia, de los medios de acceso a las ventajas sociales de la educación superior. Para esta decisión, anotaban los opositores, el ejecutivo no debió equiparar las peculiaridades regionales, olvidando las diferencias culturales de los pue-

⁵⁰ Arcesio Aragón, «La Universidad del Cauca; monografía histórica», en *Revista de la Universidad del Cauca*, Nos. 15-17 (julio, 1952), pp. 62-63, citado por John Lane Young, *op. cit.*, p. 45.

⁵¹ Lino de Pombo, *Exposición del Secretario de Estado, en el Despacho del interior y Relaciones Exteriores del gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional del año de 1837 sobre el curso y estado de los negocios en su Departamento*, Bogotá, Nicomedes Lora, 1837, p. 37.

⁵² José Urueta y Eduardo Piñeres, *Cartagena y sus cercanías: Guía descriptiva de la Capital del Departamento de Bolívar*, segunda edición, Cartagena, Mogollón, 1912, citado por John Lane Young, *op. cit.*, p. 45.

⁵³ Alberto Echeverry S., *op. cit.*, p. 160.

blos, y sin tener en cuenta el aislamiento geográfico producto de las distancias y de la carencia de medios de comunicación⁵⁴. Juan Soto Mayor, rector del Colegio del Rosario, en el momento de su anexión a la Universidad Central, dirigió al Congreso de 1827 una exposición con las más fuertes críticas por el perjuicio que, según su opinión, causó el decreto 3 de octubre de 1826 a todo el país. El funcionario de la institución rosarista enfatizaba, sobre todo, en la pérdida de la libertad de estudios en las provincias por causa de este decreto, y en la centralización del saber en Bogotá, al lado de otras críticas.

En este mismo sentido, la primera crítica de Soto Mayor fue la privación del saber más valorizado a las provincias, tildando de colonial la forma como el Estado prohibió a todos los colegios alejados de la capital, impartir las cátedras de jurisprudencia, tal como, sucedió con los colegios de Popayán y Cartagena. Esta calificación de colonial se extendió, aún más, cuando el Congreso sacó del olvido una vieja ley que fijaba en 25 años la edad mínima para ejercer la profesión de abogado⁵⁵. Otra crítica de Soto Mayor fue la reducción de las casas de educación a escuelas de cantón, con el intento de suprimir las cátedras que allí funcionaban de derecho público, o canónico, o aún de medicina. De esta manera las provincias perdían la libertad alrededor del saber, la formación de sus intelectuales y la orientación de sus instituciones formadoras⁵⁶.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 160.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 171.

⁵⁶ Juan Soto Mayor, *Respetuosa exposición 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*, Bogotá, Archivo del Congreso, Fondo Cámara de Representantes, 1827, folio 177.

Soto Mayor también objetó la ubicación de las universidades sólo en las capitales de departamento, tal como lo había dispuesto la ley del 18 de marzo de 1826 sobre organización y arreglo de la instrucción pública, pues en realidad no había condiciones para cumplir con este mandato como en efecto, ocurrió. En síntesis, el plan de 1826, de acuerdo con el rector rosarista, condenó la instrucción pública a una situación caótica con una distribución desigual del saber, disminución considerable de los colegios de provincia, desaprovechamiento de la infraestructura existente y de los recursos humanos procedentes de los planes anteriores⁵⁷.

Fue tanta la presión, que Santander no pudo retirar en definitiva los currículos profesionales de los colegios⁵⁸; desde antes de la separación de las tres naciones grancolombianas había tenido que ceder en sus pretensiones. El colegio de Tunja, al superar todos los escollos impuestos, fue declarado universidad⁵⁹, estableciéndose así un precedente para abrirle campo a otras instituciones ubicadas lejos del centro que, de inmediato, solicitaron licencia para establecer cursos de facultades mayores: los colegios de Medellín⁶⁰ y Vélez⁶¹ quedaron luego facultados para ofrecer cursos de derecho.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 175.

⁵⁸ «Decreto diciembre 12 de 1827 (concediendo a los Colegios provinciales los ramos que deben darse en las Universidades), en *Gaceta de Colombia*, N° 322, diciembre 16 de 1827, p. 1.

⁵⁹ «Decreto mayo 30 de 1827 estableciendo una Universidad en el Departamento de Boyacá», en *Gaceta de Colombia*, No. 295, junio 10 de 1827, p. 1.

⁶⁰ «Decreto 9 de octubre de 1822 (conviniendo el establecimiento de un Colegio en la Villa de Medellín, provincia de Antioquia)», en *Gaceta de Colombia*, N° 54, Bogotá, octubre 27 de 1822, p. 1.

⁶¹ «Decreto marzo 31 de 1834, estableciendo una cátedra de jurisprudencia en el colegio de Vélez», en *Registro oficial*, N° 3, Bogotá, p. 9.

En estas circunstancias, las autoridades provinciales, los padres de familia y los mismos estudiantes objetaron, con vehemencia, las políticas implantadas desde el centro y pusieron en entredicho el valor de los propósitos científicos impulsados por los gobernantes. Algunas de las causas de esta situación, como ya se anotó, tenían sus antecedentes sociales y políticos en la época colonial.

La Nueva Granada y la educación

La Convención Constituyente que dio origen en 1832 a la Constitución de la Nueva Granada, reconoció que la educación elemental, en la primera década republicana, no había avanzado lo suficiente para alfabetizar con amplitud la población, y en consecuencia prorrogó hasta 1850 el requisito del alfabetismo como condición para ejercer el derecho al voto; el Congreso de 1821 había establecido para 1840 la entrada de este requisito, por la misma consideración.

En 1832, las instituciones de educación superior estaban cumpliendo con la mayoría de reglas impuestas por la legislación y los reglamentos de la enseñanza⁶². En 1833, aproximadamente, 1.800 estudiantes se encontraban matriculados en las universidades, colegios y casas de educación del Estado⁶³, cifra que muestra el interés del gobierno por continuar la organización de la instrucción pública. La Convención Constituyente, al

⁶² Alejandro Vélez, *Exposición que el Secretario del Interior i relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada hace al Congreso Constitucional de 1833 sobre los negocios de su departamento*, Bogotá, Imprenta de Espinosa, pp. 45-47.

⁶³ Lino de Pombo, *Exposición del Secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada del año 1834*, Bogotá, Imprenta de Espinosa, p. 28.

fin de sus sesiones de 1831, determinó continuar con el plan de estudios aprobado desde 1826 para la Gran Colombia.

Para el efecto, el territorio del Estado se dividió, de nuevo, en tres distritos universitarios: el del Magdalena e Istmo, compuesto por las provincias de Veraguas, Panamá, Cartagena, Santa Marta, Riohacha y Mompox. La universidad estaba ubicada en Cartagena. El segundo distrito, el del Cauca, con sede en Popayán, estaba integrado por las provincias del Chocó, Popayán, Buenaventura y Pasto. Y, por último, el distrito universitario de Cundinamarca, donde se encontraba la Universidad Central del mismo nombre, quedó constituido por las provincias de Pamplona, Socorro, Vélez, Tunja, Casanare, Bogotá, Neiva, Mariquita y Antioquia⁶⁴. Así mismo, el gobierno de la Nueva Granada, deseando mantener las instituciones fundadas por la ley 18 de marzo de 1826, dictó un decreto; en noviembre 15 de 1831, creando la Academia Nacional de la Nueva Granada, y además, el ejecutivo puso en manos de la Universidad Central la dirección del Museo Nacional, creado en 1823.

De cierta forma, la creación de tres distritos universitarios beneficiaba a los estudiantes neogranadinos pues las distancias se acortaban de modo considerable, ya no habría necesidad de viajar a Caracas o a Quito, sino a Bogotá, Cartagena o Popayán con el fin de iniciar estudios profesionales que, valga recalcar, los terminaban casi adolescentes pues la edad mínima para ingresar era de nueve años. En amplia medida, las autoridades de la nación neogranadina conservaron vigentes las leyes y decretos reglamentarios heredados de la Gran Colombia, entre otras cosas porque el poder de la Nueva Granada continuó en manos de

⁶⁴ Alejandro Vélez, *op. cit.*, pp. 39-49.

quienes habían gestado la era republicana. Líderes políticos como Santander, José Manuel Restrepo, Lino de Pombo, José María Obando y Mariano Ospina, que habían participado en la conformación de la República de Colombia, seguían ahora ocupando lugares preponderantes en la recién conformada República de la Nueva Granada.

El proyecto de código de 1834

Desde 1827 Santander había empezado a ceder el centralismo de las cátedras universitarias concediendo autorización para crearlas, como acaba de verse. En 1832, las presiones de las provincias lograron la autorización del Congreso para que todos sus colegios y casas de educación pudieran ofrecer cursos de jurisprudencia, teología y medicina (facultades mayores)⁶⁵. Pese a esta decisión, Santander y sus funcionarios persistieron en su empeño de controlar la proliferación de grados en las áreas tradicionales; su gabinete apoyó en 1834 un proyecto que mantenía el monopolio de las universidades sobre las cátedras y lo presentó al Congreso forzando su apoyo a las aprobaciones desde la administración. Pero el Congreso negó la aprobación del proyecto de código⁶⁶, y a cambio restableció el plan general de enseñanza pública (ley 18 de marzo de 1826 y decreto 3 de octubre de 1826), aunque haciéndole sustanciales modificacio-

⁶⁵ *Decreto marzo 31 de 1832*, artículo 5. Citado en «Decreto de marzo 31 de 1834, por el cual se establece una cátedra de Jurisprudencia en el Colegio de Vélez», en *Registro oficial*, N°3, Bogotá, p. 9.

⁶⁶ *Proyecto de Código de Instrucción Pública para el Estado de la Nueva Granada, acordado por el Consejo de Estado para presentarlo al Congreso en la sesión de 1834*, artículos 79, 80, 193, 199, 201, 389, Bogotá, Imprenta de Bruno Espinosa, por José Ayarza, pp. 18, 41-42 y 90.

nes que contrariaban los propósitos del monopolio estatal universitario implantado por Santander. En conclusión, lo declaró vigente pero le suprimió los aspectos contrarios a las aspiraciones de las provincias, en su artículo 6° estipuló que los cursos universitarios podían ganarse en todos los colegios de la república en los cuales hubiese recursos para establecer estas enseñanzas⁶⁷.

La discusión del proyecto de código tuvo carácter de acontecimiento nacional. Pues en ella participaron instituciones y elementos de la sociedad civil y de la sociedad política: presidentes, congresistas, funcionarios ministeriales, gobernadores, representantes de las cámaras provinciales, ideólogos, obispos y clero, rectores de universidades, catedráticos, académicos, profesores de los colegios provinciales, y ciudadanía en general.

Una ligera revisión a la literatura de la década de los años treinta, sobre todo en los Informes de Secretario de Estado y en la prensa partidista permite observar su importancia y evidenciar que la educación movilizaba la opinión pública, aun en las regiones más apartadas del centro. Personajes del gobierno como Alejandro Vélez, Lino de Pombo, Pedro Alcántara Herrán, Eusebio Borrero y Mariano Ospina, en su calidad de secretarios de lo Interior, manifestaron al Congreso las expectativas, dificultades y aciertos que según ellos suscitaba el proyecto de código. José Eusebio Caro, ideólogo conservador, hizo críticas en el periódico *El Granadino*. Igualmente, los rectores tanto de los colegios provinciales como de la capital, y de las universidades de-

⁶⁷ «Lei reformando el plan jeneral de enseñanza pública», artículo 6, en *Leyes i decretos expedidos por el Congreso constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*, Bogotá, imprenta de José A. Cualla, p. 69.

partamentales, presentaron cuestionamientos, que no pueden calificarse de partidistas. Sin embargo, el proyecto de código superó en importancia a todos los planes que se aprobaron, porque suscitó la pasión nacional en torno a la instrucción pública y a todos los aspectos relacionados con ella⁶⁸. Durante ocho años (1834-1842) el proyecto fue discutido y nunca se aprobó.

Las cátedras universitarias otra vez en los colegios: la revisión de 1835

Al año siguiente de la aparición del proyecto de código, el Senado y la Cámara de Representantes reformaron el plan general de la enseñanza pública por medio de la ley mayo 30 de 1835, que por su artículo 6° permitía ganar cursos de medicina, jurisprudencia y teología en todos los colegios de la república donde se pudieran establecer estas enseñanzas⁶⁹. Además, esta ley redujo los programas de adquisición de grados profesionales de seis a cinco años: tres para el bachillerato y dos más para el doctorado, y permitió a los estudiantes de jurisprudencia, medicina y teología, matricularse en diferentes clases y ganar más de dos cursos al mismo tiempo⁷⁰.

De inmediato la promulgación de esta ley abrió el camino a la instauración de cátedras universitarias para las profesiones de

⁶⁸ Alberto Echeverry S., *op. cit.*, pp. 103-104. En esta obra, Echeverry analiza a fondo los planteamientos del proyecto de código y los pronunciamientos a favor y en contra por parte de diversos funcionarios, intelectuales, religiosos, estudiantes y políticos.

⁶⁹ «Lei mayo 30 de 1835 reformando el Plan Jeneral de enseñanza pública», artículo 6, en *Leyes y decretos espedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*, Bogotá (s.n.), pp. 67-70.

⁷⁰ *Ibíd.*, artículo 8, p. 70.

médico y abogado en las provincias, y por consiguiente proliferaron las solicitudes de los colegios pequeños para establecer cátedras, sobre todo de jurisprudencia en Cali, Chiquinquirá, Socorro y Antioquia, y así mismo de medicina en Vélez, Guanentá, Antioquia, Ibagué y Panamá⁷¹, proliferación contraria a los propósitos del plan de 1826. Así, los opositores al plan habían conseguido una nueva victoria. Entre tanto, las áreas de ciencias naturales no lograron un aumento considerable: únicamente los colegios de Cali, Medellín y Cartagena incluyeron clases de química en sus planes de estudio, pero no pudieron iniciarlas por carencia de fondos.

Las consecuencias no tardaron en aparecer. Para corroborarlo, basta dar un vistazo a la situación de las cátedras en los dos años siguientes a la promulgación de la ley de 1835. En 1836 existían en la Nueva Granada 12 cátedras de medicina distribuidas entre Bogotá, Cartagena, Socorro, Tunja y Vélez. Las de jurisprudencia doblaban en número a las de medicina y se abrieron en mayor número de ciudades: en toda la república sumaban 34, incluyendo las de Antioquia, Buenaventura, Cartagena, Mompox, Pamplona, Popayán, Santa Marta, Socorro, Tunja y Vélez. Así mismo se multiplicaron las cátedras de teología: el país contaba con 13 cátedras de esta carrera instaladas en las ciudades de Bogotá, Buenaventura, Cartagena, Popayán y El Socorro. Por el contrario, en las áreas de ciencias, el número era irrisorio, casi insignificante: una sola cátedra de química en

⁷¹ Los decretos aprobando la creación de cátedras se encuentran en *Codificación Nacional*, tomos V-VIII y en el Archivo General de la Nación, Sección República, Instrucción Pública, tomo 114, fols. 475, 501, 643-649.

Bogotá con 25 estudiantes y otra de botánica, con 40. En el resto del país no existía ninguna⁷².

El crecimiento se observa también en 1837. En este año, existían en el territorio neogranadino 13 cátedras de medicina: cuatro en Bogotá, cuatro en Cartagena, una en Popayán, dos en Tunja y dos en Vélez. El mayor incremento se presentó en las cátedras de jurisprudencia que de 34 ascendieron a 44: tres en Antioquia, nueve en Bogotá, tres en Buenaventura, cuatro en Cartagena, una en Mompox, dos en Pamplona, tres en Popayán, dos en Santander, seis en Socorro, tres en Tunja y ocho en Vélez. En teología había en toda la nación 15 cátedras y en química dos: una en Bogotá y otra en Antioquia⁷³.

En conclusión, las estadísticas muestran el fracaso del impulso que el gobierno quiso darle a las ciencias. Pero si las provincias mantuvieron su inclinación por las llamadas carreras literarias, tiene su razón de ser: éstas abrían más oportunidades laborales. Sin embargo, al finalizar la década la abundancia de médicos y de abogados será tomada como uno de los trastornos

72 «Cuadro de las universidades, colegios y casas públicas de educación que existían en la Nueva Granada el día 31 de agosto de 1836: de las cátedras que estuvieron en actividad en dichos establecimientos durante un año contado hasta el mismo día: i de los alumnos que estuvieron en ella», en Lino de Pombo, *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, 1837, cuadro N° 3.

73 «Cuadro de las universidades, colegios y casas públicas de educación que existían en la Nueva Granada, en agosto 31 de 1837, de las cátedras que estuvieron en actividad en dichos establecimientos durante un año contado hasta la misma fecha, i de los alumnos que cursaron en ellos», en Lino de Pombo, *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*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1838, cuadro N° 5.

sociales que servían de acicate a las guerras. Mientras tanto, continuaba la preocupación de sectores intelectuales y políticos que sin inscribir la idea en ningún partido eran promotores de la educación científica y críticos de la hegemonía de las profesiones tradicionales. Ellos mismos intentaron por todos los medios crear conciencia entre los jóvenes sobre la necesidad del país para desarrollar sus potenciales científicos, en otras áreas que no fueran las tradicionales⁷⁴.

Tres destacados hombres públicos sobresalieron en este empeño: José Manuel Restrepo, secretario de lo Interior durante el gobierno de Bolívar y la vicepresidencia de Santander de 1821 a 1832; Lino de Pombo, secretario de lo Interior y de Relaciones Exteriores de la administración Santander de 1832 a 1837 y Mariano Ospina Rodríguez, en el mismo cargo, bajo el mandato de Pedro Alcántara Herrán, de 1841 a 1845. Al iniciarse la década de los años cuarenta continuaba un consenso entre la dirigencia educativa en cuanto la necesidad de restringir los cursos de jurisprudencia y medicina en las provincias. La proliferación de estas enseñanzas había desviado la preparación de las nuevas generaciones en lo que realmente se necesitaba: personas capacitadas científicamente en las áreas impulsoras de la recupera-

⁷⁴ Frank Safford utiliza el término neoborbón para referirse a un grupo de líderes neogranadinos que se habían relacionado con la Expedición Botánica, llevada a cabo por José Celestino Mutis. Su propósito central era motivar, por todas las formas posibles, a los jóvenes para que escogieran las carreras focalizadas en las ciencias y no se inclinaran por las tradicionales de teología, jurisprudencia y medicina. Buscaban emular la época del florecimiento intelectual del siglo XVIII, bajo la regencia del borbón Carlos III. De ahí se deriva su nombre. Conviene recordar que durante la etapa borbónica se estructuró el Jardín Botánico, se organizó el Museo de Historia Natural, se dictaron conferencias sobre la ciencia contemporánea y se crearon instituciones educativas. Por esta razón, los neoborbones buscaban su imitación. Frank Safford, *op. cit.*, pp. 130-150.

ción económica. El secretario Ospina, aprovechando su cargo gubernamental, sería un hábil y persistente diseñador de estrategias contra la proliferación de abogados y de médicos, y uno de los defensores acérrimos del centralismo.

La tensión entre los estudios de ciencias y los estudios profesionales

Los miembros de la élite gubernamental asentados en la capital de la república tenían varios propósitos con respecto de la educación: inculcar el interés por las ciencias, imponer más condiciones a los aspirantes a grados universitarios, y lograr un control del orden público reduciendo el número de abogados, tan dispuestos, según ellos, a perturbar el orden público en busca de cargos. No obstante, el Congreso de 1840 otorgó a las provincias responsabilidades que debilitaron estas pretensiones y provocaron malestar en quienes lideraban estas ideas. Por medio de la ley 16 de mayo de 1840, el Congreso dejó los colegios públicos bajo la dirección de las cámaras provinciales, de tal manera que estas corporaciones quedaron autorizadas para crear, suprimir, dotar y proveer cátedras, y decidir sobre todo lo relativo a la enseñanza, incluyendo además la administración de sus fondos.

En apariencia, con esta ley las provincias tenían libertad para crear las cátedras que deseaban, incluyendo las tradicionales. No obstante, les insinuaba la preferencia por las ciencias matemáticas, físicas y naturales, y también les recomendaba no descuidar los idiomas vivos, la geografía y la historia. De igual modo, las facultaba para traer de países extranjeros, profesores, instrumentos, aparatos, libros y todo lo requerido para promover la enseñanza de aquellas ciencias experimentales y ramos in-

dustriales que prometían más ventajas para la prosperidad de las provincias⁷⁵. Mientras tanto, las universidades quedaban bajo la dirección del poder ejecutivo y en ellas se enseñarían, en especial, la jurisprudencia y la medicina⁷⁶. En consecuencia, tanto colegios provinciales como universidades, según la legislación quedaban en igualdad de condiciones para dictar las materias de estas carreras. Pero salta a la vista que la igualdad sólo existía en el papel, pues las regiones no podían adquirir laboratorios de ciencias, ni habilitar hospitales para la práctica de la medicina. Más bien se trataba de una estrategia política para acallar las protestas. Se comprende entonces que las cátedras de jurisprudencia, filosofía y literatura eran las únicas y las menos costosas de las enseñanzas para estos lugares alejados del centro.

La emisión de esta ley causó en los líderes gubernamentales de la capital un gran descontento porque en vez de limitar la tendencia a la creación de cátedras tradicionales, propósito buscado con ahínco por ellos, concedía ahora a las provincias total libertad para fomentarlas. Pero Bogotá, siempre alerta al cumplimiento de las normas, advirtió la permisividad que tal disposición estaba generando al ser interpretada libremente por las autoridades provinciales. Para poner fin a esta situación, el ejecutivo expidió un decreto el 7 de julio⁷⁷, en apariencia aclaratorio, para facilitar una adecuada interpretación de dicha ley, pero

⁷⁵ «Lei 16 de mayo de 1840 derogando i reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública, artículo 14, en *Leyes i decretos expedidos en el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1841*», Bogotá, Imprenta del Estado, 1841, p. 70.

⁷⁶ *Ibidem*, artículo 16, p. 71.

⁷⁷ Miguel Chiari, *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 1841, sobre el curso i estado de los negocios del Departamento de su cargo*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, p. 33.

en realidad, se buscaba restringir la amplitud de las provincias en materia de creación de cátedras.

De igual modo en esa fecha, el ejecutivo dirigió una circular a los gobernadores haciéndoles varias advertencias sobre las materias que debían ser preferidas en los colegios provinciales y en las universidades⁷⁸. En este sentido, varias corporaciones provinciales dictaron algunas ordenanzas pero debieron suspenderse porque no se ajustaban a lo estipulado por el decreto. Por ejemplo, algunas cámaras nombraron nuevos superiores de los colegios y esto no estaba contemplado. En vista de las divergentes interpretaciones del decreto de 16 de mayo, el Congreso de 1841 se vio impelido a expedir una nueva ley el 15 de mayo para aclarar dudas acerca de las disposiciones de 1840 sobre la enseñanza pública; su firma le correspondió a Pedro Alcántara Herrán, líder del partido Conservador, quien había asumido la presidencia de la república en ese mismo año y había nombrado como secretario de lo Interior a su copartidario Mariano Ospina Rodríguez, uno de los más obstinados opositores de la instauración de cátedras provinciales en las áreas de jurisprudencia y medicina.

En primera instancia, la mencionada ley aclaró que las cámaras de provincia podían dictar reglas sobre la organización y dirección de los establecimientos provinciales, inversión de sus fondos, creación, nombramiento, suspensión y destitución de superiores y demás empleados⁷⁹, pero guardó silencio en lo rela-

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 33-34.

⁷⁹ «Lei de 15 de mayo de 1841 estableciendo grados canónicos para varios efectos eclesiásticos i aclarando las dudas que han ocurrido acerca de varias disposiciones de la lei de 16 de mayo de 1840 sobre enseñanza pública», artículo 1, en *Leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1841*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1841, p. 36.

informados acerca de los problemas, aspiraciones y tradiciones de los claustros universitarios, y muchas veces se comprometían con las circunstancias de estas instituciones. Todos los secretarios del Interior, en particular los de las décadas de los años treinta y cuarenta habían sido profesores universitarios, lo cual denota que los catedráticos quedaban aprestigiados para ingresar o ascender en política. Por esta razón, presidentes, secretarios de Estado, congresistas, gobernadores y otros altos funcionarios fueron formados en las aulas de las instituciones de educación superior. Esta situación confería poder político a núcleos influyentes de la capital que seguramente estimulaban el centralismo de los estudios profesionales.

Los estudios profesionales en la reforma de 1842: el desafío de Ospina a las provincias

En vista de que el Congreso de 1841 no autorizó al ejecutivo para expedir un plan general de instrucción pública, en 1842 el gobierno se limitó a la emisión de normas acerca de los estudios profesionales en colegios y universidades, pues urgía solucionar los problemas de la formación profesional y reorientar los estudios haciendo énfasis en las ciencias⁸¹.

En esta perspectiva, el presidente Herrán y el secretario Ospina firmaron el decreto orgánico de las universidades en diciembre 1 de 1842, el cual derogaba las anteriores disposiciones y reformaba el de octubre 3 de 1826, vigente durante tres

⁸¹ Mariano Ospina Rodríguez, *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, Imprenta de J.A. Cualla, 1843, p. 49.

lustros. En un extenso tratado de 417 artículos, el nuevo decreto reorganizaba toda la educación superior y confiaba sus asuntos a la Dirección General de Instrucción Pública a través del cargo del secretario del Interior y Relaciones Exteriores⁸².

Para efectos de los estudios profesionales, el territorio de la república conservó la división en tres distritos universitarios: Bogotá, Cartagena y Popayán. La enseñanza profesional se debía impartir en cinco Facultades a saber: literatura y filosofía, ciencias físicas y matemáticas, medicina, jurisprudencia y ciencias eclesiásticas⁸³. Las políticas educativas que Ospina plasmó en colegios y universidades se especifican en tres aspectos básicos:

En primer lugar, pretendía obligar la juventud de las provincias a una mayor cultura a través de los cursos de filosofía y literatura. El establecimiento de la Escuela de Literatura y Filosofía, según Ospina, lograría un mayor aprovechamiento de las facultades mayores (estudios profesionales) mediante ciertos conocimientos importantes, propios de la enseñanza secundaria, que brindaban una mejor preparación hacia dichos estudios, por tanto el currículo de esta escuela no se consideraba netamente universitario⁸⁴. Las materias de literatura y filosofía se establecieron tanto en las universidades como en los colegios y seminarios con la intención de extender una franja común de conocimientos, anteriores y provechosos a la formación profesional⁸⁵. Sin embargo, tales contenidos no dieron lugar a instituciones de

⁸² «Decreto 1 de diciembre de 1842 que organiza las universidades», artículo 1, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Bogotá, Icfes, 1974, p. 366.

⁸³ *Ibidem*, artículos 6 y 9, p. 367.

⁸⁴ Mariano Ospina Rodríguez, *Memoria.... 1843*, p. 50.

⁸⁵ Las escuelas de literatura y filosofía también se crearon en los conventos de regulares pero únicamente, para los monjes de la respectiva congregación. En los

educación secundaria, el mismo Ospina aclaraba que en los lugares donde existían las universidades, la escasez de fondos no permitía crear colegios de secundaria por separado, por tanto, el estudio de las materias correspondientes se hacía en la misma universidad, como una preparación para el ingreso a ellas⁸⁶.

En segundo lugar, Ospina quería concentrar los focos de las carreras tradicionales en las tres principales ciudades, por razones ante todo de orden político, pues a su juicio uno de los fines de la «Guerra de los Supremos» en 1839, había sido derribar el orden establecido y así obtener a la fuerza vacantes en los empleos que ocuparían quienes se consideraban injustamente excluidos de ellos. La juventud que estudió Jurisprudencia⁸⁷, enfatizaba Ospina, había sido educada únicamente para gobernar y no podía vivir de otra industria, por tanto hacía las revoluciones cuyo objeto principal era derrocar a los funcionarios para ocupar sus cargos⁸⁸. En busca de cortar por la raíz este mal,

colegios y universidades se organizaron las escuelas de ciencias físicas y matemáticas, mientras que las de teología y cánones tenían su sede en los seminarios. Esta escuela podía establecerse también en los conventos con exclusividad para los frailes que allí habitaban. *Decreto 1 de diciembre de 1842...*, artículos 12, 13, 14 y 15, p. 368.

⁸⁶ Mariano Ospina Rodríguez, *Memoria... 1843*, p. 49.

⁸⁷ Ospina no solamente quería impulsar los estudios útiles, sino también erradicar los principios benthamistas. En efecto, para la carrera de jurisprudencia del plan de 1842, ya no aparece en su pènsum las obras del inglés Bentham ni las del francés Destutt de Tracy. Ospina señalaba a estos autores, aunque no los mencionaba en forma directa, como causantes de la revolución de 1839 y del decaimiento de la educación moral y religiosa. En clara alusión a Tracy, enfatizó que las doctrinas políticas de los filósofos franceses suscitaron el vértigo anticristiano de que tanto alarde se hizo en Francia, se tuvo por ilustración la impiedad, y fue moda profesar máximas inmorales y subversivas de todo orden social. En consecuencia, las obras de Bentham y Tracy se reemplazaron por la filosofía conservadora de Jaime Balmes y por el derecho romano de Henecio, respectivamente.

⁸⁸ Mariano Ospina Rodríguez, *Esposición que el Secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional el año de 1842*, Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, 1842, pp. 7-9.

Ospina le dejó a las universidades la exclusividad de ofrecer los estudios de jurisprudencia y medicina, aunque el decreto orgánico permitía la instalación de estas cátedras en las provincias, siempre y cuando se cumplieran los requisitos de número de profesores e inclusión de estudios en literatura y filosofía.

En tercer lugar, Ospina buscaba acercar la juventud a las carreras de ciencias, y con este propósito creó la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, donde se otorgarían grados de bachiller, licenciado o doctor en matemáticas, en ciencias físicas o en ciencias naturales⁸⁹. En este sentido, el plan de 1842 superaba al de 1826, en el cual sólo se otorgaban títulos de bachiller, licenciado y doctor en jurisprudencia, medicina y teología.

Ospina sostuvo en forma pública y radical su política de impulsar el estudio de las ciencias, sin tener en cuenta que la pobreza sería un impedimento para llevarla a cabo. Resulta paradójica su estrategia de circunscribir las carreras de derecho y medicina a las universidades⁹⁰, mientras se exigía a los colegios provinciales concentrar sus escasos fondos en las ciencias y las artes útiles. Sin embargo, el secretario de Estado, no prohibió a los colegios provinciales el ofrecimiento de cursos en jurisprudencia y medicina, pero impuso condiciones que ninguno de ellos estaba en capacidad de alcanzar. Para poder establecer una escuela de jurisprudencia se debía organizar, en primer lugar, la facultad de filosofía y literatura, y luego la de ciencias físicas y

⁸⁹ También existía el grado de bachiller en ciencias físicas y matemáticas y para optar a este grado, debía preceder el grado en literatura y filosofía, aun en el caso de los colegios situados a más de veinte leguas de la capital del distrito universitario. *Decreto 1 de diciembre de 1842...*, artículo 303, p. 405.

⁹⁰ *Ibidem*, artículo 15, p. 368.

matemáticas, con las clases exigidas y sus respectivos profesores. Para la primera eran necesarias cuatro cátedras por lo menos, y tres para la segunda. Si el colegio alcanzaba a cumplir estos requisitos, podía establecer la escuela de Jurisprudencia, a partir del momento en que pudiera contar al menos con tres cátedras. Lo mismo sucedía con la facultad de medicina⁹¹. Pero la realidad fue mostrando la imposibilidad de llegar a ellos y las intenciones monopolizadoras que tales exigencias encubrían.

Y como si estas condiciones fueran pocas, el plan de Ospina aumentaba de manera considerable el número de materias obligatorias en cada facultad, a la vez que incluía un prolongado grado de nivelación, preparatorio a la carrera propiamente dicha, que debían tomar los estudiantes provenientes de las provincias. Quienes se matriculaban en la facultad de filosofía y Literatura debían cursar 27 materias, larga lista que acabó por prolongar la duración de los estudios para obtener el mencionado grado de bachiller en pra. De seis años, estipulado por el plan Santander, se acrecentó a siete en el de Ospina⁹². Pero la cuestión iba más allá, el grado de bachiller en filosofía y literatura era condición indispensable para ingresar a cualquiera de las facultades existentes⁹³. Con esta medida, Ospina pretendía

⁹¹ *Ibídem*, artículos 16 y 17, p. 368.

⁹² La sección de filosofía comprendía las enseñanzas de aritmética, teneduría de libros, algebra, geometría, trigonometría rectilínea, topografía, dibujo lineal, psicología, teodicea, metafísica, lógica, moral, principios de religión, química, mineralogía, geología, geografía y cronología. La segunda sección de literatura abarcaba: gramática española, latín, francés, inglés, historia antigua y moderna, literatura, bellas letras y bibliografía. Los cursos recibidos en los colegios provinciales necesitaban ser avalados por las universidades y debían ser reforzados con un examen para cada una de las materias cursadas por los estudiantes que aspiraran a recibir el título de bachiller en filosofía y literatura o desearan continuar los estudios en la universidad. *Ibídem*, artículos 123 y 124, pp. 382-383.

⁹³ *Ibídem*, artículo 302, p. 405.

preparar a los estudiantes con conocimientos básicos antes de iniciar cualquier carrera profesional.

Las disposiciones de Ospina se convirtieron, a la postre, en requisitos de imposible ejecución, debido a la carencia de profesores capacitados, en el área de ciencias, y por los elevados costos que representaba para las provincias, la contratación de profesores extranjeros. Tales circunstancias impidieron a los colegios la habilitación de sus cursos para grados y, en consecuencia, los estudiantes de provincia se veían obligados a desplazarse a las ciudades donde se encontraban las sedes universitarias, acarreando gastos y sobrecostos que los acosados padres de familia no estaban en condiciones de atender.

Para la época, los viajes representaban un inmenso esfuerzo pues existían apenas unos incipientes caminos de herradura y las distancias eran bastante considerables para hacerlas a pie o a lomo de mula como tocaba en aquel tiempo. Los estudiantes tenían que cruzar la cordillera de los Andes para poder cumplir con estos requisitos, lo cual tardaba varios meses, causaba onerosos gastos. Los alumnos de Buenaventura, Buga o Cali debían atravesar las cordilleras Occidental y Central para llegar hasta Popayán, e igualmente los de Medellín para poder cumplir los requisitos en Bogotá.

Los exámenes se hacían según una estricta secuencia cronológica que se iniciaba con las materias del primer año y continuaba el orden de los cursos en el programa. La obligación de tomar los cursos en esta forma retrasaba el grado de muchos aspirantes, y no pocas veces debían repetir algunas materias ya cursadas, o tomar otras que no hacían parte del programa cuando ellos iniciaron sus estudios. Los minuciosos procesos de examen eran exigidos para los grados de bachiller, licenciado o doctor.

Muy pronto los padres de familia, los estudiantes, las autoridades provinciales y los críticos del plan Ospina comprendieron, con desconcierto, que el mayor obstáculo para obtener el reconocimiento académico de sus colegios, era la carencia en el medio, de profesores aptos para enseñar las ciencias. Los opositores de Ospina desprestigiaron abiertamente sus políticas, argumentando que su plan estaba constituido por un gran número de ciencias inútiles e innecesarias y sin esperanzas de aplicación práctica en un país de escasas opciones en el campo laboral. Como se ha insistido, el propósito medular de las disposiciones de 1842 fue interesar a todos los estamentos en la enseñanza de las ciencias, pero sobre todo trataban de mermar el excesivo número de médicos y abogados a quienes el propio Ospina tildaba «de tinterillos y charlatanes, aborto de los malos estudios de jurisprudencia y medicina»⁹⁴. Ambas finalidades parecían favorables para el nivel académico de las instituciones, pero tras ellas se ocultaba el tan arraigado centralismo de la capital cuyo juego consistía en no prohibir, pero sí reglar, lo que en la práctica no se podía cumplir.

Hacia 1844, contrariando el interés de los gobernantes, la mayor parte de las cámaras provinciales cuestionaron la vigencia de la normatividad de los años 1841 y 1842. El resultado fue un clamoroso levantamiento de varias corporaciones provinciales contra la idea de restringir los estudios profesionales en las provincias⁹⁵. En estas condiciones, los poderes ejecutivo y legislativo se vieron forzados a expedir la ley de julio 8 de 1844,

⁹⁴ Mariano Ospina Rodríguez, *Exposición que el Secretario de Estado en el Despacho de lo Interior de la Nueva Granada presenta al Congreso Constitucional de 1845*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845, p. 50.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 50.

permitiendo a los colegios provinciales, escuelas particulares y seminarios, la realización de estudios universitarios conducentes a grados académicos⁹⁶. De igual modo, los exámenes y certámenes efectuados en estas instituciones debían respetarse como si se hubieran hecho en las universidades, y sus cursantes, previa acreditación de los estudios, podían ser admitidos a los grados universitarios en las mismas condiciones que los estudiantes residentes en las capitales. Esta norma era válida para el ingreso a cualquiera de las facultades, bien fuera de filosofía y literatura, jurisprudencia o medicina⁹⁷.

Por supuesto, esta ley se emitió contra la voluntad del gobierno, que arreció su crítica contra las tendencias que defendían las carreras tradicionales, pese a los esfuerzos de los administradores y dirigentes por encaminar la instrucción pública a las ciencias de aplicación industrial. Tan persistente fue la censura que, al finalizar su mandato, el propio Ospina le pidió al Congreso y a la nueva administración conservar el ideal de conducir los estudios hacia las ciencias, tal como se procuró durante su gobierno⁹⁸.

En el año de 1844, pocos meses antes de cumplirse su mandato, Herrán y Ospina reafirmaron tozudamente sus ideas,

⁹⁶ Esta ley daba algunas reglas respecto de los colegios provinciales, permitiendo a las cámaras de provincia el establecimiento de escuelas de literatura y filosofía o de otras facultades ya ubicadas en los distritos para otorgar grados académicos, pero dependiendo directamente de las universidades. La dirección de estudios designaba los cursos propiamente universitarios conducentes a grados, cuyo otorgamiento sólo se le permitía a los centros de instrucción universitaria situados en las capitales de distrito. «Lei 8 de julio de 1844 que da algunas reglas respecto de los colejos provinciales», en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Vol.2, Bogotá, Icfes, 1974, pp. 445-446.

⁹⁷ *Ibídem*, artículo 3, pp. 445-446.

⁹⁸ Mariano Ospina Rodríguez, *Memoria... 1845*, p. 50.

pese a la ficticia descentralización de los estudios profesionales. Los dos estadistas firmaron un nuevo y extenso decreto orgánico de la instrucción universitaria con 555 artículos, en el que se mantenían las mismas estipulaciones exigidas desde su similar de 1842. En términos generales, este decreto mantuvo las mismas exigencias, matizadas con modificaciones sin trascendencia. Por ejemplo, emitió los conceptos de escuela universitaria, casa de educación y colegio, no definidos en decretos anteriores, que habían existido desde la Colonia. Igualmente, hizo pequeñas concesiones que facultaban a los colegios provinciales para hacer exámenes en algunos de los cursos de filosofía, y a los colegios y seminarios, situados a más de veinte leguas de la capital del distrito universitario, se les permitió matricular y aprobar algunos cursos y realizar los exámenes intermedios y anuales ya no en la capital de distrito, sino en el propio establecimiento⁹⁹.

Al mismo tiempo, se les autorizó abrir el registro de matrículas con la misma anticipación que en las universidades, o sea, treinta días antes de iniciarse los estudios, y se les dio licencia para empezar sus actividades escolares, treinta días antes de la iniciación de clases en la capital del distrito universitario al cual pertenecía el colegio y, con la misma anticipación, iniciar las vacaciones para que los estudiantes, una vez culminaran sus cursos en las provincias, tuvieran tiempo suficiente de matricularse o de recibir sus grados en las sedes universitarias¹⁰⁰.

⁹⁹ *Decreto diciembre 20 de 1844, orgánico de la instrucción universitaria*, pp. 1-172. Este decreto no fue publicado en la prensa oficial debido a su extensión. No se sabe con certeza quién lo imprimió porque no tiene datos de ciudad, editorial y año. No aparece publicado en la *Codificación nacional* ni en la *Compilación de normas sobre la educación superior*. En el Fondo Pineda 127 de la Biblioteca Nacional de Colombia se conserva este documento.

¹⁰⁰ *Ibidem*, artículos 201, pp. 66 y 538, p. 166.

Al emitir dicho decreto, Herrán y Ospina consideraron indispensable una reforma el decreto orgánico de las universidades, con el fin de refundir en un solo acto las normas emitidas desde 1842 hasta ese momento. Cabe resaltar que el cambio más importante propuesto en el mencionado decreto de 1844 fue la división de la instrucción secundaria en libre y preparatoria o universitaria: la primera abrazaba todas las ramas del saber en artes, letras y ciencias y tenía por objeto la instrucción misma y no la adquisición de grados universitarios. Este tipo de instrucción se daba en los colegios provinciales, sobre todo, pero también la podía ofrecer cualquier otro establecimiento de enseñanza pública o de particulares.

La otra división de la instrucción secundaria era la comprendida por la preparatoria y la superior universitaria. Sólo podían ofrecerla las universidades y los colegios y seminarios con medios para hacerlo, y sujetos al régimen escolar universitario que, como se ha dicho, exigía de antemano, el establecimiento de escuelas de filosofía, literatura, ciencias físicas y matemáticas¹⁰¹. Las continuas presiones y reclamos de las provincias dieron lugar a la emisión de dos decretos orgánicos para las universidades en el término de dos años. Para satisfacer a las provincias, crearon la instrucción secundaria libre y para sostener el régimen impuesto dejaron la instrucción universitaria con las mismas condiciones de 1842. En las provincias era posible mantener colegios sujetos o no al régimen universitario. Los no inscritos en este régimen eran simplemente lugares donde los estudiantes recibían enseñanzas pero sus cursos no habilitaban para grados. Cuando alguien proveniente de estas instituciones,

¹⁰¹ *Ibidem*, artículos 3, 5, 6, 7 y 37, pp. 2-15.

solicitaba ser evaluado en algunos de los cursos de literatura y filosofía, con fines de grado o de matrícula en los cursos siguientes de la misma facultad se le admitía a exámenes de prueba.

Este tipo de evaluación se realizaba en forma oral y pública y duraba hasta noventa minutos. Si el cursante aprobaba este examen, debía someterse a otro llamado de calificación, por treinta minutos¹⁰². Varios colegios provinciales, sujetos o no al régimen universitario prepararon a sus alumnos, especialmente para estos exámenes, sin dictarles clases. En estas condiciones, los estudios se desdibujaron porque los alumnos al mismo tiempo se preparaban para las pruebas del bachillerato y del doctorado, en sus respectivas localidades, luego iban a la universidad, ganaban los exámenes, recibían los cursos que necesitaban y volvían a su tierra con un título o títulos logrados, en un mínimo de tiempo. En consecuencia, las medidas tomadas por Ospina para frenar los títulos fracasaron. Ejemplos de graduados en estas condiciones pueden encontrarse con facilidad: Jesús Mateus se graduó en jurisprudencia y medicina al mismo tiempo en 1844, en Bogotá. Francisco Gil y Carlos Basto se graduaron en bachillerato, licenciatura y doctorado en teología en 1844, en Popayán. Los mismos títulos en jurisprudencia le fueron otorgados en esta misma ciudad a Domingo Irurita, Pedro Cruz y Vicente Cajiao en ese año de 1844¹⁰³.

El propio Ospina admitió, en su memoria de 1845, el relativo éxito de su política educativa, pues los alcances fueron poco significativos como lo indican los siguientes datos: en el colegio

102 *Ibidem*, artículos 282, 283 y 286, pp. 90-92.

103 Arcesio Aragón, *op. cit.*, pp. 412-414, citado por John Lane Young, *op. cit.*, p. 78.

de Medellín se estableció una escuela completa de literatura y Filosofía con cuatro catedráticos, abriéndose el curso cada dos años. En el colegio de San Simón de Ibagué se erigió también una escuela completa de esta misma facultad. En el colegio de Tunja, considerado como el más rico de los colegios provinciales, se pudieron implantar tres escuelas: una de literatura y filosofía, otra de ciencias físicas y matemáticas y la tercera de jurisprudencia. Pero como la enseñanza de las ciencias exigía como requisito contar con las máquinas, aparatos y elementos de laboratorio, no pudo hacerse realidad porque las instituciones no poseían los medios económicos para adquirirlos. En los colegios de Vélez y Chiquinquirá no pudo erigirse una escuela completa de filosofía y literatura por la escasez de sus rentas. En el colegio de Santa Librada de Cali, el poder ejecutivo suspendió el establecimiento de cátedras de jurisprudencia y ciencias eclesiásticas porque no había creado ni la escuela completa de filosofía, ni la de ciencias. Los demás colegios provinciales continuaban en mal estado debido a la exigüidad de sus fondos y a la carencia de una buena inspección¹⁰⁴.

En suma, las metas trazadas por Ospina para impulsar una política científica resultaron quiméricas, pues las dificultades para hacerlas reales eran insuperables como se ha venido analizando en este capítulo. Las realizaciones fueron muy frágiles como lo anotan los diversos funcionarios del período en sus memorias, donde se ubicaron los datos que siguen: en Cali se enseñaron matemáticas superiores y física y algunos elementos de química y mineralogía. Se dictaron clases de química en Popayán; en Bogotá se enseñó química y se adquirieron equipos y textos;

¹⁰⁴ Mariano Ospina Rodríguez, *Memoria... 1845*, pp. 57-58.

en Panamá se dictaron clases de matemáticas. De manera esporádica, según reportan los secretarios de lo Interior, se dictaron clases de ciencias físicas y matemáticas en las provincias de Medellín, Vélez, Socorro, Buga y Cartago.

Un año después del período de Herrán y Ospina, el nuevo secretario de lo Interior, José Ignacio de Márquez, presentó en su informe de 1846 cifras sobre grados y matrículas donde se observa que tanto la juventud capitalina como la provincial no respondió a la convocatoria de Ospina por las ciencias: en Bogotá, en 1843, un año después de la reforma de Ospina, se concedieron 22 grados en jurisprudencia, diez en medicina y 4 en ciencias eclesiásticas; en enero de 1845, en la facultad de medicina se matricularon 48 alumnos; en la de jurisprudencia, 86; y en la de ciencias eclesiásticas, 22. Mientras que en la facultad de ciencias físicas y matemáticas no se matriculó ni un solo estudiante, en ninguna de las tres sedes universitarias nacionales¹⁰⁵.

A lo largo de su gestión, las estrictas normas de Ospina agudizaron el malestar entre los padres de familia, estudiantes y autoridades provinciales, desencadenando una amplia resistencia que, paulatinamente, fue tomando un cariz político. A lo anterior se agrega la inestabilidad política del país, apenas en recuperación de los desastres ocasionados por las guerras de 1810, 1819 y 1839, y las secuelas que dejó la disolución de la Colombia posterior a la Independencia. En estas circunstancias,

¹⁰⁵ «Cuadro del personal y cátedras de las universidades existentes en la República, correspondiente al año económico contado de 1 de septiembre de 1844 a 31 de agosto de 1845", en José Ignacio de Márquez, *Informe del Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1846*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1846, cuadro N° 1, s.p.

fracasó el esfuerzo de intelectuales y dirigentes de diversa filiación política por incitar a los padres de familia y a sus hijos en contra de las carreras tradicionales en aras de frenar la proliferación de médicos, abogados y sacerdotes. Pero el aprecio hacia estas profesiones era inquebrantable porque brindaban facilidades de acceso al campo laboral, además de elevar el estatus social. En suma, las políticas de Ospina fracasaron, generaron hostilidades en diversos grupos sociales de la capital y las provincias, y abonaron el terreno para que más adelante la libertad de enseñanza, llevada al extremo en 1850, fuera planteada como una fórmula salvadora.

La reforma de Mosquera en 1845: ¿cambio o continuismo?

En el cuatrienio 1845-1849, la educación continuaba representando un factor de altas tensiones entre el centro y las provincias. Mosquera y sus secretarios de gobierno, José Ignacio de Márquez y Alejandro Osorio, conservaron el interés por las ciencias que habían impulsado sus predecesores Herrán y Ospina, intensificaron el apoyo al avance de la ciencia y trataron de suavizar las exageradas imposiciones académicas del régimen universitario anterior. Sin embargo, la persistencia de cambiar el rumbo de las profesiones continuó suscitando pugnas y levantamientos estudiantiles contra las autoridades, hasta lograr el debilitamiento del control central. Por otra parte, se desató una crisis fiscal motivada por la magnitud de los gastos aprobados por Mosquera. No obstante, según afirmaba el secretario Márquez, en 1846, las universidades continuaban con su traba-

jo y los actos públicos mostraban el aprovechamiento de la juventud¹⁰⁶.

Las acciones de Mosquera, destacadas por un respaldo generoso y decidido al progreso, estimularon el cambio y el interés por la ganancia económica y acrecentaron la fe de las clases altas. Su administración impulsó la construcción de caminos, apoyó con subsidios la navegación a vapor por el río Magdalena, e intentó modificar la moneda, los pesos y medidas y los métodos de contabilidad del gobierno. Igualmente, promovió el auge comercial del tabaco, mediante el alquiler que hizo del monopolio gubernamental de este producto a los comerciantes más pudientes en procura de incrementar su capacidad exportadora. Ahora bien, una rápida mirada a la gestión de Mosquera, con respecto de la educación, permite apreciar su marcado interés por el avance de las ciencias y un vehemente deseo de actualizar a la nación en ese campo, de acuerdo con los adelantos europeos¹⁰⁷; para estos fines se adquirieron equipos científicos y tex-

¹⁰⁶ La universidad del primer distrito contaba con 285 alumnos, la del segundo distrito con 203 y la del tercero, con 101. Es decir, en todo el territorio neogranadino había 589 alumnos universitarios en el año comprendido entre el 1° de septiembre de 1844 al 31 de agosto de 1845. José Ignacio de Márquez «Cuadro No. 1, *Ibidem*.

¹⁰⁷ Safford observa que un rasgo importante de la administración de Mosquera fue la contratación de profesores extranjeros en Europa y Suramérica. Vinieron al país Agustín Codazzi, ingeniero militar piemontés, para hacer el primer estudio cartográfico de la república. Giuseppe Eboli, profesor napolitano de química, para la Universidad de Popayán, 1846. Ignacio Gomila, profesor de física en Bogotá. Para el Instituto de Ciencias Naturales, creado en 1840, Aimé Bergerón, matemático. Bernard Lewy, danés para enseñar química y dirigir el instituto. Eugene Rampon, médico francés, profesor de patología en la universidad. Por la misma época fueron contratados dos ingenieros: Antoine Poncet y Stanislas Zawadsky. Para supervisar los proyectos de construcción, Thomas Reed. Francois Chassard, francés, enseñó matemáticas y su aplicación industrial, poniendo así las bases de la ingeniería civil y mecánica. Edmund Charles, francés, enseñó ciencias naturales y física en todas sus ramas. Frank Safford, *op. cit.*, pp. 191-197.

tos de Europa¹⁰⁸. Frank Safford afirma que los instructores extranjeros contratados para enseñar ciencias sumaron sus conocimientos a las experiencias e información técnica que encontraron en el medio, pero sus servicios costaron al país erogaciones considerables por los altos salarios que devengaron, comparativamente superiores a los recibidos por los granadinos.

Aunque fallido, se reconoce por los historiadores el intento de Mosquera de simplificar, cuanto fuera posible, la instrucción universitaria. Para tal fin Mosquera expidió el decreto de septiembre 10 de 1845, el cual hacía algunas reformas al decreto de diciembre 20 de 1844, todavía vigente. La nueva disposición, en primera instancia, permitió a los colegios sujetos al régimen universitario el establecimiento de escuelas parciales¹⁰⁹ de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas¹¹⁰, forma que había sido vetada en 1844. Además, autorizó a los colegios de provincia el establecimiento de escuelas parciales de derecho, medicina y teología sin tener que cumplir con el cupo completo de profesores, derogando así el artículo 35 del decreto orgánico de instrucción universitaria de 1844, que prohibía el establecimiento de escuelas parciales en estas áreas. Ahora, en el presente decreto de 1845, dicha prohibición sólo cobijaba a

¹⁰⁸ *Ibidem*, p. 193.

¹⁰⁹ En la escuela parcial se dictaban sólo algunas cátedras para los cursos de la respectiva facultad. *Decreto diciembre 20 de 1844...*, artículo 35, p. 19.

¹¹⁰ «Decreto septiembre 10 de 1845, que hace algunas reformas en el orgánico de la instrucción universitaria», artículo 25, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Vol.2, Bogotá, Icfes, 1974, p. 472. Este artículo menciona, a su vez, el artículo 35 del decreto de diciembre 20 de 1844 explicando que lo dispuesto en él, es aplicable sólo a las universidades y no a los colegios sujetos al régimen universitario, lo cual deja notar la disminución de obstáculos a los colegios provinciales. El mencionado artículo prohibía el establecimiento de escuelas parciales de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas.

las universidades. Los colegios, sujetos al régimen universitario podían, en cambio, establecer las mencionadas escuelas parciales¹¹¹.

Un logro muy importante fue la reducción del currículum de filosofía y literatura, de siete a seis años y la suspensión temporal de los cursos de química, mineralogía y geología, en vista de que ningún colegio tenía los instrumentos necesarios para dictarlos¹¹². Las materias correspondientes a la facultad de filosofía y literatura se agrupaban en doce cursos, con una intensidad de dos por año¹¹³. Ya no se tuvieron en cuenta materias como topografía, química, mineralogía y geología que implicaban más dedicación y profesores más especializados. En cambio, el currículum se incrementó en áreas cuyos profesores podían contratarse con más facilidad, pues habían tenido la oportunidad de formarse en el interior de la república neogranadina y su erogación económica no resultaba tan costosa como en el caso de los extranjeros. Más aún, muchos instructores ofrecían sus servicios en forma gratuita en los colegios provinciales.

Los exámenes escritos, que Ospina había introducido desde 1842, y el grado de licenciado en literatura y filosofía, fueron suprimidos. Para el caso de opción al grado de bachiller en literatura y filosofía, quedó como requisito ganar doce cursos¹¹⁴, tres menos que en 1844, y además los exámenes verbales de

111 *Ibidem*, artículos 25 y 44, pp. 472-475.

112 Por *Decreto junio 13 de 1846*, el requisito del curso de química se restableció, cuando comenzaron a llegar los profesores extranjeros.

113 «Decreto septiembre 10 de 1845...», artículo 20, p. 469.

114 Estos doce cursos se componían de las siguientes materias: gramática española, analogía latina y traducción de prosa, sintaxis latina, gramática inglesa, gramática y traducción francesa, ortografía y prosodia latina, traducción de oradores y poetas y retórica, aritmética, álgebra y teneduría de libros, lógica, ontología, teodicea y psicología,

cada una de las materias del curso correspondiente¹¹⁵. Aunque se disminuyeron algunos requisitos para la evaluación de los cursos tomados en los establecimientos provinciales sujetos al régimen universitario¹¹⁶, de todos modos los estudiantes debían viajar a la capital de distrito para optar al grado de bachiller, pues el consejo de la universidad era el encargado de examinar y de aprobar¹¹⁷. Todo aspirante a grados debía dirigir al rector de la universidad una solicitud, adjuntándole los documentos necesarios; si éstos estaban en regla, el rector decretaba su admisión y pasaba el expediente a la junta de gobierno de la universidad, a la cual le correspondía emitir la resolución definitiva¹¹⁸.

Si bien es cierto que los exámenes escritos fueron suprimidos, los verbales continuaron vigentes, y para el caso de los exámenes en ciencias se mantuvieron las pesadas exigencias en cuanto a materiales y equipos, que debían tenerse a la mano, tales como máquinas, aparatos y libros, necesarios en cada área, a fin de medir en los examinados el dominio del concepto y su aplicabilidad en la práctica¹¹⁹. La temática no se limitaba sólo a los contenidos programáticos, los examinadores exigían respuestas

geometría elemental, trigonometría, agrimensura y dibujo lineal, derecho natural, moral y fundamentos de la religión, cosmografía, geografía, cronología y física. *Ibidem*, artículo 20, p. 469.

115 «Decreto septiembre 10 de 1845...», artículos 36 y 43, p. 474 y p. 475.

116 Estaban sujetas al régimen universitario las instituciones de educación superior que tenían el estudio de la jurisprudencia, de la medicina, de las ciencias eclesiásticas y de las ciencias naturales, físicas y matemáticas cuyo objeto era la adquisición de grados universitarios, «Decreto diciembre 20 de 1844...», artículo 3, p. 2. También, la instrucción secundaria preparatoria que estaba comprendida bajo este régimen, podía darse en los colegios y seminarios siempre que estos establecimientos tuvieran medios para ello. *Ibidem*, artículo 6, p. 2.

117 *Ibidem*, artículo 31, p. 473.

118 *Ibidem*, artículo 37, p. 474.

119 *Ibidem*, artículo 34, p. 474.

relacionadas con el entorno y con la disciplina y su aplicabilidad. Así pues, los exámenes representaban la oportunidad de captar en el alumno, la capacidad de aplicación y de inferencia.

Aunque este decreto de 1845 redujo el currículum de filosofía y literatura de siete a seis años y se suspendieron temporalmente los cursos de química, mineralogía y geología, sin embargo la mayoría de los requisitos impuestos por Ospina, desde la administración anterior, seguía en vigencia. De igual modo, continuaba el rechazo de los estudiantes a tantas restricciones académicas, por ello la frustración y el descontento contra el sistema se fue extendiendo a los padres y funcionarios provinciales. Los cambios que, bajo presión, se fueron introduciendo, de ninguna manera satisfacían las demandas de los colegios provinciales interesados en obtener su reconocimiento académico. Las provincias habían presionado para que se le permitiera a los colegios de su jurisdicción el otorgamiento de grados, pero estas concesiones no se lograron, manteniéndose la obligatoriedad del desplazamiento a la respectiva capital del distrito universitario para obtener algún título. De esta manera, las autoridades mantenían en vigencia el centralismo en detrimento de la educación en la periferia.

Otro decreto sobre universidades en 1847: a las puertas de la libertad de enseñanza

El 14 de septiembre de 1847 se expidió un nuevo decreto orgánico de las universidades¹²⁰ firmado por Rufino Cuervo,

¹²⁰ El historiador John Lane Young, en su libro *La Reforma Universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*, denomina «Plan Cuervo» a esta norma de 1847, pero sus enunciados representan las políticas de Mosquera en materia educativa.

como encargado del poder ejecutivo¹²¹, y por el secretario de Gobierno, Alejandro Osorio. De este modo, se reunió la legislación educativa emitida hasta el momento, y se reformó con base en la experiencia, la situación social del país y las sugerencias que funcionarios y corporaciones dirigieron al ejecutivo. Con este decreto culminó un ciclo de disposiciones orgánicas sobre educación universitaria que pretendió mantener el control centralista de los estudios profesionales, prolongando así las pugnas entre los centros urbanos más desarrollados y las poblaciones de la periferia.

El sistema educativo se dividió en los siguientes grados: la instrucción popular o primaria, la cual comprendía las primeras letras; la instrucción general, ligada al estudio de la literatura y la filosofía; la instrucción especial, que se impartía a través de las ciencias eclesiásticas, la carrera militar, y las ciencias naturales, físicas y matemáticas, y por último, la instrucción superior a la cual pertenecían las ciencias médicas y la jurisprudencia¹²².

Continuando políticas anteriores, se mantuvieron los mismos distritos universitarios de Bogotá, Cartagena y Popayán, y los colegios provinciales siguieron incorporados a las universidades en lo relacionado con la enseñanza, cursos y grados¹²³. De igual modo, las cámaras de provincia organizaban y reglamenta-

121 El presidente Mosquera tuvo cuatro meses de licencia por enfermedad y lo reemplazó el vicepresidente Cuervo. Alejandro Osorio, *Informe que el Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno presenta al Congreso de la Nueva Granada en sus sesiones ordinarias de 1848*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1848, p. 2.

122 «Decreto septiembre 14 de 1847 que organiza las universidades», artículo 2, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Vol.2, Bogotá, Icfes, 1974, p. 479.

123 *Ibidem*, artículo 13, p. 481.

ban los colegios sostenidos con fondos propios, escogían las carreras y cátedras, y disponían si convenía sujetarlos al régimen universitario, en busca de aprobación para grados académicos¹²⁴.

Uno de los conceptos más reiterados en los decretos orgánicos de la década de los cuarenta es el de régimen universitario, entendido como el conjunto de prescripciones sobre la formación profesional; en este marco definieron sus políticas educativas las administraciones de Herrán y de Mosquera, impulsores y defensores de las respectivas normas.

El sometimiento al régimen universitario resultaba todavía costoso para las provincias, pues, para tener acceso a éste, un colegio debía contar con un mínimo de tres catedráticos de filosofía y literatura, con las mismas cualidades exigidas a los catedráticos en la Universidad, entre las cuales se destacaban un amor reconocido por la educación, gran preparación en la materia o materias de enseñanza y una conducta moral intachable. No obstante, se puede observar la disminución de exigencias para optar al cargo de catedrático de los colegios provinciales, encaminada a flexibilizar la selección de profesores en el medio provincial donde éstos eran tan escasos. Cuando convenía elegir para una cátedra de la escuela de literatura y filosofía, e igualmente para ciencias, físicas o matemáticas, a una persona distinguida por su saber, el poder ejecutivo podía dispensarle el requisito de grado en estas disciplinas. En este caso era indispensable que el candidato se distinguiera también por su notoria instrucción y conducta irreprochable¹²⁵.

¹²⁴ *Ibidem*, artículos 102-103, p. 495.

¹²⁵ *Ibidem*, artículo 53, p. 487.

A diferencia de los decretos orgánicos anteriores, en todos los distritos universitarios para ser catedrático de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas sólo era necesario el diploma de profesor, lo cual indica una actitud más realista del Gobierno frente a la escasez de personas preparadas que pudieran enseñar ciencias a la juventud, e igualmente representaba una rebaja de los costos para cubrir los servicios de profesores extranjeros¹²⁶.

La obtención del grado de profesor no contemplaba los requisitos de las otras profesiones: era suficiente haberse graduado de bachiller en literatura y filosofía y demostrar conocimientos en ciertos ramos de las ciencias naturales, físicas y matemáticas, programados por esta escuela. Quienes aspiraban al diploma de profesor debían seguir cursos comunes y obligatorios, los cuales se dividían en dos grupos así: 1. Aritmética, algebra, geometría especulativa, geometría práctica, trigonometría rectilínea y trigonometría específica, y 2. Física experimental.

Además de estos cursos comunes y obligatorios, el decreto ordenaba la preparación en otros especiales, según el área futura de enseñanza, que se podían ganar en un año. Así, para ser profesor de matemáticas y obtener el diploma de agrimensor público era necesario realizar otro especial de geometría analítica, cálculo diferencial e integral, secciones cónicas, geometría descriptiva con sus aplicaciones y principios de óptica, aplicada a la perspectiva y a la teoría de las sombras. Para llegar a ser profesor de botánica era indispensable ganar los cursos especiales de botánica y zoología y de agricultura. Para el caso de profesor de química, se debían aprobar dos cursos de química general y de química aplicada a las artes; además de estas áreas,

¹²⁶ *Ibidem*, artículo 206, p. 515.

había otras como la astronomía, la mineralogía, la náutica, en las cuales también se formaban profesores¹²⁷. Los aspirantes a obtener el título de profesor debían certificar la aprobación de los cursos respectivos; en ningún caso se admitían pruebas supletorias¹²⁸.

A pesar de las pequeñas flexibilidades, era evidente la permanencia de imposiciones onerosas, sobre todo a las provincias. Para la enseñanza en los colegios era necesario proveerse de máquinas, aparatos, laboratorios, bibliotecas y todo tipo de instrumentos, sin los cuales era imposible instalar una cátedra¹²⁹. Este hecho recordaba las exigencias de Ospina Rodríguez durante el mandato de Pedro Alcántara Herrán. En esta dirección, el gobierno de Mosquera deseaba cualificar la educación y avanzar en la difusión y utilización de las ciencias.

Pero la matrícula en los cursos de ciencias deja ver resultados muy insignificantes. Según cifras presentadas por Alejandro Osorio al Congreso de 1849, de septiembre de 1847 a agosto de 1848 en la facultad de ciencias físicas y matemáticas se establecieron en Bogotá cuatro cátedras y no se matricularon estudiantes. En Cartagena no se abrieron cátedras en ciencias. Mientras tanto en Popayán, se crearon cuatro cátedras en estas áreas en las que se matricularon 26 alumnos. En cambio Bogotá abrió cinco cátedras de jurisprudencia con 101 estudiantes, Cartagena

127 *Ibidem*, artículos 139-141, p. 504.

128 *Ibidem*, artículo 209, p. 516. Es importante anotar que, mientras las escuelas de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas conducían al título de doctor, la de ciencias naturales, físicas y matemáticas que tenía por objeto formar a profesores de diferentes especialidades, otorgaba sólo el diploma de profesor y no el de doctor. Cabe recordar que este título de doctor en ciencias naturales, físicas y matemáticas fue implantado por Herrán y mantenido hasta la culminación de su mandato.

129 *Ibidem*, artículo 144, p. 504.

tres cátedras con 30 estudiantes, y en Popayán no se autorizó la apertura de jurisprudencia¹³⁰. Como fácilmente se puede apreciar, el empeño de los líderes políticos para cambiar las carreras tradicionales por las ciencias, se convirtió en un fracaso.

Ahora bien, sosteniendo la estructura de los decretos anteriores, las normas de 1847 conservaron la enseñanza en las cinco áreas del plan Ospina¹³¹: literatura y filosofía, jurisprudencia, medicina, ciencias eclesiásticas y ciencias naturales, físicas y matemáticas. La Escuela de Literatura y Filosofía tenía un carácter preparatorio, hacía parte de las universidades, los seminarios conciliares, los colegios provinciales y los colegios privados que alcanzaban las condiciones exigidas por el régimen universitario. Esta escuela otorgaba el grado de bachiller, mas no el de licenciado, abolido desde 1845, como se ha mencionado ya. El grado de bachiller en literatura y filosofía mantenía su importancia, pues fuera de ser necesario para la evaluación de los aspirantes al grado de profesor en ciencias naturales, físicas y matemáticas, era un requisito indispensable para optar al grado de bachiller en medicina¹³².

La enseñanza en dicha escuela estaba constituida por series, entendidas como áreas de conocimiento que, a su vez, se

130 «Cuadro del personal i cátedras de las universidades existentes en la República, correspondiente al año económico de 1 de septiembre a 31 de agosto de 1848», en Alejandro Osorio, *Informe del Secretario de Gobierno al Congreso Constitucional de 1849*, Bogotá, Imprenta de Ancízar y Pardo, 1849, cuadro N° 6, s.p.

131 Se entendía por escuela universitaria el conjunto de cátedras y de clases de la misma facultad que había en un establecimiento público de enseñanza. Era escuela general de una facultad la establecida en una Universidad, la cual debía tener todas la cátedras necesarias para los cursos que constituían las asignaturas de enseñanza de la facultad. «Decreto diciembre 20 de 1844...», artículo 35, p. 14.

132 «Decreto septiembre 14 de 1847...», artículo 208, p. 516.

dividían en cursos y éstos abarcaban varias materias¹³³. Así mismo, el programa de estudios en las escuelas de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas se dividía en series según el grado académico que pretendía conferir el programa: bachiller, licenciado, doctor. En cambio, la escuela de ciencias naturales, físicas y matemáticas sólo otorgaba el título de profesor, el cual estaba diversificado en varias especialidades.

En cuanto a las provincias, este decreto de 1847 concedió algunas facilidades. Los cursantes de establecimientos distantes de la capital del distrito, aún sin obtener el grado de bachiller en filosofía y literatura, podían matricularse, por primera vez, en las escuelas de medicina, jurisprudencia, ciencias eclesiásticas y ciencias naturales, físicas y matemáticas, pero el estudiante quedaba con la obligación de presentar el título antes del examen anual. Si no lo hacía, no se le examinaba y perdía el año¹³⁴. Este plan también permitió presentar las evaluaciones en las instituciones provinciales. Para ello, el rector nombraba una comisión de dos examinadores de la universidad, que viajaba y se turnaba con los examinadores del establecimiento para verificar los exámenes¹³⁵.

Otra ventaja para los aspirantes a cursos de colegios y seminarios, ubicados fuera de la capital de distrito, fue la inscripción ante el respectivo jefe del establecimiento. Este funcionario remitía los papeles al rector de la universidad, responsable de ordenar el asentamiento en el libro respectivo y devolver los papeles de matrícula al jefe del establecimiento. De esta mane-

133 Por ejemplo, la serie de Bellas letras integraba en su primer curso las siguientes materias: idioma patrio, retórica, poética y oratoria, *Ibidem*, artículo 113, p. 498.

134 *Ibidem*, artículo 150, p. 505.

135 *Ibidem*, artículo 170, p. 509.

ra, se evitaban los incómodos viajes de los estudiantes de provincia y sus padres hasta la capital del distrito.

Las concesiones de todas maneras, tenían poca significación ante la apremiante necesidad de un cambio estructural, capaz de eliminar tantas exigencias académicas, impuestas a la educación media y superior, que seguían afectando con fuerza a las provincias. Todavía, para que un colegio alcanzara el estatus universitario para sus cursos, el rector de la universidad de su región debía presentar un informe ante el gobierno central para mantenerlos acreditados.

Pese al paréntesis que sugerían las mencionadas concesiones, la realidad era otra; como lo analiza Frank Safford, los administradores del gobierno de Mosquera «retrocedieron en forma gradual de las posiciones extremas establecidas por Ospina, pero libraron batallas de retaguardia que sólo sirvieron para aumentar el antagonismo de los estudiantes, de sus padres y de muchos funcionarios provinciales»¹³⁶.

En estas condiciones, el vigor de las protestas, así como las expectativas de un vuelco total en la educación, tan esperada por intelectuales, políticos y funcionarios, lograron debilitar las aspiraciones que Herrán, Ospina y Mosquera habían defendido con tanto ahínco. Finalmente se derrumbaron las estrategias de estos líderes cuyos ideales se sintetizan así: controlar desde el centro la educación, elevar el nivel académico, encauzar la juventud hacia las ciencias, y desinteresarla por el estudio de las profesiones tradicionales.

¹³⁶ Frank Safford, *op. cit.*, p. 202.

Los últimos años de la década de 1840 evidenciaron que el creciente descontento se había convertido en oposición política. En efecto, las provincias sufrieron los mayores impedimentos para cumplir las costosas exigencias académicas, dada la pobreza de sus fiscos que no les permitía alcanzar el aval académico. Bogotá, al igual que los distritos universitarios de Cartagena y Popayán, afrontó los constantes cambios normativos para legitimar cátedras y grados. Por tal razón, esta administración, como la precedente, fue objeto de las mismas críticas y resistencias.

Lorenzo María Lleras, director del Colegio del Espíritu Santo, el más importante centro educativo privado en Bogotá, sostuvo que las normas existentes estaban hechas para reducir el número de quienes obtenían educación, culpaba al gobierno de las desventajas académicas de las provincias, y con un tono muy crítico preguntaba: «¿No es esto formar una clase privilegiada para quienes están reservados el conocimiento, las influencias, el honor y el poder?»¹³⁷.

En el mismo sentido, José Ignacio de Márquez, secretario de Gobierno de Mosquera, con respecto de la constante emisión de decretos, cuestionaba las atribuciones del ejecutivo para cambiar el Plan de Instrucción Pública como a bien tuviera. Además, afirmaba que tal facilidad para expedir decretos complicaba los asuntos y no daba fijeza al plan de estudios, ni seguridad a los cursantes acerca de los deberes exigidos y de los derechos atribuidos¹³⁸. Desde el propio gobierno, pues, se clamaba por la abolición de la autoritaria legislación impuesta desde 1842.

¹³⁷ Lorenzo María Lleras, *A los Honorables Senadores y Representantes*, marzo 7 de 1848, Archivo del Congreso, Cámara de Representantes, tomo 491, pp. 61, 66.

¹³⁸ José Ignacio de Márquez, *op. cit.*, p. 18.

LA EDUCACION PRIMARIA ENTRE 1826 Y 1844

Las reformas de la escuela primaria

En el apartado sobre los inicios de la educación republicana se expusieron los desarrollos y avatares de la implantación de la instrucción pública primaria desde 1821 hasta 1825. En estos años las realizaciones fueron tenues pero la escuela primaria fue asumida por el Estado como una de las funciones que le competían en la nueva organización política. A partir de 1826, empieza otra etapa en busca de mayor organicidad para el reciente sistema de instrucción pública que había nacido en 1821 con las primeras leyes sobre educación republicana.

Francisco de Paula Santander inauguró esta etapa en 1826 con la emisión de decreto 3 de octubre que regulaba la educación en las escuelas, colegios y universidades; así mismo, creó la Dirección General de Instrucción Pública para impulsar su aplicación y promover la educación. Lo relativo a la educación primaria tenía por cometido principal continuar la expansión de la escuela y marcar la impronta de la formación de ciudadanos para los fines del Estado. En cada distrito o parroquia debía implantarse una escuela, así la población no alcanzara a 100 familias como se dispuso en 1821. Para el efecto, las escuelas se dividieron en parroquiales y cantonales. En las primeras, se enseñaba lectura, escritura, lecciones de moral y religión, constitución del Estado, urbanidad, principios de gramática y ortografía castellana, las cuatro reglas principales de la aritmética, y la regla de tres. En las segundas, se enseñaban las materias de las escuelas parroquiales y compendios más amplios de gramática, ortografía y geografía, los elementos de aritmética integral, decimal y comercial, la cubicación, la agrimensura, la geome-

tría práctica, el dibujo, y el catecismo de industria rural y económica¹³⁹.

Con fondos del gobierno, se ordenó la publicación de textos escolares¹⁴⁰ y del *Manual de enseñanza mutua*¹⁴¹, el cual se difundió en las escuelas públicas. Igualmente, se estimuló la creación de sociedades filantrópicas para la educación primaria. En 1834, la cámara provincial de Bogotá creó la Sociedad de Instrucción Primaria¹⁴², argumentando la falta de maestros y de recursos. El objeto de esta sociedad era el de propagar la educación elemental primaria en la provincia y difundir el método lancasteriano; a favor de la educación primaria en escuelas públicas y privadas, desarrolló importantes funciones: dirigía la formación e impresión de textos que sirvieran de guía a maestros y alumnos en la enseñanza primaria, promovía la adopción de nuevos métodos y recomendaba reformas para el progreso de la enseñanza.

En su ideal de vincular la sociedad civil a la educación, Santander creó las juntas curadoras de la educación de los niños, conformadas por los padres más dedicados a promover la educación pública o con mayor número de hijos; el jefe político presidía la junta. Entre las funciones más importantes se pue-

139 «Decreto 3 de octubre de 1826...», artículo 13, p. 27.

140 Los libros usados en la escuela primaria fueron: el *Catecismo de moral*, por J.L. Villanueva; la *Carta de Jiverates a Demonico*; el *Catecismo de Fleuri*; el *Catecismo Político Constitucional* de Grau; la *Jeografía de Colombia*, por Acevedo; la *Jeometría práctica*, por Hijosa; y los *Catecismos de Industria rural y económica, de Agricultura y de Historia moderna* de Mora. *Ibidem*, artículos 13 y 14, p. 27.

141 *Manual del Sistema de Enseñanza Mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, Bogotá, S.S. Fox, 1826.

142 «Decreto 4 de octubre de 1834 estableciendo una Sociedad de Educación Primaria», considerando 2, en *Colección de las Leyes dadas por el primer Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1834*, Bogotá (s.n), 1834, p. 49.

den mencionar: la selección y remoción de maestros; el estímulo a la población por aprender a leer, escribir y contar; la vigilancia de la correcta aplicación del método de enseñanza mutua; además debían facilitar información sobre el estado de las escuelas a las autoridades estatales¹⁴³. Al finalizar el año de 1826, el secretario de lo Interior, en su exposición al Congreso informó la existencia de 52 escuelas de enseñanza mutua con 3.509 niños y 434 del antiguo método con 16.200 niños matriculados; en total había en el país 486 escuelas con 19.709 niños matriculados. La mayor parte de los establecimientos para la educación de las niñas eran privados¹⁴⁴.

Los cambios que trajo la reforma¹⁴⁵ de 1826 se concentraron sobre todo en el aumento de las materias de enseñanza que incluía el decreto 20 de enero de 1822. Pero la escuela normal seguía siendo un duplicado de la escuela primaria. Con la ampliación de las materias de enseñanza se incrementaron los conocimientos que debían aprender los futuros maestros, pero el estatus de la docencia no cambió. No obstante, fue notable el empeño de uniformar el método, una vez establecidas en cada parroquia las escuelas de enseñanza mutua, quedaba prohibido enseñar por el antiguo método.

La relación del maestro con el saber que habría de ser enseñado, se establecía mediante los textos y el método de enseñan-

¹⁴³ «Decreto 3 de octubre de 1826...», artículos 5 y 7, pp. 23, 25.

¹⁴⁴ José Manuel Restrepo, *Exposición que el Secretario de Estado del Despacho de lo Interior de Gobierno de la República de Colombia hace al Congreso de 1827 sobre los negocios de su departamento*, Bogotá, Imprenta de Pedro Cubides, 1827, pp. 33-34.

¹⁴⁵ El *Decreto 3 de octubre de 1826* estableció normas para todos los niveles de educación, pero no incluyó nuevas regulaciones sobre la escuela normal. Sin embargo, el aumento de las materias de enseñanza en la educación primaria, debía ser acogido en la escuela normal.

za mutua¹⁴⁶. El propio Manual observaba que si se mantenía la estricta aplicación del método, bastaría «un grado moderado de saber»¹⁴⁷ por parte del maestro para impartir instrucción a los niños. La escuela normal era la escuela primaria en movimiento observada por el futuro maestro; el aprendizaje que hacían los estudiantes de las normales seguía siendo el que hacían los niños en las escuelas primarias, sumado al entrenamiento en los procedimientos de la enseñanza mutua. El mecanismo soporte para enseñar y aprender era la repetición; los niños divididos en clases, de acuerdo con su «capacidad o aprovechamiento»¹⁴⁸, bajo las órdenes de los monitores y los progresivos ejercicios de imitación de los cuadros, logran el conocimiento mirando al modelo y repitiendo. Todas las herramientas estaban disponibles para el maestro: los procedimientos, las lecciones en cuadros, la repetición de los niños, los monitores, en una palabra el Manual, el cual significaba la base del oficio, pero también contenía el minúsculo saber sobre la enseñanza que le era permitido al maestro. Esta situación fue el resultado del carácter difusor que tuvo la escuela normal desde su creación hasta 1844.

Por otra parte, las escuelas normales no escaparon al impacto de los conflictos políticos. Al igual que la primaria, estaba

146 Todas las lecciones dictadas en la escuela: lectura, escritura, aritmética, geometría práctica, agrimensura, geografía, dibujo, religión y moral se podrían reunir conformando un cuadro clasificado y jerarquizado de los conocimientos impartidos. «Todos los estudios usados en la escuela están impresos sobre pliegos de papel con grandes tipos» y repartidos en cuadros. Esto hace que el saber esté dispuesto según un cierto orden que facilita su manejo por los niños para transmitirlo a los otros niños, ajustándose a los procedimientos prescritos por el método. *Manual del sistema de Enseñanza Mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, Bogotá, Impreso por S.S. Fox, 1826, p. 24.

147 *Ibidem*, p. 84.

148 *Ibidem*, p. 3.

sometida a cambios en sus ideales de formación religiosa y moral. Convencido de que la conspiración contra su vida tenía raíces en la corrupción de la juventud, Bolívar reformó en 1829 el plan de estudios de Santander, haciendo énfasis en una orientación conservadora con efectos en la misión del maestro, colocándolo como el continuador de la obra del cura¹⁴⁹. En todo caso, Bolívar quiso recuperar la prelación de la Iglesia en la moral y las costumbres; en cambio, las reformas santanderistas buscaban un desplazamiento de su gran influencia entre las masas.

Igualmente, a causa de las reformas de 1829 el método de enseñanza mutua perdió su función unificadora de la escuela primaria, debido a la declaratoria de libertad de método de enseñanza¹⁵⁰ para las escuelas privadas y la flexibilidad para usar cualquier método si no fuere posible aplicar la enseñanza mutua. Esta apertura dispersó el rudimentario saber que le confería su razón de ser a la escuela normal, pero a la vez facilitaba que un mayor número de personas, de cualquier forma, aprendiera a leer y escribir.

Los esfuerzos en pro de la educación primaria y su uniformidad se reanudaron en 1832 cuando Santander asumió la presidencia de la Nueva Granada y reemprendió una labor intensa por la instrucción primaria. La situación a comienzos de 1833 era lamentable: muchas poblaciones carecían aún de la escuela de primeras letras; en otras, faltaban los útiles necesarios para aplicar el método; en algunos lugares, los vecinos se resistían a enviar los niños a la escuela. El estado de atraso —anotaba el

149 «Decreto 5 de noviembre de 1829, adicional al de 3 de octubre de 1826 sobre Plan de Estudios», artículos 1-5, en *Registro Oficial*, No.54, Bogotá, diciembre 5 de 1829, pp. 428-430.

150 *Ibidem*, artículo 5, p. 430.

secretario de lo Interior— «es en parte uno de los efectos que tenemos que lamentar de las discordias intestinas que han ajitado al país, i la ignorancia en que los mandatarios españoles mantuvieron sistemáticamente estos pueblos durante tantos años»¹⁵¹.

En el año de 1834 las medidas en favor de la difusión de las escuelas se multiplicaron. El fomento de las escuelas primarias se costó con fondos públicos, en cada distrito parroquial se repartieron 20 pizarras, 200 lápices, cuatro colecciones completas de cuadros de lectura, dos cuadros telegráficos y un manual: se ha aumentado en algo el surtido para las capitales de provincia a fin de facilitar el arreglo y servicio de las escuelas normales que debían existir allí¹⁵². Con base en un auxilio de \$12.000.00 se distribuyeron materiales y un ejemplar del *Manual del sistema de enseñanza mutua* para cada una de las escuelas, el manual debía servir de guía para los maestros¹⁵³; de esta manera se esperaba apoyar el establecimiento de las escuelas primarias en todas las parroquias.

A partir de esta medida, se recuperó la función unificadora del método y su apoyo para expandir la instrucción primaria. Igualmente, se retomó la estrategia de concentrar las escuelas lancasterianas en las cabeceras de cantón, allí podían prepararse bien las personas empeñadas en dirigir las escuelas de parroquia, y así suplir la carencia de maestros, un serio obstáculo

151 Alejandro Vélez, *op. cit.* pp. 39-40.

152 Lino de Pombo, *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 el curso y estado de los negocios de su Departamento*, Bogotá, Nicomedes Lora, 1835, pp. 37-38.

153 _____, «Circular 2 de mayo a los gobernadores de las Provincias en donde se ha hecho la primera distribución de pizarras i lápices», en *Registro oficial*, N° 5, Bogotá, 1834.

para crear las escuelas. Los gobernadores debían también ayudar a solucionar la escasez de maestros y para ello fueron encargados de estudiar el manual y los cuadros de lectura con el fin de elaborar y poner en circulación un reglamento claro y conciso, que ayudara a lograr la uniformidad y aplicación del sistema de enseñanza en todas las escuelas de la parroquia. No obstante, la insuficiencia de los fondos continuó, por mucho tiempo, afectando no sólo la dotación de útiles para las escuelas, sino también el salario de los preceptores.

Todos los problemas hicieron crisis: desde 1840 disminuyó en 22 el número de escuelas, hacia 1842 la situación era gravísima, decía Pastor Ospina que muy pocos maestros sabían leer y mucho menos aún escribir; por este motivo, la mayor parte de las escuelas adquirieron más bien funciones de casas de refugio, con grave perjuicio para la instrucción pública¹⁵⁴; en definitiva los niños no tenían quién les enseñara las primeras letras. Como resultado de lo anterior, la crisis demandaba, sin lugar a dudas, un fortalecimiento de las escuelas normales que Mariano Ospina Rodríguez impulsaría desde su cargo de secretario de lo Interior iniciado en 1841.

Por otra parte, las juntas curadoras de multitud de pequeñas poblaciones de la república, encargadas desde 1826 de seleccionar los maestros, no podían examinarlos en materias desconocidas por sus miembros, la mayoría de ellos eran campesinos sin instrucción. Las juntas eran fácilmente engañadas, o se dejaban arrastrar por la compasión. En general los candidatos, por aquellas propuestos, eran los más pobres. El escogido no se po-

¹⁵⁴ Pastor Ospina, «Exposición que el Gobernador de la Provincia de Bogotá hace a la Cámara Provincial en sus sesiones ordinarias de 1842», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 55, septiembre 15 de 1842, p. 213.

día remover de su cargo «sin previo informe de la junta curadora proponente»¹⁵⁵. Es de suponer que las dificultades en su conjunto impidieron arraigar el oficio de maestro, es probable que el oficio se haya perfilado más bien en los principales centros urbanos.

El Congreso de 1842 aprobó una ley que consideraba la falta de maestros bien preparados como la causa del atraso en la instrucción primaria, por consiguiente esta norma y su decreto reglamentario pretendían obtener el avance de la escuela primaria mediante el fortalecimiento de la Escuela Normal¹⁵⁶.

Escuelas y alumnos: lo que dicen los datos cuantitativos

La atención y promoción de la educación primaria pública se sumió en un letargo que la llevó al decaimiento desde 1837 cuando concluyó la segunda administración de Santander. La expansión alcanzada durante las décadas de 1820 y 1830 se destaca frente a los escasos progresos de la década de 1840, cuando gobernaron los conservadores José Ignacio de Márquez, Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera. En estos períodos la matrícula escolar no superó el nivel de 1837, en cambio la población aumentó en un 25%. En la memoria presentada al Congreso de 1840, el secretario del Interior observó una disminución de 20 escuelas que fueron cerradas, segura-

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 213.

¹⁵⁶ «Ley 26 de junio de 1842 sobre establecimiento de escuelas normales de instrucción primaria», en *Colección de las leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1842*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1842, pp. 77-85.

mente, por la insuficiencia de los fondos para cubrir el salario de los preceptores, especialmente en las poblaciones donde era necesario recurrir a la contribución personal subsidiaria, recaudada además con muchas dificultades¹⁵⁷.

Si se comparan los datos estadísticos expuestos por los secretarios de Gobierno, entre 1826 y 1836, ante el Congreso constitucional, se percibe un ascenso en el número de escuelas de 486 a 1.050. Pero el comportamiento de la siguiente década tiende a disminuir, registrándose en 1843 el dato más bajo con 962 escuelas, para luego ascender de forma vertiginosa en 1844 a la cifra de 1.211, mostrando un crecimiento de 249 escuelas en el lapso de un año. En el cuadro N°. 1, se puede apreciar que la cifra más baja en el número de escuelas es la de 486 en el año de 1826, cuando justamente Santander en su primera administración inició una labor de fomento e impulso a la instrucción primaria. Éste puede considerarse el punto de partida de la escuela republicana, porque los esfuerzos entre 1821 y 1825 fueron lentos a causa de la inestabilidad política del país, todavía en su etapa de organización. Al contrario, el año de 1844 muestra el dato más elevado, la cifra de 1.211 escuelas.

En cuanto al número de alumnos se observa que aumentó de 19.709 en 1826 a 26.070 en 1836, presentando una tendencia a permanecer estable en la siguiente década, con algunas pequeñas fluctuaciones. Llama la atención la disminución del número de escuelas frente al número de alumnos, que se mantuvo relativamente estable. Estas características muestran un cre-

¹⁵⁷ Eusebio Borrero, *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 curso y estado de los negocios del departamento de su cargo*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1840, p. 17.

cimiento poco significativo de la educación primaria después de la década de los años veinte (cuadro N° 1). Además, sugieren la falta de presión de la población para obtener educación primaria, al contrario de lo que ocurrió en la educación secundaria y superior, como se vio en el apartado sobre los estudios profesionales.

CUADRO 1
NÚMERO DE ESCUELAS Y ALUMNOS
DISTRIBUIDOS POR AÑO, 1826-1844

Año	Escuelas públicas y privadas	Número de alumnos
1826	486	19.709
1836	1.050	26.070
1837	1.048	25.577
1838	1.062	28.577
1839	959	26.581
1840	939	26.059
1841	1.027	27.000
1842	789	18.138
1843	962	22.037
1844	1.211	26.528

Fuentes: Memorias e informes de los secretarios del Interior y Relaciones Exteriores José Manuel Restrepo, 1826; Lino de Pombo, 1836, 1837, 1838; Pedro Alcántara Herrán, 1839; Eusebio Borrero, 1840; Miguel Chiari, 1841; Mariano Ospina, 1842, 1843, 1844.

Los datos presentados en este cuadro no son confiables, deben tomarse más como indicadores que como cifras estadísticas. A menudo las provincias no enviaban los informes completos y había inconsistencias en la información cuantitativa de un docu-

mento a otro. Las referencias de las escuelas privadas no aparecían, año tras año, en las memorias de los secretarios de lo Interior. Hasta el momento no se han hecho exploraciones en las fuentes manuscritas del Archivo General de la Nación, y el procesamiento realizado a partir de los inciertos datos es muy general. Es grave que finalizando el siglo XX no se disponga de documentación e información cuantitativa sobre instituciones educativas privadas, maestros, locales escolares y textos de enseñanza. Permanecen también en el olvido los inexplorados presupuestos locales y nacionales dedicados a la educación.

Para el avance de la historia social de la educación en Colombia hace falta identificar, compilar y procesar con técnicas estadísticas información que permita conocer el desarrollo de la educación pública y de la privada, y establecer cuál fue el grado de expansión de la escuela primaria en relación con el crecimiento de la población. A pesar de la poca certeza de los datos, es posible encontrar informaciones más precisas, al menos para algunas regiones. Sabido es que en 1825 se hizo el segundo empadronamiento nacional, después de más de 45 años de haberse hecho el primero; siguieron otros censos en 1835, 1843, 1851, 1864, 1870 y 1882 con escasas clasificaciones por sexo, localidad o edad. Los censos, anota Melo, no tenían suficiente credibilidad debido a los intereses políticos, la poca eficacia administrativa estatal, la falta de funcionarios preparados para ello y los desórdenes dejados por los constantes conflictos internos¹⁵⁸.

¹⁵⁸ Jorge Orlando Melo, «La evolución económica de Colombia 1830-1900», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura, 1982, p. 137.

La formación de maestros y las escuelas normales

La escuela primaria republicana y la escuela normal. Desde sus inicios hasta 1844, la formación de maestros era muy simple, la docencia en las escuelas primarias no se consideraba una profesión, sino un oficio. En la escuela normal el maestro conocía las operaciones para enseñar lectura, escritura, aritmética y religión y, por supuesto, el método de enseñanza mutua. Los aprendizajes de los futuros maestros en la escuela normal no eran más amplios que los obtenidos por los niños en la escuela de primeras letras con excepción del método; enseñar consistía en aplicar un procedimiento que, una vez cumplido, igualaba al maestro con los niños. Sin embargo, el método basado en el orden, la disciplina, el movimiento y la repetición era tan sencillo que los niños lo mecanizaban fácilmente. Entonces cabe preguntar, ¿cuál era la diferencia entre una escuela normal y una de primeras letras en los inicios de la república?

La escuela normal era una escuela de primeras letras donde se aplicaba rigurosamente el método de enseñanza mutua, configurándose así como un modelo para enseñarlo y reproducirlo (difundirlo) en todo el territorio de la república. Entre un maestro formado en la escuela normal y un niño que hacía parte del sistema, en calidad de monitor, la diferencia radicaba en que el maestro era un sujeto cuyo conocimiento del método, lo había reconocido y calificado la escuela normal, mediante un examen, habilitándolo así para enseñarlo a otros maestros y convertirlos en focos multiplicadores del mismo. En cambio, los niños monitores estaban subordinados al maestro y los conocimientos adquiridos no calificaban para desempeñar un oficio.

Al establecer las escuelas de primeras letras y las escuelas normales, los propósitos del gobierno se pueden resumir así: dar a los niños en las escuelas los rudimentos del conocimiento humano y, a la vez, el instrumento (la lectura y la escritura) para ejercer los derechos del ciudadano y cumplir los deberes religiosos y morales; expandir las escuelas de instrucción primaria; uniformar el método de enseñanza en toda la república adoptando como base el sistema de enseñanza mutua, mediante las normales, a todas las provincias. Para el alcance de estos propósitos, aunque tal función no era exclusivamente suya, la escuela normal jugaba un papel importante, a pesar de su aparente irrelevancia.

Las estrategias de propagación del método de enseñanza mutua desde 1822 conservaron la misma forma. Cuando las personas enviadas por los gobernadores de las provincias, habían aprendido el método lancasteriano y presentado el respectivo examen, debían regresar a prestar sus servicios en la escuela situada en la jurisdicción del gobierno. El maestro formado en la escuela normal estaba obligado a enseñar a otros maestros el método aprendido.

Con este fin, los gobernadores hacían venir los maestros de las parroquias para recibir instrucción en el expresado método para luego aplicarlo en las escuelas de los pueblos más cercanos y poblados, de tal suerte que, después de algún tiempo, se estableciera en aquellas la enseñanza mutua¹⁵⁹. La escuela normal

¹⁵⁹ «Decreto de enero 20 de 1822 (sobre establecimiento de Escuelas Normales del método lancasteriano)», artículo 3, en *Gaceta de Colombia*, No. 27, Bogotá, abril 21 de 1822, p. 1. en *Colección de las leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1842*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1842, pp. 77-85.

se constituyó así en un centro de formación para servir escuelas de primeras letras. A su vez, las escuelas de las parroquias servían de modelo para el entrenamiento de otros maestros cuando eran regentadas por un maestro egresado de la escuela normal. Siguiendo la directriz de una difusión jerarquizada, mediante una resolución, fueron llamados los religiosos para que aprendiendo en la Escuela Normal el expresado método (lo que podría verificarse en dos meses) pudiesen enseñar después en los lugares o provincias donde el Gobierno necesitara sus servicios.

De este modo, se reproducía el método de enseñanza ya no en la normal, institución depositaria del saber pedagógico, si no a partir de la transmisión de un procedimiento enseñado por maestros formados en la misma; por tanto, su estatus de saber se mantuvo estancado, en primer lugar, difícilmente se encontraban personas conocedoras de los métodos de educación; en segundo lugar el interés del gobierno era expandir la educación primaria, el fortalecimiento de la escuela normal ocupó un lugar secundario.

La efectividad de la instrucción primaria queda en duda cuando se pregunta sobre el trabajo de los niños monitores en la clase. José María Triana, preceptor de enseñanza mutua en la ciudad de Bogotá, dirigió una carta al intendente de Cundinamarca haciendo críticas al método de enseñanza mutua; su larga experiencia en educar monitores le mostró que la aplicación de este método no mejoraba. En sentido polémico Triana sostenía: «es del todo imposible, que un solo hombre pueda regir e instruir un gran número de niños (200), como el que está a mi cargo»; los niños, nunca podrían ser aptos para dirigir a otros. Los monitores, destinados para gobernar y enseñar a otros niños «no se sirven de la autoridad que se les confiere sino para diver-

tirse con ellos impunemente, para proteger su ociosidad, y para encubrir sus defectos tal vez mediando el cohecho»¹⁶⁰.

Fueron muchas las dificultades para generalizar el método de enseñanza mutua. José Manuel Restrepo anotó en su memoria de 1826, cuatro años después de haberse iniciado su difusión, que había en Colombia 52 escuelas de enseñanza mutua con 3.509 niños y 434 del antiguo método con 16.200 niños¹⁶¹. Falta de fondos, escasez de maestros, locales deficientes y carencia de libros elementales fueron los obstáculos anotados por el ejecutivo para la difusión de la escuela de primeras letras, en el lapso comprendido entre 1821 y 1826. Aunque los mecanismos de propagación del método y el sostenimiento del salario del maestro estaban previstos, la situación era muy desventajosa para las poblaciones pobres, y la escasez de recursos impedía la construcción de locales adecuados según las exigencias pedagógicas del método de enseñanza mutua.

Sin duda la unificación del método representó una ayuda para extender las primeras letras; sin embargo, a partir de 1842, la confianza en este método se quebrantó y era preciso buscar otras soluciones que le dieran a la escuela normal mayor estatus en consonancia con métodos y concepciones pedagógicas más modernas. Se inició, entonces, un período que transitoriamente coexistió con el método de enseñanza mutua. Las normas que la desarrollaron, gestionadas por Mariano Ospina Rodríguez, pusieron todo el énfasis en la calificación del oficio de maestro por parte de la escuela normal, liberaron la selección de preceptores por las juntas curadoras y confiaron la inspección de la escuela

¹⁶⁰ Carta de José María Triana al Intendente de Cundinamarca, enero 8 de 1824, Archivo General de la Nación, Instrucción Pública, tomo 106, folio 345v.

¹⁶¹ José Manuel Restrepo, *Esposición que el secretario...1827*, pp. 32-33.

normal a los gobernadores, funcionarios con mayor capacidad de responder por su marcha ante el gobierno central.

La escuela normal fue concebida como la institución en capacidad de reconocer la aptitud para ejercer el oficio de maestro. Una vez establecida en las provincias y comunicada su apertura al Gobernador, por intermedio del jefe político, las escuelas normales debían examinar a todos los preceptores de las escuelas primarias en un plazo de tres meses, contados a partir de la fecha de su apertura. El director de la escuela normal debía practicar en público el examen con la participación de empleados al servicio de la instrucción pública y de egresados de la escuela normal. Los preceptores que no presentaban los exámenes o que fuesen reprobados en ellos, perdían sus cargos¹⁶².

Así mismo, las funciones de las juntas curadoras para la selección y remoción de los maestros quedaron abolidas, pues la escuela normal empezó a emitir su juicio sobre el saber del maestro, condición que no podían valorar los miembros de las juntas. Los preceptores de las escuelas primarias tendrían un cargo de libre nombramiento y remoción por parte de los gobernadores, pero ningún individuo podía ser nombrado preceptor sin haber presentado el examen ante la escuela normal. Igualmente, para ser nombrado como director de escuela normal era necesario presentar un examen público en presencia del gobernador y ser aprobado por cinco examinadores nombrados por éste. Para prever la escasez de preceptores, se facilitó el ingreso a la escuela normal autorizando a los gobernadores de las provincias para pagar el sueldo de las escuelas¹⁶³.

162 «Ley junio 26 de 1842...», artículos 6-9, pp. 104-105.

163 *Ibidem*, artículo 10, p. 103.

En estas condiciones, la escuela normal protegía el oficio de maestro, gracias al saber pedagógico apropiado, como su fundamento, que sin duda rebasaba las limitaciones de un procedimiento único para formar los maestros. Esta visión renovada y más amplia de la pedagogía encontró un impedimento práctico en el plan de estudios de Santander, todavía vigente. Los tropiezos principales eran la obligatoriedad del método de enseñanza mutua para todas las escuelas, y la necesidad de reglamentar en íntima conexión las escuelas primarias y las escuelas normales¹⁶⁴.

Consecuente con estas circunstancias, la ley 26 de junio de 1842 anunció la dirección que tomarían la escuela normal y el oficio de maestro en la reforma Ospina (1844). El único considerando la enuncia así: «Uno de los principales motivos que han impedido el adelanto de la instrucción primaria, ha sido la falta de preceptores aptos» y «por lo mismo conviene dictar las medidas más a propósito para conseguirlos»¹⁶⁵.

En este sentido, el Congreso de 1843 autorizó al poder ejecutivo para reorganizar las escuelas normales y las escuelas primarias¹⁶⁶. Los reglamentos se expidieron en 1844, generando cambios profundos en el saber pedagógico impartido para la formación de maestros. Gracias a esta reforma la escuela normal albergó no sólo el método de enseñanza, sino también la pedagogía.

164 Mariano Ospina, *Memoria... 1843*, p. 53.

165 «Ley junio 26 de 1842...», considerando único, p. 103.

166 «Ley 2 de mayo de 1843, autorizando al Poder Ejecutivo para el arreglo de las escuelas normales, dominicales i parroquiales», en *Leyes y decretos expedidos por el Congreso constitucional de la Nueva Granada en el año de 1843*, Bogotá, (s.n.), 1844.

La reforma de Mariano Ospina Rodríguez en 1844 transformó aquellas condiciones tan simplificadas que hicieron de la escuela normal una institución para multiplicar un método de enseñanza que, por sí mismo, no podía fortalecerla como eje principal del saber pedagógico, más bien le imprimió el carácter de establecimiento modelo para la difusión de la enseñanza mutua y la unificación de la escuela primaria. Es clave tener en cuenta estas limitaciones a la hora de hacer una historia del oficio de maestro, pues el lugar tan secundario de las escuelas normales impactó negativamente el estatus del maestro, situación que se prolongó a lo largo del siglo XIX.

A manera de balance

El sistema educativo desde su creación en 1821, abarcó los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria y superior; las disposiciones de 1826 le dieron mayor consistencia. Los cuidados no fueron iguales en los tres niveles, resultan bien palpables las preferencias por la educación secundaria y superior. En este sentido, la instrucción primaria no fue objeto de controles centralistas tan fuertes en cuanto a su calidad; aunque durante la primera mitad del siglo XIX siempre fue reglamentada desde el gobierno central. Más allá de finalidades económicas, la educación primaria estuvo ligada a fines políticos, religiosos y morales; estos aspectos tuvieron relaciones muy estrechas. Aunque no hacía inversiones altas en la educación primaria, la clase dirigente era celosa de las alianzas que ella representaba con la Iglesia y tenía conciencia de la necesidad de una población letrada para poner en vigencia el derecho al voto.

El gobierno se ocupaba de la primaria, es cierto, pero no con el mismo vigor que lo hacía en los otros niveles. La educa-

ción secundaria y universitaria formaban funcionarios para el Estado, pero también a la élite dirigente, en especial, mediante la jurisprudencia. Es de suponer que la educación de las masas no significaba un alto beneficio político con excepción del voto que habría de otorgar cuando pudiera sufragar. Tampoco la necesitaban los futuros dirigentes y funcionarios, quienes recibían la instrucción básica en instituciones educativas privadas. Las políticas de los gobernantes, en materia educativa, muestran que hubo preocupación por la educación primaria, pero no fue prioridad en las cinco primeras décadas de la vida republicana.

Su inspección y financiación, en amplia medida, fueron delegadas a las poblaciones y autoridades locales, en consecuencia, mientras más pobres, menos educación podían brindar. El hecho de delegar su vigilancia a las localidades, en su mayoría ignorantes, revela el incipiente aprecio hacia la misma por parte del gobierno. No obstante, cabe observar que para el Estado colombiano, en proceso de construcción, era más urgente formar médicos y abogados y preparar los dirigentes y administradores, que brindar instrucción elemental a una población pobre, para lo cual se requerían mayores inversiones, dada la miseria que había dejado la guerra de Independencia. El interés más notable se concentró en las dos primeras décadas de la era republicana; el gobierno de Francisco de Paula Santander, político de orientación liberal, brindó un importante impulso a la causa de la educación durante sus dos administraciones, que tuvieron lugar de 1819 a 1827 y de 1832 a 1837. Sin embargo, los dirigentes políticos tenían la certeza de la importancia de la instrucción pública para crear consenso en torno a la autoridad estatal.

Ahora bien, en constituciones, disposiciones sobre educación y textos pedagógicos, se hace palpable la orientación reli-

giosa, moral y social que buscaba implantar la educación primaria a favor del gobierno republicano. No obstante, los énfasis variaban según las relaciones del Estado con la Iglesia, y según la concepción de la moral y la religión que impulsaban los políticos, liberales o conservadores, de turno en el gobierno. Con uno u otro enfoque, de todas maneras, en las constituciones y en las leyes de diversas administraciones se encuentran enunciados acerca de los fines del sistema educativo en la construcción del Estado, como sucede en la ley de 1826 al invocar la instrucción pública y la ilustración general en las ciencias y en las artes, como requisito para alcanzar el progreso de la nación y la felicidad pública.

Se observan también defensas enfáticas de la religión católica; ejemplo de ello es la Constitución de Cúcuta, expedida en 1821, donde la religión se considera un asunto de Estado. En la educación de los niños se aplicó en mayor medida este criterio, en consecuencia, la escuela les enseñaba a ser cristianos y ciudadanos al servicio de dos potestades: la Iglesia y el Estado¹⁶⁷. Tal situación, en cambio, no era compartida por la juventud granadina, que impulsaba la adopción de medidas más radicales.

En esta dirección, el catecismo que enseñaba el maestro a los niños consideraba la moral cristiana como la ciencia que dirigía las acciones del hombre según la religión cristiana; la ley se entendía como la regla para dirigir las acciones del hombre y precaver o corregir su extravío. Así mismo, los niños aprendían que la moral cristiana tenía por cometido indicar al hombre la conformidad de sus acciones con la ley, y corregir el desorden de las mismas cuando fuere necesario. De acuerdo con estos prin-

167 J. L. Villanueva. *Catecismo de moral*, s.p. i., 1825, p. 3.

principios la justicia legal era ejercida por la autoridad, para gobernar los pueblos, y la justicia moral era ordenada por la recta razón con el fin de no perjudicar las personas particulares. Lo anterior demuestra la compenetración entre moral cristiana y ley en la educación primaria, lo cual indica la adopción de los principios religiosos como estrategia de control social por parte del Estado.

Desde una perspectiva social, la expansión de la escuela se vio afectada por las crisis económicas del país, en particular en la época de mayor estancamiento económico, comprendida entre 1837 y 1854; también retrasó su progreso la inestabilidad política ocasionada por las guerras civiles (1839-1842, 1859-1863) y otras revueltas menores en 1851 y 1854, pues además de los daños a las plantas escolares, el desorden que causaban las contiendas hacía muy difícil la recolección del subsidio para cubrir el sueldo de los maestros.

Por último, en diversas memorias de los secretarios de lo Interior se reconoce que la actitud despreocupada de las familias campesinas para matricular sus hijos en las escuelas, obstaculizó una mayor difusión de las primeras letras. Los padres consideraban entorpecedora, para las actividades agrícolas, la asistencia de sus hijos a la escuela, dada la escasez de oficios, más bien la consideraban irrelevante. Además, sentían como un perjuicio la pérdida del trabajo de sus hijos, y por ende, estaban lejos de comprender el valor de la educación como factor de ascenso social.

3

La libertad de enseñanza en la Nueva Granada

La libertad de enseñanza consistió en la facultad que el Congreso de la República de la Nueva Granada concedió a todos los ciudadanos, de adquirir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, privados o de particulares, con el objeto de recibir grados académicos¹. La ley mayo 8 de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos permitió, a cualquier persona, establecer colegios o casas de educación² para la enseñanza de los ramos que a bien tuviera, bajo la única condición de no oponerse a las buenas costumbres o a las leyes³.

¹ «Ley mayo 8 de 1848, sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos», artículo 1, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la Educación Superior*, Bogotá, Icfes, 1974, p.532.

² Las casas de educación impartían instrucción primaria y algunos ramos de la educación secundaria, en cambio los colegios se dedicaban a la enseñanza secundaria. No obstante, ninguna de estas dos instituciones estaba facultada para realizar evaluaciones conducentes a grados, ni mucho menos, para otorgar títulos; pero sí les era permitido dictar cursos dirigidos a la presentación de exámenes que sirvieran, bien fuera para validar materias, como prerrequisito de matrícula o para recibir grados en las universidades, únicas instituciones autorizada para ello. «Decreto orgánico de la Instrucción universitaria, diciembre 20 de 1844», en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Bogotá, Icfes, 1974, artículos 542-543, pp. 168-169.

³ «Ley mayo 8 de 1848...», artículo 2, p. 532.

Dichas instituciones podían ser fundadas por cualquier corporación o particular y sólo bastaba dar aviso a la respectiva autoridad política del distrito parroquial, sobre su establecimiento. Sus reglamentos eran adoptados por los correspondientes superiores, fundadores o directores. La libertad de enseñanza cobijaba también a los seminarios conciliares. A los obispos de las diócesis donde se encontraban ubicados les competía reglamentarlos y dirigirlos, fijar las materias de sus respectivos programas, nombrar los superiores y catedráticos y vigilar y programar cuanto condujera a la mejora de estos centros de educación religiosa⁴.

La libertad de enseñanza tomó fuerza en los cambios generados a finales de la década de 1840, relacionados con los nuevos programas liberales que transformaron radicalmente las instituciones políticas, sociales y económicas de la república neogranadina. Pero fue a partir de 1850, año de la expedición de la ley de mayo 15 sobre instrucción pública, cuando adquirió su plena vigencia. Algunos historiadores la nombran como libertad absoluta de enseñanza, aunque este concepto ya se había vislumbrado desde la reforma de Ospina. Más aún: en el decreto orgánico de la instrucción universitaria de diciembre 20 de 1844, firmado por el presidente Herrán y su secretario de lo Interior Ospina, ya se daba libertad para elegir materias, cursos, método y orden a los colegios y casas de educación sostenidos por particulares, en donde la enseñanza no tuviera por objeto la adquisición de grados⁵.

⁴ *Ibidem*, artículo 3, p.532.

⁵ *Decreto orgánico de la instrucción universitaria*, diciembre 20 de 1844, artículo 542, (s.p.i), p. 168.

El proceso que condujo a la libertad de enseñanza se gestó desde 1826. Cuando culminó, puso fin al monopolio universitario de los títulos y representó el triunfo de la resistencia de las provincias al centralismo, como se ha puesto de relieve en páginas anteriores. Como toda la legislación educativa del siglo XIX, la libertad de enseñanza no estuvo exenta de conflictivas decisiones que desembocaron en disputas políticas. Por ello, aunque se inició en 1848, la libertad definitiva se promulgó en 1850 después de dos años de difíciles tanteos por parte de conservadores y liberales; las principales disposiciones, producto de este debate fueron las siguientes:

- Ley mayo 8 de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos.
- Decreto mayo 21 de 1849 sobre colación de grados, y
- Ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública.

Igualmente se expidieron tres decretos para la organización de los colegios nacionales: uno en 1850 y dos en 1853, después no hubo más normas de carácter nacional, en vista del federalismo en ascenso. En las páginas de este capítulo se da cuenta de los diversos aspectos y momentos de las reformas liberales de la enseñanza que definieron su libertad.

LEY MAYO 8 DE 1848 SOBRE LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y HABILITACIÓN DE CURSOS: UN CAMBIO ESPERADO

Los reclamos de las autoridades políticas o religiosas de las provincias, así como de padres de familia y estudiantes por cambiar radicalmente el inflexible sistema educativo de corte cen-

tralista por otro que brindara oportunidades de acceso a la olvidada provincia, produjeron sus frutos en 1848 con la promulgación de la ley sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos.

Ospina decía que en los colegios provinciales los estudiantes podían ganar cursos de jurisprudencia y medicina que habilitaran para grados universitarios. Pero los colegios no tenían suficientes fondos para sostener estas carreras y otros, ni siquiera para abrirlas⁶. Por supuesto, esta posibilidad se convirtió en obstáculo, dado que sus planes contenían exigencias de imposible ejecución. La libertad concedida era inalcanzable, pues la situación económica de las provincias era desfavorable a su práctica.

En suma, desde las primeras décadas de la república ya existían criterios, aunque incipientes, para implantar la libertad de enseñanza, pero no se plasmaron en disposiciones factibles. En estas circunstancias, la ley mayo 8 de 1848, sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos, produjo una ruptura en los rumbos de la educación profesional; de acuerdo con sus pautas, los granadinos podían adquirir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos o de particulares con el fin de recibir grados académicos⁷. De cualquier modo, las dificultades de las provincias para cumplir los requisitos académicos continuaron a lo largo del siglo XIX, aunque las exigencias cedieron un poco, permitiendo así que algunas localidades abrieran establecimientos educativos públicos y privados.

⁶ Mariano Ospina Rodríguez. *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, Imprenta de J. A. Cualla, p. 50.

⁷ «Ley mayo 8 de 1848...», artículo 1°, p. 533.

Todos los colegios tenían libertad para someterse o no al régimen de enseñanza⁸. Lo podían hacer las cámaras provinciales, los directores de colegios particulares o los prelados diocesanos para el caso de los seminarios. Los cursos habilitaban para grado, siempre y cuando estuvieran sujetos al régimen universitario, condición que les confería la calidad de estudios universitarios

Ninguna disposición anterior a 1848 es tan explícita y amplia en cuanto a la emancipación de la enseñanza en todos sus ramos. Al poder ejecutivo le correspondió reglamentar las universidades y colegios nacionales. Como en todas las normas académicas de la década de los cuarenta, pese a la libertad concedida, el centro continuó ejerciendo su poder para conceder grados académicos. Las cámaras provinciales, los prelados diocesanos y los directores de los colegios particulares debían someter los establecimientos, bajo su dirección, al régimen universitario⁹, mientras se expedían los reglamentos para las universidades y colegios. Lo anterior significaba sujetarse a las estipulaciones del decreto septiembre 14 de 1847, referentes tanto a la distribución, duración y materias de los cursos, como a los exámenes y derechos de grado. Por supuesto, continuaban las extensas listas de cursos y de requisitos para exámenes y grados, pero la resistencia de los afectados seguía abriendo camino, aunque a paso lento.

Las orientaciones educativas de Mosquera no abandonaron los recios controles adoptados por Ospina. Hubo flexibilidad para efectos de grado en los cursos servidos por establecimientos de

⁸ *Ibidem*, artículos 7 y 8, p. 533.

⁹ *Ibidem*, artículos 6 y 7, pp. 532-533.

enseñanza, no sujetos al régimen universitario, pero el monopolio de las universidades continuaba, pues eran las únicas instituciones que, en realidad, estaban facultadas para conferir grados. Los estudios seguidos en instituciones diferentes a las universidades habilitaban para grados, siempre y cuando, cumplieran las siguientes condiciones: duración de los cursos igual a la de las universidades; calificación de aptitud del estudiante expedida por el establecimiento donde había estudiado; y finalmente, calificación del examen certificada exclusivamente por una junta especial compuesta por profesores del colegio y examinadores externos nombrados por la gobernación.

Otro aspecto digno de resaltar fue la concesión de matrícula en las universidades y colegios, a quienes no tuvieran el grado de bachiller en literatura y filosofía. Igualmente se autorizó tomar hasta tres cursos al año, por fuera del pénsum normal, para ponerse al día con el mencionado título de bachiller¹⁰. De este modo, seguían disminuyendo las exigencias, si se tiene en cuenta que en 1847 era preciso tener título de bachiller en literatura y filosofía para iniciar estudios en cualquiera de las escuelas de la universidad. En ese tiempo, únicamente se eximían los cursantes de establecimientos distantes de la capital del distrito, y también a quienes por causa justificada no hubieran podido graduarse. En todo caso, como se hacía desde 1847, el estudiante quedaba con la obligación de presentar el título antes del examen anual¹¹.

¹⁰ *Ibidem*, artículo 10, p.533.

¹¹ «Decreto septiembre 14 de 1847 que organiza las universidades», artículo 150, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, en *Compilación de normas sobre la Educación Superior*, Bogotá, Icfes, 1974, p. 505.

Finalmente, se puede afirmar que el gobierno de Mosquera se esforzó por buscar cambios en el sistema educativo y hubo algunos logros. De hecho, la ley mayo 8 de 1848 se alejó del centralismo, aunque en poca medida, al derogar los requisitos sobre el profesorado y el currículum prescritos por el plan Ospina, a todos los colegios. En realidad, se concedieron facilidades a las provincias e instituciones para otorgar títulos universitarios. Con esta medida se acercaba el fin del monopolio universitario del gobierno, abriendo juego a la competencia privada. De todas maneras, se mantenía la supervisión a los centros educativos, bien fueran públicos o privados, pues el secretario del Departamento de Instrucción Pública debía formar el cuadro anual de enseñanza para conocimiento del Congreso. Con este fin, los jefes de los establecimientos públicos y privados estaban obligados a enviar sus respectivos informes a la Dirección General de Instrucción Pública con datos acerca del número de alumnos, edad, materias, capacidad y conducta¹², exigencia que revelaba, sin duda, el control centralista, motivo de malestar y resistencia entre las autoridades y administradores de la educación en la provincia.

DECRETO MAYO 21 DE 1849 SOBRE COLACIÓN DE GRADOS: PREÁMBULO DEL REFORMISMO LIBERAL

En la década de los cuarenta se llevaron a cabo las elecciones presidenciales, resultando elegido el candidato liberal José Hilario López. Entre sus obras, cabe destacar la eliminación del monopolio del tabaco que abrió las puertas a la exportación.

¹² «Ley mayo 8 de 1848...», artículo 12, p. 533.

Llevó a cabo realizaciones de fuerte impacto social y económico como la descentralización de la administración pública, el aumento de la autonomía y poder de las provincias y la sanción de la ley mayo 21 de 1851 que permitió la libertad de los esclavos¹³.

Igualmente, impulsó las bibliotecas como símbolo de la nacionalidad colombiana; en su mensaje al Congreso de 1853 decía: «La Biblioteca de Obras Nacionales fruto, de inmensa labor y de constancia, es uno de los monumentos que decora ya esta capital. Ella registra los documentos más importantes de nuestra gloriosa revolución, y del curso, ya sosegado, ya borrascoso de la vida política de la Nueva Granada»¹⁴. Según el presidente López, quien quisiera medir los adelantos de la Nueva Granada, conocer sus grandes hombres, o las grandes figuras de la época de la Gran Colombia, o estudiar las difíciles cuestiones que habían hecho crujir la prensa de 1810 hasta mediados de siglo, encontraría allí los datos necesarios, en los centenares de volúmenes que la constituían¹⁵. El presidente López pidió, además, a los senadores y representantes dictar las medidas que evitaran la destrucción y la mutilación de las obras allí guardadas.

Sus planes también ampararon la continuidad de los trabajos de la Comisión Corográfica bajo la dirección de Agustín Codazzi¹⁶. Valga resaltar la obra de Codazzi por sus grandes apor-

¹³ Alfonso Plazas V., «José Hilario López Valdés», en *Presidentes de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Panamericana, 1993, pp. 81-84.

¹⁴ José Hilario López, *Mensaje del Presidente de la República al Congreso Constitucional de la Nueva Granada de 1853*, Bogotá, Imprenta de Echevarría Hermanos, 1 de marzo de 1853, p.16.

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Agustín Codazzi, ingeniero militar de origen italiano, después de haber terminado la elaboración del mapa de Venezuela, fue llamado por Mosquera en 1850 para trabajar en el Colegio Militar de Bogotá.

taciones a la Nueva Granada en el ámbito científico. La ley mayo 29 de 1849 había ordenado la iniciación de los trabajos geográficos. Un año después, en 1850, ya bajo la presidencia de López, se firmó un contrato entre Codazzi y el secretario de Estado, Diego Paredes, para levantar la Carta general de la república y un mapa corográfico de cada una de sus provincias, en un lapso de seis años. También se deberían determinar los planos de las provincias que incluyeran todas las ciudades, villas, aldeas, parroquias y vecindarios; los caminos, las rentas, haciendas y hatos, los límites de los diversos cantones, las cordilleras, sus principales alturas y ramificaciones, las grandes selvas y su extensión, el curso de los ríos, su navegación y ventajas, los afluentes, quebradas y caños y cuantos detalles pudieran contener los planos¹⁷.

En el campo de la educación se generaron cambios radicales que dieron un vuelco definitivo a las estructuras anteriores del sistema educativo, tan cuestionado desde todas las esferas sociales, y desde los lugares más remotos de la república neogranadina. El primer gran cambio en la institución escolar lo constituyó la emisión del decreto sobre colación de grados aca-

17 La Comisión Corográfica, al mando de Codazzi, entregó un extenso trabajo geográfico y, además, importantes estudios en el campo de la arqueología y de la geología. El estudio comprendía la situación de las provincias, su extensión y población, los límites, las montañas, las ramificaciones y sus alturas, el estudio de los ríos, la división territorial, y su población relativa, las condiciones de la agricultura, las industrias y la cría de ganado, los minerales existentes, las maderas y las plantas útiles, el comercio interior y exterior y las particularidades de cada provincia. Fue un estudio científico muy completo, apenas comparable con el realizador en el siglo XVIII en el Virreinato de la Nueva Granada, por José Celestino Mutis. La Comisión había iniciado sus trabajos el 3 de enero de 1850 y, entre 1861 y 1866, se publicaron los primeros mapas de la república neogranadina. Andrés Soriano Lleras, *Itinerario de la Comisión Corográfica y otros escritos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1968, pp.7-23.

démicos de mayo 21 de 1849, por el cual se autorizó por primera vez a todos los colegios provinciales o particulares, sujetos o no al régimen universitario, para otorgar, con el mismo valor de las universidades, grados académicos en todas las facultades. Se exceptuaban los de teología y cánones que sólo podían concederse en las universidades y en los seminarios conciliares¹⁸. Se mantuvieron los grados de bachiller¹⁹, licenciado y doctor, existentes desde el plan Ospina²⁰ y se siguió otorgando el grado de profesor en ciencias naturales, físicas o matemáticas.

Es preciso tener en cuenta que, si bien todo tipo de colegio estaba autorizado para conferir grados académicos, el examen de incorporación (o admisión) sólo podía llevarse a cabo en una de las universidades²¹. La incorporación se entendía como admisión a la formación profesional; en los exámenes de grados y colación de éstos tenían que observarse las formalidades determinadas por los estatutos universitarios. El control de la educación superior todavía quedaba en manos de los grandes centros urbanos.

Sin lugar a dudas, la reforma de 1849 fue más allá de la ley mayo 8 de 1848. El monopolio de las universidades para confe-

18 «Decreto mayo 21 de 1849 sobre colación de grados académicos», artículo 1, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la Educación Superior*, Vol. II, Bogotá, ICFES, 1974, p. 553.

19 El grado de bachiller en literatura y filosofía, como estudio preparatorio para todas las carreras, fue suprimido en este decreto de 1849, lo cual significa una disminución en el número de requisitos. Pero, el grado de bachiller en cada área profesional se mantuvo, por tanto, se otorgaban grados de bachiller en medicina, en jurisprudencia, en ciencias naturales, físicas y matemáticas, y en ciencias eclesiásticas. Igualmente, en cada área profesional, como se puso de relieve en otra parte, se otorgaban también grados a nivel de licenciado y doctor.

20 «Decreto mayo 21 de 1849...», artículo 2, numerales 1, 2 y 3, p. 553.

21 *Ibíd.*, artículo 2, p. 553.

rir grados comenzó a quebrarse definitivamente, sirviendo de preámbulo a virajes abruptos que, al año siguiente, romperían con planes rígidos implantados desde los inicios de la república. Se concretaron al fin las exigencias que airadamente habían presionado todas las fuerzas vivas de la Nueva Granada. Para la época fue un gran logro, congruente con los avances del siglo; se consideraba un resultado de la intervención de hombres ilustrados en los problemas de la educación. Haciendo libre la instrucción pública en todo el ámbito de la nación, decía el secretario Zaldúa, se cumpliría un antiguo anhelo de los pueblos, su derecho a la instrucción quedaba reconocido y tras ello la clave de su progreso. Igualmente, sostuvo que la libertad de pensamiento mejoraría la situación política, al ampliar la esfera de la libertad civil y anteponer la libertad política a las invasiones del absolutismo²².

LA EXPULSIÓN DE LOS JESUITAS: ¿NEGACIÓN DE LA LIBERTAD O INTENTO DE SECULARIZAR LA EDUCACIÓN?

En 1844, después de 70 años de su primera expulsión del país, decretada por la corona española, la Compañía de Jesús regresó a la Nueva Granada en la administración del presidente Pedro Alcántara Herrán luego de que Ospina lograra ante el Congreso la aprobación para contratar una orden religiosa en el exterior, argumentando la necesidad de misioneros para llevar la religión católica a los indígenas. Para ello, la ley 8 de abril de

²² Francisco Javier Zaldúa, *Informe del Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1850*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1850, p.16.

1842 había ordenado la creación de colegios de misiones en algunas provincias alejadas como Casanare, San Martín, Andaquíes, Mocoa, Guajira y Veraguas. Aunque el secretario de Estado le aseveró a los congresistas que tales instituciones serían dirigidas por la comunidad de los capuchinos, a la postre esta tarea quedó en manos de la orden de San Ignacio.

En corto tiempo, además de su labor misionera en gran parte del territorio del país, los jesuitas comenzaron a desempeñar cargos docentes en las escuelas. Ospina los defendió públicamente, aduciendo que sus servicios eran necesarios para la enseñanza de los idiomas vivos, las matemáticas y las ciencias. Sin embargo, su ignorancia en estas materias se puso en evidencia en 1845 cuando rehusaron hacerse cargo del colegio público de Medellín debido, según opinión del propio Ospina, a que no podían responder a las orientaciones del currículo creadas desde 1842, por el decreto orgánico, «los padres tan sólo conocían el latín y la teología española, quizás griego y metafísica, materias de muy poco provecho para los estudiantes»²³. El interés de Ospina era ante todo político pues, según sus concepciones, la religión constituía un pilar del orden social.

Si bien los jesuitas no ejercieron como profesores de ninguna universidad, sí tuvieron actividades docentes en Popayán, Bogotá y Medellín y fueron solicitados desde Buenaventura. Pero los liberales, quienes venían preparándose para hacer competencia en la dirección y coordinación de las instituciones privadas, temieron que con la ayuda de la Iglesia los jesuitas mono-

²³ *Mariano Ospina al general Pedro Alcántara Herrán*, Medellín, septiembre 5 de 1845, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, Archivo Herrán, correspondencia Ospina.

polizaran la instrucción pública. Los liberales recelaban, encontrando en ellos una barrera para sus pretensiones, y además querían evitar a toda costa que se apoderaran del seminario arzobispal, cuyos bienes representaban cuantiosas sumas²⁴.

Por otra parte, los liberales temían que los jesuitas fueran agentes de la reacción, con mayor razón si se reconocía su habilidad como educadores y modelos de comportamiento mucho más elevados que los del clero en general. Ante los rumores, el superior de la comunidad, el padre Manuel Gil, envió una nota en la cual declaraba que ni él ni ninguno de los jesuitas existentes en la república habían tomado jamás parte alguna en los asuntos políticos, y que sólo se habían limitado al ejercicio del ministerio sacerdotal y a la enseñanza de los niños, sin predicar pública ni privadamente otra cosa que la observancia de los preceptos divinos y de las leyes del Estado. De todos modos, el presidente López decretó su expulsión²⁵, cinco días antes de que los liberales pasaran su propia ley sobre libertad de enseñanza.

Los jesuitas abandonaron el país el 24 de mayo de 1850 y la Iglesia consideró este hecho como una violación de la libertad religiosa, deteriorándose más las relaciones eclesiásticas y estatales. Los liberales acusaban a la comunidad de pertenecer a una organización internacional empeñada en combatir tales principios²⁶, y querían evitar el fanatismo entre la juventud. No contentos con ello, la determinación gubernamental se extendió a

²⁴ John Lane Young, *op. cit.*, p. 118

²⁵ Para la expulsión de los jesuitas, López se fundamentó en la sanción real pragmática de Carlos III, expedida en 1767, por la cual se les había desterrado del Nuevo Reino de Granada en ese mismo año.

²⁶ David Bushnell, *Colombia, una nación ...*, pp. 159-160.

los granadinos que hicieran parte de la Compañía de Jesús, por nacimiento o naturalización²⁷.

El conservador Mariano Ospina, quien había defendido siempre la conveniencia de la enseñanza de los jesuitas para la juventud, rechazó enérgicamente su expulsión y tildó la decisión del ejecutivo como un acto eminentemente político que negaba a la libertad de enseñanza un carácter emancipador, capaz de garantizar igualdad de condiciones para que todos pudiesen enseñar sin discriminaciones partidistas. Según él, los liberales en su intolerancia se guiaban por esta fórmula: «el gobierno gobierna con su partido; educar es gobernar; por consiguiente, ninguno que no sea rojo o lo que es lo mismo, de la confianza del poder ejecutivo, puede tener establecimiento de educación»²⁸.

La cuestión de los jesuitas estaba en el centro de la libertad de enseñanza. Para el fanatismo de los liberales, decía Ospina, las doctrinas de los jesuitas eran malas, por tanto, no debían enseñar y merecían ser expulsados de la república. Esto significaba la práctica de la intolerancia porque se desconocía la libre elección de establecimientos que podían hacer los padres de familia para educar sus hijos, e igualmente lesionaba la libertad de escoger los maestros que estimasen para ello más conveniente. «La libertad de enseñanza y la proscripción de los profesores

27 El rechazo estaba focalizado hacia los jesuitas. «Con excepción de la Compañía de Jesús o cualquiera otra que se forme con miembros de ella, es permitida la fundación de toda sociedad o comunidad religiosa, siempre que no sea contraria a las leyes de la moral». Ley de 9 de mayo de 1851 sobre comunidades religiosas, artículos 1 y 7, en Juan Pablo Restrepo, *Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, Banco Popular, 1957, p. 604.

28 Mariano Ospina, «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, No. 38, Bogotá, abril 25 de 1850, p. 151.

que los ciudadanos eligen, son las dos cosas más incompatibles que es dable imaginar»²⁹.

Ospina centraba la cuestión de la libertad de estudios en los padres de familia. Según su posición, el gobierno debía respetar la voluntad de los padres católicos que pretendían dar a sus hijos una formación religiosa, guiarlos por autores católicos y bajo la dirección de los jesuitas. Si otras personas querían formar a sus hijos, según las doctrinas de Bentham, Proudhon, Hegel, etc., los católicos no se opondrían y reconocerían esa libertad, con tal de que les fuese reconocida la suya. Ospina confiaba en la capacidad, los métodos y las doctrinas de los jesuitas y acusaba a los liberales de sentir una impotente rivalidad que recurría a la persecución y la expulsión para librarse del adversario.

A mediados del siglo XIX el proceso de secularización de la sociedad tomó impulso. El matrimonio civil, la separación entre el Estado y la Iglesia, la libertad religiosa, fueron medidas que buscaban implantarla. La educación no podía ser ajena a este movimiento que pretendía permear las diversas instituciones sociales. Pero, debe quedar claro que, no era un proceso que apenas se iniciara. Ya desde el Congreso de Cúcuta, el Estado emergente asumió por completo el control de la educación; más aún, fomentó la vinculación de la sociedad civil a los destinos de la escuela por medio de las juntas curadoras, donde participaban los padres de familia. Así mismo, desde 1826 Santander había hecho serios esfuerzos por disminuir la influencia del clero en la sociedad, pero la educación no se apartó de la instruc-

²⁹ *Ibidem.*

ción religiosa que continuó en las escuelas. Simón Bolívar, después del atentado de 1829, le confió a la Iglesia la inspección de la educación, y más adelante Ospina la profundizaría guiado por su fuerte convicción de que la religión era un elemento fundamental del orden social. Pero en 1850, los liberales con la libertad de enseñanza y la expulsión de los jesuitas, dieron un paso adelante para secularizar la educación, como ninguna otra administración anterior³⁰.

Desde 1821 la docencia estaba controlada por el Estado, los dominicos habían perdido en 1826 la Universidad de Santo Tomás, el profesorado de los colegios estaba conformado en su mayoría por civiles, aunque había unas pocas excepciones, y los jesuitas ya no estaban. De todas maneras, el Estado necesitaba los servicios docentes de los sacerdotes católicos y de las monjas en las escuelas primarias. La libertad de enseñanza le permitió al clero abrir colegios, aún más, cuando los títulos no eran necesarios para ejercer las profesiones y pesaban menos exigencias para los estudios; el peligro de abrir paso a instituciones educativas de la Iglesia, lo conjuraron los liberales con la expulsión de los jesuitas.

Sin embargo, la Iglesia mantuvo su ingerencia, pues los conservadores siguiendo sus orientaciones, no tenían obstáculos para crear colegios católicos al abrigo de la libertad de enseñan-

³⁰ La ley de libertad de enseñanza de 1850 fijó el pènsum de ciencias eclesiásticas, la facultad de esta enseñanza quedó en manos de los seminarios conciliares y podían impartir el título de doctor. ya para 1853, en ninguno de los dos decretos sobre colegios nacionales, se encuentra ninguna referencia a la religión, ni regulación alguna para la formación en ciencias eclesiásticas. El decreto de agosto 22 excluyó cualquier referencia a la religión y no estableció ninguna regulación para la formación en ciencias eclesiásticas.

za. En 1870, con la reforma instruccionalista, los liberales radicales hicieron un intento mayor de secularización que fracasó; fue éste el preámbulo para que en 1886 la Iglesia recuperara su predominio en la educación. La secularización se hubiera profundizado si el Estado hubiera mantenido un control sobre los establecimientos educativos, pero las condiciones en la Nueva Granada fueron diferentes, el Estado no conservó ningún control, como sí lo hubo en la educación media en España³¹. Los liberales debían derrumbar el centralismo tozudo que Ospina había ahondado; ellos necesitaban educar sus cuadros en las provincias y la mejor forma de obtenerlo era dando igualdad de condiciones a todas las instituciones, ya que el control de la educación lo había tomado el Estado desde 1821.

Al comparar los efectos de la libertad de enseñanza en la Nueva Granada con países influyentes por su pensamiento, como son Francia y España, se puede concluir que en Francia se formuló con el propósito de beneficiar la educación conservadora católica, entre tanto en la Nueva Granada, el efecto inmediato era fomentar la educación privada y secular. En cambio, en España la libertad de enseñanza, restringida a la educación media en el plan Pidal, tuvo por efecto la secularización total, pues no había comunidades en condiciones de cumplir las exigencias de profesorado y titulaciones en el nivel medio, y además el Estado seguía controlando la educación universitaria³².

31 Manuel de Puelles Benítez, *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991, p. 123.

32 *Ibidem*, pp. 123-130.

LEY MAYO 15 DE 1850 SOBRE INSTRUCCIÓN PÚBLICA

Debates en torno a su formulación

Con la promulgación de la ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública, la educación neogranadina alcanzó una de las aspiraciones más debatidas, forjada en medio de las tensiones entre el centro y la provincia, las resistencias de los estudiantes, las polémicas partidistas y las reformas liberales de medio siglo. En el primer artículo de la ley quedó consagrada la libertad de enseñanza en todos los ramos de las ciencias, las letras y las artes³³; la ley también restó toda importancia a los títulos académicos y determinó el ejercicio profesional libre de grados. De este modo, los liberales promovieron la concreción de las libertades políticas individuales en la educación, y sostuvieron con firmeza que la exigencia del título académico coartaba la libertad de trabajo y afianzaba los privilegios de los doctores³⁴. Aunque sus criterios no eran unánimes, muchas de sus miras se vieron reflejadas en estas medidas.

Pero los liberales no pudieron llevar al extremo sus posiciones sobre la libertad de enseñanza; en 1848, el periódico *El Siglo*, vocero de sus intereses, planteó una libertad absoluta que se sintetiza en esta consigna: «de la destrucción de los gremios científicos se deduce naturalmente la destrucción de las univer-

³³ «Ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública», artículo 1, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Vol. II, Bogotá, Icfes, 1974, p. 563.

³⁴ Jaime Jaramillo Uribe, «El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo III, Bogotá, Procultura, 1982, p. 309.

sidades y la libertad completa de enseñanza»³⁵; estos gremios y las corporaciones universitarias, que los formaban y respaldaban, debían abolirse pues ejercían un monopolio sobre el conocimiento.

La posición de *El Siglo* defendía la existencia de los gremios de zapateros, sastres, herreros y albañiles; en cambio sostenía que los de científicos debían desaparecer porque su dominio perjudicaba la sociedad e impedía el progreso de las ciencias y la libertad de enseñanza; mediante el título, convertían a sus alumnos en oráculos del saber, los incorporaban al gremio y les entregaban autorización para engañar con su diploma a los hombres.

Concluía el escrito que sólo era necesario enseñar a leer y escribir y los cálculos más importantes de la aritmética; de esta manera el hombre quedaría en condiciones de adquirir la ciencia en su casa, con un maestro, o solo, puesto que la ciencia se encontraba escrita; no era, pues, necesario trasladar el talento a las universidades. Los gremios científicos constituían una clase privilegiada que desnaturalizaba la democracia y los monopolios se convertían en un contrasentido para las instituciones democráticas. En suma, no habría democracia posible sin enseñanza libre; el Estado debía invertir únicamente en la enseñanza primaria; a la postre se deduce que no eran necesarios ni siquiera los colegios³⁶.

Dos años más tarde, en 1850, la libertad de enseñanza se aproximaba a esta propuesta, pero tuvo que matizar algunos as-

35 «Gremios científicos», en *El Siglo*, No. 9, Bogotá, agosto 10 de 1848, p. 2.

36 *Ibidem*, p. 2.

pectos en medio de los debates ocurridos en el Congreso. Uno de los apartados más controvertidos de la ley mayo 15 de 1850, 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 superior impartida por establecimientos situados en las capitales de distrito universitario y los colegios de las provincias, carentes de recursos y alejados de estos centros capitalinos.

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, luchas 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. Para hacer viable esta medida, los fondos de las universidades fueron transferidos a los colegios. Siendo ésta 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 central³⁷.

Ahora bien, las repercusiones políticas y sociales que provocaría la libertad de enseñanza para las instituciones educativas y los estudios, suscitaron en el Congreso fogosos debates que pusieron al descubierto la situación de la educación en el país y el contexto de los problemas que exigía tal decisión. Finalmente

³⁷ John Lane Young, *op. cit.*, p. 147-159.

se redactó el texto definitivo de la ley en 18 artículos, con decisiones sin precedentes que cambiaron rotundamente la educación en la segunda mitad del siglo XIX. Los debates se centraron sobre la expedición de títulos, supresión de algunos grados, materias de las carreras de jurisprudencia, medicina y teología, y exámenes para obtener cualquier grado. Las discusiones dejan ver el enfrentamiento de dos concepciones sobre el significado de la libertad de enseñanza.

La discusión se inició con el proyecto sobre colación de grados académicos presentado por el liberal Camilo Manrique. El ambiente que dominaba puede ilustrarse con la definición que anotó uno de los ciudadanos presentes, para rebatir el proyecto. «Concibo por completa libertad de estudios la que tiene cada individuo para estudiar en su casa, en colegios particulares, o donde mejor le convenga, y poder optar los grados académicos»³⁸. Sin duda, había motivos muy definidos para admitir la conveniencia de legislar sobre este apremiante asunto, en ello estaban de acuerdo liberales y conservadores, pero desde el comienzo se observó que un grupo de conservadores quería la libertad absoluta sin cortapisas para la iniciativa privada, en contra de los liberales, quienes adoptaron regulaciones sobre los grados y un ataque frontal a los privilegios de los títulos.

Sin embargo, miembros de uno y otro partido criticaban el monopolio de los títulos. Así, el conservador Manuel María Mallarino hizo hincapié en la centralización de la enseñanza y las dificultades de los jóvenes para concurrir a las universidades que, con motivo de los grados, había terminado en un monopolio

³⁸ Cámara de Representantes, «Sesión del 3 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 6 de 1850, p.11.

de los estudios; los grados debían conferirse en el lugar donde recibieran instrucción quienes lo solicitaran, sin necesidad de que los colegios públicos o particulares estuvieran sujetos al régimen universitario³⁹. Otro conservador, Juan N. Neira, objetó el proyecto señalando que no podía a la vez concederse libertad de estudios y, exigir a continuación su validación ante las universidades, de acuerdo con los reglamentos; la abolición de los títulos, anotó Neira, era necesaria porque un hombre verdaderamente instruido no requería de un papel para ejercer un oficio.

Como Neira, otros diputados sostuvieron que no debía exigirse el diploma para ejercer un destino, pues según ellos, las universidades habían generado su monopolio. Los jóvenes doctores que pertenecían a las propias cámaras, apoyaban esta situación porque, de este modo, se adueñaban de los empleos para los cuales se pedían títulos; al presentarse en los pueblos con la garantía del grado académico, eran preferidos entre otros candidatos que no lo tenían. Para el liberal Antonio María Pradilla, los títulos no representaban cuestiones de honor; la sociedad reconocía la dignidad de un hombre no por la certificación de doctor que posea, sino por su ilustración y comportamiento⁴⁰.

Camilo Manrique pensaba que dando condiciones de igualdad para obtener un título, sin discriminar dónde se habían adquirido los conocimientos, se garantizaba la libertad, en beneficio de todos los granadinos y, al mismo, tiempo, se daba oportunidad a muchos jóvenes inteligentes que vivían en el campo y, por causa de su pobreza, no podían adquirir conocimientos en la

³⁹ *Ibidem*, p. 12.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 12.

universidad. El proyecto buscaba dar al pobre una sólida instrucción en corto tiempo y a bajo costo. Las leyes que regían la educación, sostenía Manrique, fueron hechas para la aristocracia y no para dirigir un pueblo libre. Era evidente que no estaban en armonía con los intereses de la democracia. Los estudios habían creado monopolios, como sucedía en Cartagena, donde eran tan eficaces, que ciertos profesores dominaban la provincia; allí se hacía palpable que sólo disfrutaban de las ventajas de la educación quienes vivían en la ciudad y los hijos de los ricos⁴¹.

Las desgracias que pesaban sobre la educación nacían de las atribuciones concedidas al poder ejecutivo para reglamentar la instrucción; contrariando los principios de la Constitución, se habían dado reglamentos que impedían alcanzar los conocimientos⁴². Varios diputados coincidían con la opinión de Manrique, algunos de ellos eran partidarios de la libertad absoluta de estudios, pedían con vehemencia la abolición de las universidades y, por supuesto, de los cursos. Igualmente, solicitaban desechar los títulos para el ejercicio de las profesiones. Otros, en cambio, defendían la libertad de enseñanza dando facilidades para la adquisición de grados académicos, pero insistían en reglamentar los estudios.

En síntesis, al finalizar el primer debate, quedó en claro que la libertad de enseñanza no debía plantearse al margen de las profesiones, pues eran contundentes los argumentos sobre el deterioro de su sentido. Por esta razón, Miguel Samper propuso

⁴¹ Cámara de Representantes, «Sesión del 3 de abril de 1850» (segunda parte), en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 7 de 1850, pp. 11-12.

⁴² *Ibíd.*, p. 14.

crear una comisión para redactar otro proyecto donde estuviesen comprendidas a la vez, la libertad de enseñanza y el ejercicio de las profesiones.

En este contexto y dado el fuerte marco de crítica a la exclusividad del otorgamiento de títulos por el Estado, el Congreso aprobó que el grado académico no sería necesario para ejercer profesiones científicas, pero podían obtenerlo quienes así lo quisieran, sujetándose a ciertos requisitos. Quedaba exceptuada de tal disposición, la profesión de farmacéuta; para su ejercicio, se exigió la presentación de un examen según los reglamentos que, para el efecto, prescribiría el poder ejecutivo⁴³.

En igual sentido, la manera de examinar y de reglamentar los trámites para la obtención de títulos fue simplificada notablemente, justo para suprimir las exageradas trabas que representaban las exigencias, hasta ese momento, vigentes. Los colegios nacionales, provinciales, y los seminarios, contarían con un consejo de profesores que practicaría los exámenes para efecto de los grados. Tales consejos serían designados por el poder ejecutivo para los colegios nacionales, por las cámaras de provincia para los colegios provinciales, y por el diocesano, en los seminarios⁴⁴. No era necesario haber estudiado en los colegios nacionales, provinciales, o en los seminarios, para optar a grados⁴⁵.

⁴³ La comisión de la Cámara de Representantes introdujo esta excepción, teniendo en cuenta que los boticarios debían vender varias drogas venenosas y por lo tanto, había que exigirles el aprendizaje de la farmacia para que la sociedad tuviera garantías. Cámara de Representantes, «Sesión del 23 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, mayo 8 de 1850, p. 139.

⁴⁴ «Ley mayo 15 de 1850...», artículo 3, p. 563. Véanse además los artículos 8, 9, 10 y 11, pp. 564-565, en los cuales se regulan los procedimientos para exámenes y títulos.

⁴⁵ *Ibidem*, artículo 15, p. 565.

De otro lado, la importancia de las universidades debía disminuir y quedar a la par de los colegios provinciales. Por ello, en su afán de igualar los colegios de las ciudades con los de las provincias, los liberales lograron la supresión de las universidades. Los edificios, bienes y rentas que a éstas pertenecían, se destinaron a los colegios nacionales, exceptuando el Colegio del Rosario de Bogotá que, en adelante, sería administrado como establecimiento provincial, según las normas que trazase la cámara de provincia. Por colegios nacionales se entendería, en adelante, los que fueren creados y sostenidos con los bienes y fondos de las universidades. Poniendo un sello de reconocimiento e impulso a la autonomía de las provincias, los reglamentos para organizar los colegios provinciales serían expedidos por las cámaras de provincia, el poder ejecutivo dictaría las normas para los colegios nacionales y los diocesanos para los seminarios⁴⁶.

Uno de los temas discutidos con mayor vehemencia en los debates acerca del proyecto de ley y que permitía apreciar el grave problema de las profesiones, fue el del título de abogado. El diputado liberal Manuel María Alaix propuso que no se exigiese este título para obtener ningún destino público, ni el de doctor para desempeñar las magistraturas. El dominio de los abogados era tal que se había conformado una especie de aristocracia en la administración judicial y ellos se consideraban las únicas personas hábiles para obtener los cargos públicos. En suma, operaban como una fuerte corporación. La experiencia ya había demostrado que había abogados desconocedores de la legislación y, por el contrario, otros que no habían asistido a los colegios daban lecciones a los titulados. El título, concluía Alaix, no da ciencia.

⁴⁶ *Ibidem*, artículos 12-16, p. 565.

El Congreso, finalmente, rechazó los argumentos para que se excluyera el título de abogado como condición para ejercer cargos públicos, por considerar que la ley no podía ser ambigua, pues las exigencias del título de doctor para ejercer cargos públicos eran emitidas por los tribunales y, por tanto, no tenían por objeto los estudios. Resultaba altamente irregular para la aprobación del proyecto, que en una ley sobre instrucción pública, se derogase otra del resorte de los Tribunales; varios congresistas consideraron como un procedimiento irregular la derogación de leyes de tribunales en una disposición sobre instrucción pública.

De otro lado, se buscaba debilitar no sólo el título de doctor, sino también el de bachiller, que ya se había convertido, en opinión de Alejo Morales, en un título insignificante y hasta ridículo en la carrera pública. Entre los jóvenes el término bachiller se consideraba un apodo. Unos diputados defendían un solo grado para que los jóvenes dedicaran a él todas sus fuerzas. En cambio, otros pensaban que prepararse para adquirir dos grados distraía la juventud del estudio de materias útiles a lo largo de la vida. Otros como el liberal Miguel Samper, abogaron en favor de los dos grados, el de bachiller y el de doctor, para evitar el estudio superficial de todas las materias.

Sobre el particular, el conservador Manuel María Mallarino anotó las razones que tuvo la comisión autora del proyecto, para suprimir el título de bachiller. Los jóvenes soportaban cargas muy pesadas para costear los grados y se les gravaba sin consideraciones. Por tanto, para otro título distinto al de doctor, era necesario exigir una nueva contribución a la juventud. Sostenía Mallarino que la comisión defendió el principio de hacer enteramente gratuita la enseñanza para dar facilidades de adquirir los mismos conocimientos. Incluir otro título, diferente al de doctor, era

aumentar los costos de los derechos por concepto de grados⁴⁷. Con base en estos fundamentos, el Congreso aprobó la supresión del grado de bachiller. En adelante, sólo debía conferirse el de doctor en jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas⁴⁸.

Ahora bien, no fueron pocas las dificultades para definir el pénsam de los doctorados. Después de intensas discusiones sobre los contenidos de la formación en jurisprudencia y medicina, se logró la integración definitiva del programa de estudios de los doctorados que otorgarían los recién creados colegios nacionales. Unos meses más tarde, estas materias serían ratificadas por el decreto agosto 25 de 1850, orgánico de los colegios nacionales⁴⁹.

Un análisis de las discusiones dadas en el Congreso sobre los grados, permite evidenciar que la ley sobre libertad de ense-

47 Cámara de Representantes, «Sesión del día 18 de abril de 1850» en *Diario de Debates*, Bogotá, 29 de abril de 1850, pp. 100-102.

48 «Ley mayo 15 de 1850...», artículo 4, p. 563.

49 Al comparar las materias estipuladas en las disposiciones de 1847 y 1850 se observa una considerable disminución que denota nuevos enfoques y simplificación de los programas de estudio. Así, para tener opción al grado de *ciencias eclesiásticas*, en 1847, había necesidad de cursar y presentar exámenes de trece materias en teología y cánones; en cambio, para 1850 era obligatorio presentar examen sólo de cinco. Por su parte, los estudios de *jurisprudencia*, en 1847, requerían exámenes de 17 materias, mientras que la ley de 1850 sólo pedía el examen de ocho. En cuanto al grado de *medicina*, en 1847 se requerían 12 y en 1850 se mantuvieron en 10 el número de materias. «Ley mayo 15 de 1850...», artículo 4, p. 563. Al comparar las materias estipuladas en las disposiciones de 1847 y 1850 se observa una considerable disminución que denota nuevos enfoques y simplificación de los programas de estudio. Así, para tener opción al grado de *ciencias eclesiásticas*, en 1847, había necesidad de cursar y presentar exámenes de trece materias en teología y cánones; en cambio, para 1850 era obligatorio presentar examen sólo de cinco. Por su parte, los estudios de *jurisprudencia*, en 1847, requerían exámenes de 17 materias, mientras que la ley de 1850 sólo pedía el examen de ocho. En cuanto al grado de *medicina*, entre las series de bachiller, licenciado y doctor sumaban diez cursos, en cambio en 1850, sólo se programaron cuatro clases.

ñanza en ningún momento quiso descuidar las profesiones existentes; más bien buscaba abolir los monopolios generados por los títulos. Como se ha resaltado en otra parte, la credibilidad en el conocimiento había sido desplazada por los títulos. Con todo, los legisladores seguían empeñados en defender la calidad de los estudios, prueba de ello fueron las materias obligadas por la ley, para optar a los grados de jurisprudencia y medicina. Hasta cierto punto, es apresurado afirmar que la no exigencia de títulos para ejercer las profesiones fue consecuencia de restarle cuidado a los estudios.

La crítica de Ospina a una libertad de enseñanza regulada

Una de las más enconadas posiciones frente al debate acerca de las profesiones fue la de Mariano Ospina Rodríguez, quien a toda costa pretendió diferenciar entre libertad de enseñanza y disminución de condiciones para ejercer las profesiones de abogado o de médico. Si bien estas profesiones podían practicarse sin grados ni títulos, nada tenía que ver dicha situación con la libertad de enseñanza. Para Ospina, la auténtica libertad de enseñanza estaba representada 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»⁵⁰.

⁵⁰ En los cuerpos científicos, como instancia que garantizaba la idoneidad en los conocimientos, veía Ospina la continuidad del monopolio en el ejercicio del derecho y la medicina. Para él era irrefutable que el derecho de cada uno a estudiar lo que eligiera con la persona y en el tiempo que pudiera estaba establecido en las disposiciones de 1842, ratificadas en el decreto orgánico 20 de diciembre de 1844, artículos 280 y 287. Mariano Ospina, «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, No. 39, Bogotá, mayo 1 de 1850, p.155.

En defensa de su gestión, como secretario de lo Interior, Ospina estaba convencido de haberla implantado desde 1842. El decreto orgánico de ese año, según él, autorizó la presentación de exámenes para obtener grados a quienes hubiesen estudiado por cuenta propia o en establecimientos públicos o habilitados para ello⁵¹. En todo caso, los interesados debían demostrar conocimientos de acuerdo con las materias y programas. De igual modo, agregaba, que en las reformas de 1844 la libertad de enseñanza se había profundizado al declarar que la instrucción secundaria, dirigida a las artes, letras y ciencias, era libre y podía darse en todos los centros de instrucción públicos o privados, siempre y cuando estas instituciones se sometieran a las pautas universitarias sobre el particular. Concluía, entonces, que sus reformas dejaron a la instrucción pública la más amplia libertad, pues todo individuo, podía enseñar en la Nueva Granada lo que supiera y siguiendo el método que a bien tuviera⁵².

Ospina veía muy laxa cualquier medida sobre la vida académica en una ley sobre libertad de enseñanza. Con marcada ironía, acusó al gobierno de «tener una idea muy mezquina y muy inexacta de los conocimientos humanos para pensar que las facilidades para obtener un diploma de médico o abogado constituyen la libertad de la enseñanza»⁵³. Por esta razón, defendía

⁵¹ «Decreto diciembre 1° de 1842 que organiza las universidades», artículos 244-248, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la Educación Superior*, Vol. II, Bogotá, Icfes, 1974, pp. 398-399.

⁵² Mariano Ospina, *Esposición que el Secretario de Estado en el Despacho de lo Interior de la Nueva Granada presenta al Congreso Constitucional de 1845*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845, p. 49.

⁵³ Mariano Ospina, «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, No. 38, p. 151.

las exigencias impuestas en su plan de 1842 a los grados de medicina y jurisprudencia⁵⁴.

De estas medidas, aseguraba Ospina, salió el impulso al avance del país, que estaría más atrasado que en 1810 si no se hubieran impulsado tales ciencias y, estaría lleno de más curanderos y tinterillos con títulos. Quienes hicieron la reforma de 1842, no tenían altas opiniones de los grados académicos ni de los monopolios, pero sí conocían el desprecio y la indiferencia existentes en el país por los idiomas, la literatura y las ciencias. Los administradores de entonces pretendieron «generalizar y extender estos estudios para civilizar la nación; por tanto creyeron útil conservar el apetecido cebo de los grados académicos»⁵⁵ para obligar a los jóvenes a realizar tales estudios. En estas condiciones, quienes buscaban gozar del monopolio de aquellas profesiones pagaron a la nación un «tributo de estudio»⁵⁶.

Para descalificar la defensa que hizo Francisco Javier Zaldúa de la libertad de enseñanza como herramienta clave para generalizar la instrucción, el ex secretario Ospina debatió tres aspectos: a) La educación no puede ser general para todos, esta aspiración no sólo es imposible, sino también innecesaria y acabaría con la sociedad; si a los jóvenes se les pide que sean literatos, matemáticos, químicos, abogados, médicos, teólogos, agrónomos, etc., no les alcanzaría la vida para hacer tantos estudios, ni tampoco les quedaría tiempo para trabajar. b) Si por generalizar

⁵⁴ Se obligó a los estudiantes a aprender idiomas y los principios de las ciencias representadas en las matemáticas y la física. Quienes estudiaban jurisprudencia también aprendieron economía política, derecho internacional y derecho público. Al mismo tiempo quienes cursaban medicina, además conocieron química y botánica.

⁵⁵ Mariano Ospina, «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, No.38, Bogotá, abril 25 de 1850, p. 151.

⁵⁶ *Ibidem*, p. 151.

la educación se entendía que cada uno tuviese libertad para escoger sus estudios, nada nuevo había en esta idea; desde 1810 esto venía sucediendo en la república. Y si el gobierno quería hacer universal la instrucción, bastaría dar continuidad, por parte del gobierno de José Hilario López, a los esfuerzos de las administraciones anteriores hasta obtener el establecimiento de todas las enseñanzas útiles. c) Y si el gobierno reconoció a cada uno el derecho de recibir instrucción o de difundirla, ¿por qué a los jesuitas se les niega el derecho a impartirla, y a los granadinos el derecho a recibirla en sus colegios?⁵⁷.

Por otra parte, sintiendo atacadas sus normas de 1840 sobre duración de los cursos, sostenía que la fijación en el tiempo de los cursos se había hecho tomando como base las inteligencias medianas y con base en la experiencia acumulada. Hubo un tiempo en que los estudiantes podían tomar cuantos cursos quisieran y los que pretendieron estudiar derecho o medicina en un año, no alcanzaron a ser ni abogados ni médicos. Los examinadores tuvieron la culpa, continuaba Ospina, porque no se atrevían a señalar la ignorancia de los estudiantes. Por este motivo fue necesario definir la duración de los cursos en el régimen universitario. Para Ospina, libertad de enseñanza significaba no regulaciones del gobierno a los colegios privados. En cambio, las declaraciones de los liberales parecen sugerir que lo más importante para ellos era la garantía de los cuerpos científicos y el impulso al talento de los individuos.

Los ataques de Ospina no dejaron de lado la cuestión financiera de la educación. Sus argumentos de todas maneras ponían

⁵⁷Mariano Ospina. «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, N° 39, Bogotá, mayo 1° de 1850, p. 155.

al descubierto que el ideal de generalizar la instrucción pública era más bien un propósito político que una realidad cercana. Según su opinión, el gobierno no alcanzaba a proveer fondos para impartir instrucción primaria, secundaria y profesional para los granadinos. Hasta ahora, sostenía Ospina, han existido escuelas, colegios y universidades donde se imparte la instrucción gratuitamente bajo la dirección del gobierno; el tesoro público no la había costado, sólo le había brindado pequeños auxilios. La instrucción pública en la Nueva Granada se sostenía con fondos de «fundaciones piadosas, o de contribuciones de los vecinos; en los pueblos de indígenas, las escuelas primarias subsisten de la porción de los resguardos destinada a este objeto»⁵⁸. Si no existían otras sumas para apropiar en favor de la educación, Ospina no encontraba nada más qué decir.

En cambio, para los liberales la cuestión del sostenimiento de la instrucción pública no era una declaración política, sino un deber. Consideraban que todas las enseñanzas debían darse por la nación tan gratuitas y amplias como fuese posible. La verdad era que la libertad de enseñanza se había convertido en un incentivo para los intereses de la educación privada, pues con ella quedaron facultados los colegios privados para otorgar grados. De aprobarse la ley no sería necesario haber estudiado en los colegios nacionales, provinciales o en los seminarios.

Sustitución de las universidades por los colegios nacionales

Como se ha puesto de relieve, en 1850 las universidades se suprimieron y, en su lugar, se establecieron los colegios naciona-

⁵⁸ *Ibidem*, p. 155.

les⁵⁹. Con ello, se buscaba abrir la competencia entre los colegios locales y del centro, tanto públicos como privados, con plena autonomía. Los dirigentes de la nación deseaban la participación de las entidades locales y privadas para que la educación superior progresara en medio de la libertad.

Sin embargo, la cesión de las rentas del tabaco, la pérdida de otros ingresos que permitieran cumplir con las obligaciones causadas por el endeudamiento externo, precipitaron al país a una verdadera pauperización durante los gobiernos liberales de Mosquera y López⁶⁰, obligando al sistema a abandonar sus grandes responsabilidades, hasta el punto de dejar sin fondos a los colegios nacionales para su sostenimiento, puesto en manos del poder municipal⁶¹. Ya para 1856 no existía «ningún establecimiento de enseñanza costeadado con rentas nacionales por no haberse apropiado suma alguna para tan importante objeto»⁶², afirmaba el secretario de Gobierno, José María Ortega.

59 «Ley mayo 15 de 1850...», artículo 16, p. 565.

60 Margarita González, «Las rentas del Estado», en *Manual de Historia de Colombia*, Tomo II, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982, p. 407.

61 «Ley abril 17 de 1855 sobre facultades de los Gobiernos municipales de las provincias», artículo 4, en *Gaceta Oficial*, N° 1788, Bogotá, abril 25 de 1855, p.737. Los resultados de esta medida fueron benéficos. Las provincias aumentaron sus ingresos de unos \$300.000 anuales en 1849 a \$900.000 en 1851 por el solo efecto de la cesión de rentas nacionales. El historiador Jorge Orlando Melo, afirma que «de este modo se conferían algunos ingresos estables y cierta autonomía administrativa a las provincias antes manejadas desde Bogotá, lo que era sin duda una razonable iniciativa. De ella se esperaba no sólomente que produjera beneficios materiales y fiscales, sino 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». Jorge Orlando Melo, «Las vicisitudes del modelo liberal (1850-1899)», en José Antonio Ocampo (Comp.), *Historia económica de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia, 1997, pp. 94-95.

62 José María Ortega, *Informe que el Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso de 1857*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1857, p. 8.

En breve, el presidente López firmó el decreto agosto 25 de 1850 por el cual se organizaban los colegios nacionales, en desarrollo de las nuevas normas, manteniendo las mismas sedes que servían como capitales de los extinguidos distritos universitarios de Bogotá, Cartagena y Popayán. Se trataba de un compendio de 154 artículos que regulaba 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 para el examen 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, etc.

En cada uno de los colegios se fijaron escuelas de literatura y filosofía, de ciencias naturales, físicas y matemáticas, de artes y oficios 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 náutica⁶³. En cada uno de los tres colegios nacionales, situados en Bogotá, Cartagena y

63 En la Escuela de Literatura se dictaban: gramática española; analogía latina y traducción de prosa, sintaxis, prosodia y ortografía latina y traducción de poetas; gramática, pronunciación y traducción de prosa inglesa y traducción de poetas; gramática, traducción y pronunciación francesa; gramática general y de ideología; retórica, poética y oratoria; lógica y psicología; teodicea, moral y fundamentos de la religión; historia sagrada, historia antigua, griega y romana, y de literatura moderna; estadística universal, e historia estadística especial de la Nueva Granada. «Decreto agosto 25 de 1850 por el cual se organizan los colegios nacionales», artículo 7, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Bogotá, Vol. 2 Icfes, 1974, p. 567. Las materias para las escuelas de ciencias naturales, físicas y matemáticas, artes y oficios, jurisprudencia, medicina y náutica se encuentran en los artículos 8 a 14 de este mismo decreto.

Popayán, se estableció una Escuela de artes y oficios⁶⁴. La Escuela de Náutica, sólomente se creó en Cartagena. Respecto de la organización de universidades en 1847, se observan varias diferencias en cuanto a los cambios académicos de 1850: en primera instancia, se suprimieron las series⁶⁵ en todas las carreras, aunque en realidad no hubo supresión ni adición de materias, simplemente fueron trasladadas a los estudios de doctorado⁶⁶. Todas las materias eran enseñadas sin prerequisites, dando así mayor flexibilidad al manejo del currículo.

La disminución de materias en el pénsum de jurisprudencia no significaba menoscabar la calidad académica. «La Cámara no puede querer que los estudios profesionales se hagan imperfectamente. Todo lo que se aprende, debe aprenderse fundamentalmente», decía Manuel María Mallarino en los debates de la Cámara de Representantes⁶⁷. Los legisladores seguían defendiendo el avance de los estudios y su profundidad.

La disminución de cursos para la carrera de medicina respecto de 1847 suscitó enconadas polémicas e irónicas alusio-

⁶⁴ «Ley 8 de junio de 1850, sobre establecimiento de Escuelas de Artes y Oficios en los Colegios Nacionales», en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Vol. II, Bogotá, Icfes, 1974, artículo 1, p. 566.

⁶⁵ El término serie se refería a un agrupamiento de cursos, de acuerdo con el decreto orgánico de 1847. Cada serie se componía de diversos cursos. En la Escuela De Literatura se encontraban: la serie de bellas letras, la serie de idiomas, la serie de filosofía intelectual y la serie de física. Decreto septiembre 14 de 1847, artículo 137. En las escuelas de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas las series eran tres: serie del bachiller, serie del licenciado y serie del doctor. Las escuelas de ciencias naturales, físicas y matemáticas no se dividían en series. «Decreto septiembre 14 de 1847..., artículo 137, p. 503.

⁶⁶ «Decreto agosto 25 de 1850...», artículos 8, 12 y 13, pp. 568-569.

⁶⁷ Cámara de Representantes, «Sesión del día 18 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 29 de 1850, pp. 102-103.

nes. Como ninguno de los miembros de la comisión del Senado era médico, hubo necesidad de acudir a profesores acreditados para emitir el p^éns^um definitivo. Uno de los representantes argumentó que siendo la medicina una ciencia de tanta responsabilidad y de tantos riesgos para la sociedad, era preciso que se exigiesen estudios más prácticos que teóricos. No obstante, el hecho de no necesitarse título de doctor para ejercer la medicina no significaba disminuir la calidad de la carrera. Por el contrario, se buscaba que fuese obtenido por personas bien versadas en esta ciencia, en toda la extensión. Así, el título se convertiría en un factor de orgullo para quien lo obtuviera⁶⁸.

Aunque los legisladores no querían disminuir la calidad para el ingreso a los colegios nacionales, las disposiciones del decreto agosto 25 de 1850 facilitaban el acceso a los doctorados, únicos títulos que en adelante serían expedidos, de acuerdo con la ley mayo 15 de 1850. Para ser inscrito en una clase se debía recurrir al catedrático de ella, dentro de los 15 primeros días del año escolar y demostrar, los conocimientos adquiridos para poder comprender las materias en los cursos respectivos. Si los alumnos acudían puntualmente a las lecciones y presentaban examen, los profesores emitían certificados de asistencia y aplicación y conducta a los alumnos⁶⁹.

Con este decreto, el poder ejecutivo deseaba darle una organización definitiva a los tres colegios nacionales. Se pretendía brindarle a los jóvenes una educación inspirada por los principios liberales para formar un individuo capacitado en la conservación de las libertades públicas, de acuerdo con las nuevas orientaciones políticas que la nación había tomado.

⁶⁸ *Ibíd*em, pp. 103-104.

⁶⁹ «Decreto agosto 25 de 1850...», artículo 85, p. 583.

El declive de los grados académicos

Hasta aquí 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 antes el propósito fundamental consistía en 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 instauró la Constitución de 1853. El panorama se volvió desolador: sin universidades, sin fondos, sin títulos, y en consecuencia las aulas iban a quedar sin estudiantes. La juventud desconcertada empezó a abandonar los colegios.

La resolución excluyendo los títulos de las esferas del gobierno la firmó Rafael Núñez en 1853, después de invocar 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 individuales⁷⁰, según la Constitución. Además, la ley de mayo 12 de 1851 para obtener ciertos empleos no exigía ningún diploma para desempeñar cual-

⁷⁰ «Constitución Política de la Nueva Granada, 1853», artículo 5, en *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1951, p. 7.

quier cargo público⁷¹. 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 objeto de la competencia del gobierno⁷².

De igual modo, 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. En consecuencia, 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 ellos⁷³.

No es apresurado deducir que, al proscribirse la expedición de títulos en los colegios nacionales, el decreto agosto 22 de 1853 no fijó estipulaciones para grados y en su lugar estableció premios y certificados⁷⁴ para estimular a los estudiantes. La ra-

⁷¹ Esta ley decretaba 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 empleado 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, en *Gaceta oficial*, N°1225, Bogotá, mayo 17 de 1851, p. 311.

⁷² «Resolución sobre títulos académicos o profesionales», agosto 19 de 1853, en *Gaceta Oficial*, N° 1588, Bogotá, agosto 24 de 1853, p. 1.

⁷³ *Ibidem*, artículos 1 y 2, p. 1.

⁷⁴ «Decreto agosto 22 de 1853, orgánico de los colegios nacionales», artículos 101-102, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la Educación Superior*, Bogotá, Vol. II, Icfes, 1974, p. 619.

zón puede decirse aquí de otra manera: los títulos se habían convertido en un fondo productivo y los jóvenes pobres anhelaban obtenerlo no para adquirir ciencia, sino para recibir más fuentes de ingresos⁷⁵. En los debates del Congreso de 1850 se hablaba de los doctores ignorantes y de los títulos que no daban ciencia, y se acotaba que muchos doctores en derecho no conocían ni siquiera la legislación. En realidad las profesiones se estimaban pero existía un divorcio entre lo que se enseñaba y el ejercicio laboral, pues había profesionales muy instruidos sin título y también muchos titulados que no sabían ejercer bien las profesiones⁷⁶. Los títulos sólo volverían a reponerse en 1867, con la creación de la Universidad Nacional.

Ahora bien, la equiparación de los colegios nacionales a colegios provinciales y la ineficacia del título para ejercer las profesiones, condujo a experimentos curriculares en las instituciones educativas públicas y privadas desde la implantación de la libertad de enseñanza en 1850. La competencia se abrió entonces para reclutar 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. Una pérdida grande la 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 65.000 pesos que había invertido en locales y equipos para enseñar

75 Antonio del Real, *op.cit.*, p. 16.

76 Cámara de representantes, «Sesión del día 18 de abril», *Diario de Debates*, Bogotá, 29 de abril de 1850, p. 101.

física, química y mineralogía en la carrera de ingeniería que proyectaba abrir.

Con la abolición del requisito del título para practicar las profesiones, la desmotivación se agudizó, los estudiantes no querían permanecer en los colegios y la matrícula rebajó considerablemente, no sólo en los colegios públicos, sino también en los privados⁷⁷. La disciplina de los pocos alumnos que asistían se relajó, entraban a clases cuando querían y no pocas veces, se negaban a presentar los exámenes.

Igualmente, perdieron el interés por las ciencias, toda vez que éstas ya no eran requisito para el título. Patrocinio Cuéllar, secretario de Gobierno de la administración López, comentó con pesar la falta de conocimiento de las matemáticas, ciencias e idiomas en quienes ejercían alguna profesión, atribuyéndolo al hecho de que antes de 1850, para obtener el grado de doctor, se exigía el estudio de esas áreas y, al perder el estímulo del título eran escasos los jóvenes que se dedicaban a su estudio por no ser objeto de examen⁷⁸.

Hacia 1853 aparecieron los efectos de la resolución de Núñez, tan desastrosos como los causados por el descrédito de los títulos. La disminución de la matrícula ocasionó precauciones, plasmadas en el decreto 22 de agosto de 1853. Previendo el desinterés de la juventud, el ejecutivo se vio forzado a definir un cupo mínimo de cuatro alumnos para iniciar cualquier curso. El aspirante a ingresar en ella debía solicitar al catedrático su admisión y constatar que tenía los conocimientos indispensables

⁷⁷ Frank Safford, op.cit., p. 210.

⁷⁸ Patrocinio Cuéllar, op. cit., p. 39.

para poder estudiar, por medio de un certificado expedido por el alcalde del distrito y una atestación de buena conducta⁷⁹.

Así fuera con pocos alumnos, los certámenes no se suspendieron; se celebraban en los últimos días del año escolar y los cursantes de cada clase eran examinados por personas seleccionadas para el efecto. A estos actos se daba la mayor solemnidad posible y se invitaba a los padres de familia o acudientes de los alumnos, a las autoridades públicas y otras personas notables por su saber, su posición social o dedicación a la instrucción de la juventud. Las fechas para su realización se publicaban en los periódicos. Era obligatoria la presencia de todos los empleados, catedráticos y alumnos del colegio y todos los profesores tenían que presentar, al menos un certamen anual. La asistencia a estos actos seguía siendo una obligación para los estudiantes y aquél que no justificara su ausencia se le sancionaba, no admitiéndosele como alumno del colegio para el año siguiente. También seguían vigentes los exámenes anuales. A quienes sobresalieran en ellos y observaran buena conducta, la junta general de catedráticos les concedía premios que consistían en medallas, diplomas, libros u otros objetos similares⁸⁰.

Respecto de la abolición de los títulos, es pertinente una aclaración: en realidad no fueron del todo suprimidos. 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 expedía un diploma o título de suficiencia, siempre y cuando se sometiera a las pruebas y requerimientos establecidos en el reglamento expedido por el consejo administrati-

⁷⁹ «Decreto agosto 22 de 1853...», artículos 84-86, p. 617.

⁸⁰ *Ibidem*, artículos 94-102, p. 618-619.

vo 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 Bogotá⁸¹.

Más aún, entre las funciones del consejo administrativo del Colegio San Bartolomé estaban las de asistir a los exámenes públicos del establecimiento, otorgar premios a los estudiantes distinguidos por su buena conducta y aprovechamiento; pero lo más importante era su responsabilidad de reglamentar todos los aspectos atinentes a la expedición de los títulos o diplomas de suficiencia, tratados en el reglamento orgánico de 1856⁸². sin embargo para 1864, en el decreto sobre el régimen del Colegio San Bartolomé, firmado por el presidente de Cundinamarca, Rafael Mendoza, se hacía referencia a exámenes y calificaciones mas no a grados⁸³. Al finalizar el año escolar, era obligación de los catedráticos entregar a cada alumno una constancia de asistencia al curso, con una calificación de lo que hubiera merecido durante el año escolar y otra de los exámenes. Todo debía ser certificado por el rector⁸⁴.

Con la fundación de la Universidad Nacional reaparecieron los estudios de educación superior; sin embargo, la reposición

81 «Ordenanza 43 de octubre 22 de 1856, Orgánica del Colegio San Bartolomé», artículo 18, en *Ordenanzas expedidas por la Legislatura provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echevarría Hermanos, 1856, pp. 17-21.

82 «Reglamento para el régimen interior del Consejo Administrativo del Colegio San Bartolomé, noviembre 29 de 1856», en *El Repertorio*, N° 182, Bogotá, marzo 21 de 1857, artículo 6, s.p.

83 En 1858 aparecen, también algunas estipulaciones para títulos profesionales en el *Código de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca*, artículo 265, p. 329.

84 «Decreto sobre régimen económico del Colegio San Bartolomé, septiembre 14 de 1865», en *El Cundinamarqués*, N° 181, Bogotá, septiembre 16 de 1865, artículos 48-60, p. 142.

de los títulos fue un proceso lento y farragoso. El rector Jacobo Sánchez insistía en la urgencia de disminuir las condiciones para la habilitación de títulos o diplomas obtenidos en lugares diferentes a la universidad. Igualmente reclamaba una rebaja de requisitos para la incorporación de grados, pues para la validación del título en la Universidad Nacional era necesario presentar por lo menos 34 exámenes para habilitar los cursos de literatura y filosofía, sumados a los de la respectiva facultad, además de los preparatorios y el general de grado. Esta exigencia equivalía a negar la incorporación y a declarar que la universidad sólo concedía grados a sus alumnos⁸⁵.

Rentas de los colegios nacionales

El concepto de colegio nacional tuvo varias connotaciones, muy polémicas, de orden político y financiero. Resulta evidente que fue consecuencia de una estrategia política para equiparar las condiciones del centro a las de la provincia, en materia educativa. Pero salta a la vista que los colegios, por fuerza mayor, necesitaban perder su carácter local para ser asumidos por el gobierno nacional; de esta condición, resultante de la propia ley sobre libertad de enseñanza, dependía su supervivencia. No obstante, hacia 1855 los cambios en el régimen municipal crearían un rumbo opuesto a la propia ley; la situación en el momento de discutir el proyecto de ley sobre libertad de enseñanza mostró la complejidad de las disposiciones sobre los fondos que sostenían los colegios desde las primeras leyes sobre educación emitidas

85 Jacobo Sánchez, «Oficio del Rector de la Universidad, solicitando la reforma contenida en el decreto julio 10 de 1873», Bogotá, julio 1° de 1873, en *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*, Bogotá, No. 55, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1873, pp. 229-307.

por el Congreso de Cúcuta, que se fueron complicando con las leyes sobre régimen municipal.

Todavía a mediados del siglo XIX, la mayor parte de los colegios se sostenían con los fondos designados por las leyes de 1821, es decir, con los réditos de principales que pertenecían a los conventos⁸⁶. Posteriormente, a través de disposiciones municipales se obtuvieron más fondos para los colegios. La ley junio 3 de 1848, orgánica de la administración y régimen municipal, estableció cuáles rentas tenían carácter provincial o parroquial. Igualmente, encargó a las cámaras de provincia de calificar las rentas de los cantones como parroquiales o provinciales y hacer los respectivos traslados. Se definieron como rentas municipales, el producto de las contribuciones que determinara la cámara provincial, las que la ley le concediera y el producto de los bienes propios de la provincia. Como rentas municipales del distrito parroquial, se fijaron el producto de las contribuciones que determinara el distrito, las que la ley les otorgara y el beneficio de los bienes que la entidad territorial poseía⁸⁷.

Con base en esta disposición, muchas provincias clasificaron y asignaron algunos bienes a los distritos parroquiales y también expidieron ordenanzas respecto de los colegios. En esta situación se encontraba el Colegio de Chiquinquirá, perteneciente al distrito parroquial del mismo nombre, que disponía de

⁸⁶ «Ley agosto 6 de 1821 sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores», artículos 1 y 2, en *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Calero, 1825, p.35.

⁸⁷ «Ley junio 3 de 1848 orgánica de la administración y régimen municipal, artículos 61-64, en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del Consejo de Estado*, volumen 13, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924, pp. 241-242.

fondos de más de 2.000 pesos, asignados desde 1821. Del mismo modo se sostenía el Colegio de San Gil, bajo la índole de colegio de distrito por decisión de la cámara provincial del Socorro. Atendiendo, pues, a las rentas, había colegios provinciales y colegios de distrito.

Por otra parte, algunos establecimientos provinciales con rentas propias se habían incorporado a la universidad con el objeto de acrecentar sus escasos bienes y rentas. Así ocurrió con el Colegio del Rosario, adscrito a la universidad del primer distrito. Esta era la situación en el momento de discutir en el Congreso de 1850, el proyecto de ley sobre instrucción pública que declararía libre la enseñanza. Dada la variada situación financiera de las instituciones de educación secundaria, fue difícil definir la categoría de colegios nacionales al suprimir las universidades.

Para distinguir la nueva categoría de colegios y evitar confusiones, el Congreso estableció que los colegios nacionales serían en adelante aquellos establecidos y sostenidos con los bienes y fondos de las universidades. El decreto 25 de agosto de 1850 conservó esta disposición y agregó que el establecimiento de escuelas se haría en los mismos edificios donde funcionaban los colegios, exceptuando el del Rosario⁸⁸. En realidad, la creación de los colegios nacionales no implicaba grandes erogaciones para el tesoro nacional, pues tales instituciones ya tenían fondos propios.

Después de las reformas tributarias de 1850 y 1851, los ingresos del Estado, apenas permitían cubrir los gastos de fun-

⁸⁸ «Decreto agosto 25 de 1850...», artículo 2, p. 561.

cionamiento del aparato estatal. A su vez, estos reducidos ingresos disminuían por la obligación de reservar fondos para pagar la deuda pública. También incidía en la merma de los ingresos, el pago de ciertas obligaciones tributarias mediante documentos de deuda pública⁸⁹. Como consecuencia de la irremediable pobreza del tesoro nacional, y teniendo en cuenta la destinación de los fondos nacionales, de manera exclusiva al sostenimiento de instituciones de carácter nacional⁹⁰, fue surgiendo un ambiente desfavorable a la existencia de los colegios nacionales.

De esta actitud participaba no sólo la opinión pública, sino también algunos miembros del poder ejecutivo. Resulta evidente que si el gobierno no invertía en los colegios nacionales, no tenía sentido clasificar a tales instituciones como nacionales. En este caso, los criterios del reproche eran de orden económico. Sin embargo, para construir un juicio más objetivo es preciso tener en cuenta las reiteradas declaraciones de la administración de José Hilario López de no abandonar la instrucción secundaria a la iniciativa privada, pues los jóvenes pobres no estaban en condiciones de pagar en los colegios particulares.

Sin duda alguna el fisco estaba muy pobre, pero el poder ejecutivo, más allá de criterios económicos, aspiraba a dirigir los colegios nacionales con miras a trazar pautas globales para la instrucción secundaria. La dirección de la instrucción pública no era sólo cuestión financiera, requería un trabajo de orientación permanente. Es además prudente, no perder de vista la caótica situación del fisco que recibió el gobierno de José Hilario

⁸⁹ Jorge Orlando Melo, «La evolución económica...», pp. 186-187.

⁹⁰ «Ley 17 de abril de 1855 sobre facultades de los Gobiernos municipales de las provincias», artículo 4, en *Gaceta Oficial*, N° 1788, Bogotá, abril 25 de 1855, p. 737.

López de su antecesor Tomás Cipriano de Mosquera, a causa de las desmesuradas inversiones de su gestión. Igualmente, la desmonopolización de la renta del tabaco había privado al Estado de un fuerte ingreso. A lo anterior, se suma una considerable deuda pública. En este contexto, tanto el debilitamiento de la administración central, como la descentralización del fisco, dejaron sin piso cualquier acción educativa coordinada desde el centro.

La difícil situación del tesoro nacional impidió, en 1852, la concesión de un crédito al poder ejecutivo en favor de los colegios nacionales, por tal motivo, durante este lapso no tuvieron ningún auxilio del tesoro. Además, los fondos propios de los colegios nacionales no eran suficientes para dar a la enseñanza toda la extensión deseable y, de esta manera, servir de modelo para la educación. Habiendo quedado los distritos parroquiales con la obligación de sostener la educación primaria, e igualmente, siendo deber de las cámaras la financiación de la educación secundaria, apenas era justo, sostenía José María Plata, que los colegios nacionales se ocuparan de la enseñanza profesional de manera gratuita⁹¹.

Así quedarían atendidas, agregó Plata, las diversas esferas de la enseñanza, teniendo en cuenta que los limitados fondos de los colegios nacionales no permitían abarcar los diversos campos del saber humano. Estas ideas, que en parte tendían a solucionar el problema de la escasez de fondos de los colegios nacionales, fueron presentados en un proyecto al Congreso de 1852, pero no tuvieron acogida, pues el ideario de los liberales no

⁹¹ José María Plata, *op. cit.*, p. 22.

admitía que los colegios provinciales quedaran en condiciones académicas inferiores a las de los colegios nacionales.

Como resultado del colapso fiscal, los colegios nacionales dejaron de recibir los subsidios del gobierno. En 1852, el tesoro nacional debía al Colegio Nacional de Bogotá, 50 mil pesos. Abandonados a sus ingresos locales, los colegios de Bogotá, Popayán y Cartagena redujeron considerablemente sus programas. El Colegio de Bogotá se vio en la necesidad de suspender siete cursos de derecho, cuatro de medicina y tres de artes, del mismo modo que varias plazas de anatomía y cosmografía; todos estos recortes tenían por finalidad sostener su curso de química. El Colegio Nacional de Cartagena se vio menos afectado y pudo conservar un programa más elaborado. No obstante, en esta ciudad el rector quería abandonar cuatro cursos de matemáticas superiores, los de cosmografía, astronomía, física, química y artes y oficios. Safford señala que el decaimiento de los colegios fue contrario a los propósitos de los liberales⁹².

A pesar de tales limitaciones, Patrocinio Cuéllar anotaba en 1853, que los colegios nacionales no necesitaban sacrificios del tesoro público porque todos ellos tenían fondos propios, sólo faltaba cancelar la deuda del gobierno al Colegio de Bogotá para que estas instituciones continuasen marchando con regularidad y prestando sus servicios a los jóvenes carentes de recursos y, por tanto, sin posibilidades de recibir la instrucción en entidades privadas⁹³. Al finalizar su período presidencial, López calificaba de alarmante el cuadro de la situación fiscal del país⁹⁴. En

⁹² Frank Safford, *op. cit.*, p. 208.

⁹³ Patrocinio Cuéllar, *op. cit.*, p. 39.

⁹⁴ José Hilario López, presidente, «Mensaje Constitucional al Congreso de 1851», en *Gaceta Oficial Extraordinaria*, No. 1.200, Bogotá, marzo 1 de 1851, p. 22.

consecuencia, el apoyo a los colegios estaba por fuera de las posibilidades del gobierno.

Desde 1853, se pasaron a la Cámara de Representantes los documentos relativos a la mencionada deuda del tesoro al Colegio nacional de Bogotá. Al respecto, anotaba Antonio del Real, el poder ejecutivo nada podía hacer mientras la legislatura no apropiase la partida. Al igual que el de Bogotá, los colegios nacionales de Cartagena y Popayán, en 1853, no pudieron ampliar sus enseñanzas⁹⁵. Hacia 1854 se fueron acentuando las críticas por la falta de aporte financiero del tesoro nacional a los colegios nacionales. La situación se había complicado tanto que lindaba en la paradoja; los colegios nacionales, sostenía Pastor Ospina, no debían tener este carácter porque no eran sostenidos con fondos nacionales, y aun cuando se les llamó universidades, bajo el sistema de gobierno centralizado, fueron considerados como establecimientos de carácter seccional⁹⁶.

Tal carencia se hacía más notoria, toda vez que la Constitución de 1853 ordenó al gobierno nacional el fomento de la instrucción pública⁹⁷, sin perjuicio de las responsabilidades financieras con la educación pública impuestas a las rentas municipales en 1850, con la descentralización de rentas. Se suma a esta lista de acumulación de dificultades, generadas por la ley de Régimen Municipal del año 1848, que encargó a las cámaras de provincia el establecimiento de colegios costeados con fondos provinciales.

⁹⁵ Antonio del Real, *op. cit.*, p. 12.

⁹⁶ Pastor Ospina, *op. cit.*, p. 35.

⁹⁷ «Constitución Política de la Nueva Granada, 1853», artículo 11, en *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1951, p. 10.

Ahora bien, el decreto agosto 22 de 1853, orgánico de los colegios nacionales, determinó el sostenimiento de estas instituciones 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 en la Constitución de 1853 de fomentarla.

En definitiva, la ley 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 nacionales, debían quedar a cargo de sus respectivas provincias.

Los títulos y la libertad de enseñanza: ¿se oponen o se complementan?

La libertad de enseñanza, como era de esperarse, polarizó la opinión pública. Defensores u opositores lo hacían con ahínco. 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 laboral de la sociedad. Además, fue promulgada en un marco coyun-

tural de conflictos que afectaban a las fuerzas políticas y económicas de mitad de siglo en la Nueva Granada.

Destacados hombres públicos se involucraron en las polémicas que los principales periódicos oficiales o privados publicaron. Un candente artículo, anónimo, publicado en *Gaceta Oficial*, se atrevió a formular recias críticas. Su autor sostenía que la ley de libertad de enseñanza apenas debía constar de un artículo: «la enseñanza es libre», de lo contrario, con más artículos, se restringía la libertad. La libertad de enseñar y la libertad de aprender no eran un privilegio otorgado por el gobierno sino un derecho que éste debía reconocer. De igual modo, cuestionaba la permanencia de los títulos de doctor que según se decía «equivalían a todo y no equivalían a nada». Al igual que en décadas anteriores, el autor remarcó la abundancia de doctores sin ninguna preparación, y la inutilidad de los títulos porque los colegios y las casas de educación se ocupaban sólo de convertir en doctores a los jóvenes, sin enseñarles aprendizajes e instrucciones⁹⁸.

Su ataque más duro lo llevó a señalar la ley mayo 15 de 1850 como responsable de la multitud de ineptos que detrás de unos cuantos aptos se precipitaron con avidez en busca del título, que la misma ley puso al alcance de los niños de escuela. Para la sociedad, en general, los títulos académicos no tenían mucha validez, pero gozaban de un gran atractivo que alejaba, cada vez más, a las nuevas generaciones de las profesiones industriales y artísticas, a las que se había abandonado y hasta se miraban mal⁹⁹. Igualmente, el autor denunció el desorden intro-

⁹⁸ «Enseñanza: la libertad y la ley», en *Gaceta Oficial*, No. 1.308, Bogotá, enero 24 de 1852, pp. 51-52

⁹⁹ *Ibidem*, p. 51.

ducido en los colegios por esta ley pues había ocasionado el cierre definitivo de unos, y temporalmente de otros establecimientos literarios de particulares. Para sus detractores, las facultades otorgadas por la libertad de enseñanza se habían convertido en un sofisma porque de sus 18 artículos, sólo el primero, que declaraba libre la enseñanza en la república en todos los ramos intelectuales, y el último, que derogaba todas las leyes sobre la materia, consagraban la libertad de enseñanza.

El articulista añadió que con esta ley de 1850, se pretendía formar profesores de ciencias sin brindarles conocimientos literarios ni filosóficos, apenas con unos mediocres saberes de menor importancia de dichas ciencias. Pedía, a la vez, no hablar más de colegios nacionales ya que esas rentas, en su opinión, se podrían destinar para el establecimiento de escuelas primarias; al no formar profesores de nada, lo mejor era abolir los títulos y convertir los colegios de facultades mayores en escuelas de facultades útiles, para que todos los granadinos estudiaran lo que quisieran, como lo quisieran y cuando lo quisieran. El autor ratificó su petición de abolir los títulos para que la juventud no se dedicara a estériles estudios que sólo estaban formando «un pueblo de doctores ignorantes y presumidos»¹⁰⁰.

En síntesis, el propósito del artículo era insistir en la abolición de los títulos y en la formulación de la ley de libertad de enseñanza con un solo artículo que la declarara libre en todos los ramos del saber humano. Concluía el autor, con enconada ironía, que la ley de libertad de enseñanza de mayo 15, por sus contradicciones, merecía señalarse como «la ley que establecía

¹⁰⁰ *Ibidem*, p. 52.

el modo de hacer doctores, y declaraba a la vez que para nada se requería ser doctor¹⁰¹.

Las reacciones también llegaron a las esferas gubernamentales. En este sentido, Antonio del Real, secretario de Estado en 1854, criticaba la imperfección en la enseñanza, motivada por la ley mayo 15 y señalaba que las materias allí estipuladas para integrar el pénsum de los doctorados no eran las más indicadas, bien fuera por la falta de habilidad de los profesores o por la carencia de los recursos necesarios en los colegios para orientarlas. Más aún, el secretario de Estado Del Real estaba convencido de la imposibilidad de exigirle a los colegios públicos categoría en los rendimientos académicos, porque los alumnos no se esmeraban por adquirir un saber consistente y consolidado, por las facilidades de la libertad de enseñanza. La disminución del tiempo de escolaridad traía, como consecuencia, un aprendizaje superficial, pues existía una evidente carencia de tiempo para dedicarle a la investigación y a un trabajo académico sistematizado y más escolarizado¹⁰².

En términos generales, Del Real criticaba la ley de libertad de enseñanza porque había descuidado, lo mismo que el sistema anterior, las carreras que más se necesitaban en la república y había tratado de igualar la categoría de los colegios nacionales con los provinciales, pero sin destinar fondos de la nación para su sostenimiento, considerándolos como establecimientos de carácter seccional¹⁰³.

101 *Ibidem.*, p. 52.

102 Antonio del Real, *op. cit.*, p. 16.

103 *Ibidem.*, p. 16.

Otro funcionario estatal, el liberal Patrocinio Cuéllar, político y dirigente de reconocida importancia, presentó públicamente su crítica a la libertad de enseñanza. Como gobernador de la provincia de Bogotá dirigió una extensa nota al secretario de Estado de la Nueva Granada en ese entonces, Manuel Camacho. En ella condensó serias controversias sobre la libertad de enseñanza. Manifestó su acuerdo con la ley, pero introduciéndole algunas reformas que no tuvieran relación con el sistema anterior, para poder continuar buscando la vía de la libertad. No era partidario de abolir los grados académicos porque con ello se perjudicaría la libertad, pero no estaba de acuerdo con la forma como se otorgaban. Un título, anotaba, era «la atestación de cuatro o cinco ciudadanos caracterizados que afirman que el individuo a quien se le concede, conoce las materias en que lo han examinado»¹⁰⁴, y los jóvenes se apresuraban a obtener un grado científico sin tener alguna preparación. Pedía, entonces, que no se siguiera engañando a la sociedad porque se estaban dando certificados de saber a quien nada sabía efectivamente.

Cuéllar no pedía que se suspendieran los grados académicos porque privilegiaría a quienes no los obtuvieran, pero sí era partidario de que se corrigieran las faltas que existían. Instaba sobre la necesidad de exigir más a quienes se presentaban a los colegios para optar a títulos y lograr una mejor preparación porque, tal como estaba la situación, los pocos conocimientos que había en ese momento en matemáticas, idiomas y ciencias físicas y morales, se debían a las exigencias planteadas desde disposiciones anteriores; para obtener un grado académico se re-

¹⁰⁴ Patrocinio Cuéllar, «Instrucción Pública». Nota enviada al secretario de Estado, en *Gaceta Oficial*, No. 1.310, Bogotá, sábado 31 de enero de 1852, p. 66.

quería comprobar lo estudiado. Según anotaba el secretario de Gobierno, la ley permitía a un joven pasar de la escuela de primeras letras a un aula de jurisprudencia y, careciéndose del estímulo necesario, se estaba descuidando de un modo notable. A su vez, el número de granadinos con alguna instrucción estaba disminuyendo¹⁰⁵.

A pesar de estos inconvenientes, Cuéllar seguía defendiendo el sistema de libertad recientemente adoptado y afirmaba que «consultando la libertad y la igualdad ha dicho la ley lo que debía, o sea, no exigir grado para ejercer cualquier profesión», pero era partidario de que si alguien deseaba adquirir el título, debía exigírsele la acreditación sobre la instrucción recibida, sin menoscabo de la libertad la cual tomaba como hilo conductor¹⁰⁶. De este modo, pedía total libertad, para tomar el tiempo deseado en el estudio y para escoger dónde hacerlos, bien fuera en los colegios públicos, de particulares o en las casas. Además, estaba de acuerdo con una libertad absoluta para ejercer las profesiones sin necesidad de ningún título, ni grado académico, y en igualdad de condiciones y derechos para elegir y ser elegido en cualquier empleo público, sin que el título interfiriera en nada.

En el mismo sentido, Cuéllar insistía en la rigurosidad que debía primar en los exámenes de grado, pues había muchos jóvenes muy pobres y no podían pagar a sus examinadores, y además, en algunos colegios, abusando de la situación, se otorgaban grados con menos obstáculos, sólo por el hecho de atraer alumnos. Igualmente, opinaba que para optar a cualquier grado, existían conocimientos generales, aplicables a todo tipo de pro-

¹⁰⁵ *Ibidem*, p. 67.

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 67.

fesión y, por lo tanto, no debían omitirse. El conocimiento perfecto del idioma patrio era uno de ellos, al cual debía añadirse el del idioma latino, teniendo en cuenta la íntima relación entre ambos. También, el idioma francés debía ser estudiado por la gran cantidad de obras escritas en esta lengua, reconocidas universalmente por sus contenidos filosóficos, literarios y científicos¹⁰⁷. A su vez, pregonaba la utilidad de la instrucción en las ciencias físicas, matemáticas y morales para el ejercicio de cualquier profesión.

Los ideales de Cuéllar no se aferraban a un solo principio. Era partidario de la complementación de las áreas del conocimiento entre sí. Advertía la necesidad del estudio de la medicina legal para los estudiantes de jurisprudencia, ya que para calificar cualquier delito era indispensable tener esta clase de conocimiento, no estaba de acuerdo en dejar los colegios nacionales totalmente a cargo de las provincias porque, de todas maneras, la vigilancia del Estado sobre ellos era conveniente. Si las autoridades principales de la república se preocuparan por el adelanto de los colegios, éstos avanzarían considerablemente. Sin embargo, los cambios constantes del personal de las cámaras de provincia habían ocasionado el deterioro de los establecimientos provinciales, y en algunos lugares habían sido aprovechados para adelantar campañas políticas. Esta variación de medidas, según opinión del secretario Cuéllar, perjudicaba la marcha normal de las instituciones, se necesitaba que los sistemas y el trabajo fueran constantes.

En síntesis, el secretario Cuéllar reafirmaba la libertad para todo, menos para otorgar títulos a quienes no lo merecieran,

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 67.

engañando así a la sociedad. Tampoco era partidario de dar facilidades para evaluar los exámenes; su mayor deseo era sacar de la ignorancia a la Nueva Granada. Sólo con el conocimiento podría lograrse tal propósito.

En defensa de la libertad de enseñanza también se pronunció el liberal José María Plata. Como secretario de Gobierno, informó al Congreso de 1852 el deseo de las gentes por la instrucción. Estaba convencido de que el centro de toda instrucción benéfica debía ser la libertad, y resaltaba que la legislatura de 1850 estableciera la libertad absoluta de enseñanza, considerada «uno de los dogmas» políticos de la legislación¹⁰⁸. Para Plata, la promulgación de la libertad de enseñanza tuvo alcances muy positivos, pues por medio de ella se eliminaron todas las limitaciones que mantenían el pensamiento atado, además afloró la capacidad de los docentes para ejercer su trabajo en forma más amplia y motivó a los jóvenes a estudiar con más ahínco.

No obstante estas ventajas, Plata le encontró defectos. Consideraba necesaria la eliminación, que no hizo la ley, de los doctorados en jurisprudencia, medicina y teología, restando así méritos y beneficios; los doctorados sostenían un monopolio reservado a los colegios nacionales y perpetuaban profesiones tradicionales, sin dar cabida a otras. La fuerza de la libertad de enseñanza para atraer los jóvenes a la escuela se resquebrajó, no se buscaba una instrucción sólida, sino un título con pocos merecimientos¹⁰⁹. Guardando fidelidad a sus pensamientos, Plata presentó un proyecto de ley en 1852 con dos artículos. En el

¹⁰⁸ José María Plata. *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1852*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852. p. 20.

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 21.

primero, pedía la libertad de la enseñanza en toda la república y en el segundo, la derogación de las leyes sobre títulos profesionales y las formalidades para conferirlos¹¹⁰.

El proyecto de Plata fue la base de la resolución de Núñez, que suspendió la expedición de grados por los colegios nacionales y prohibió su mención en documentos oficiales. Con esta resolución se puso fin a una polémica persistente de tres años que involucró políticos, gobernadores, alcaldes, padres de familia, estudiantes y catedráticos. Al final, el poder ejecutivo, como lo dijo José María Plata, admitió que le había quitado toda significación legal a los títulos, en defensa de la libertad¹¹¹.

LA REFORMA DE OBANDO EN 1853: REAFIRMACIÓN DE LOS IDEALES LIBERALES

En 1853 fue elegido presidente de la república José María Obando y el 21 de mayo de ese año se sancionó una nueva Constitución, cuya característica principal era la separación total entre el poder civil y el 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 públicos¹¹². Obando conoció de cerca el proceso que se vivió en el Congreso para aprobar la libertad de enseñanza; en 1850, cuando se promulgó la ley mayo 15, él presidía la Cámara de Representantes. Era miembro del liberalismo y continua-

¹¹⁰ José María Plata, «Proyecto de ley de absoluta libertad de enseñanza», artículos 1-2, *Ibídem*, p. 33.

¹¹¹ *Ibídem*, p. 21.

¹¹² «Constitución Política de la Nueva Granada, 1853», artículo 11, en *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, 1951, p. 10.

ría impulsando las políticas de su partido, aunque en un lapso muy corto, porque en 1854 fue derrocado por un golpe de cuartel.

Durante su breve gobierno, Obando impulsó más las carreras diferentes a las tradicionales, deseando que los jóvenes no se limitaran sólo a ellas sino también a otras profesiones basadas en conocimientos útiles y aplicables que podían garantizar a los ciudadanos la subsistencia de las familias. Se pensaba que la protección a las carreras literarias había sido un error, cuando la realidad exigía la presencia de otras; también se criticaba la inutilidad de varias de las materias enseñadas, la ineptitud de muchos profesores y la carencia de recursos. Así mismo, fueron criticadas por la administración de Obando las interpretaciones erróneas de la libertad de enseñanza que ya estaban produciendo efectos negativos, se creía absurdamente que la libertad era un impedimento para exigir aplicación y aprovechamiento a los estudiantes de los colegios públicos y privados¹¹³.

Durante el año de 1853 se emitieron tres decretos relacionados con la organización de los colegios nacionales, firmados por Obando¹¹⁴: el de junio 30, reformando el de agosto 25 de 1850, el de agosto 22 orgánico de los colegios nacionales, y el de octubre 10 sobre la enseñanza en el colegio militar. El decre-

113 Antonio del Real, *op. cit.*, p. 15.

114 Además de las reformas en el currículo de los colegios nacionales, Obando se esforzó por organizar las instituciones necesarias para consultas y prácticas como bibliotecas, museos y laboratorios. Un aspecto interesante del decreto orgánico agosto 22 de 1853 por el cual se organizan los colegios, lo constituye el reglamento para la Biblioteca Nacional y la de Obras Nacionales, bajo la vigilancia del rector del Colegio Nacional de Bogotá. Las bibliotecas debían estar abiertas tres horas al día y tener dispuestos locales para la lectura, con asientos y mesas. Un índice de las obras, formado metódicamente, se mantenía sobre las mesas, para que los estudiantes pudieran consultarlo, y el rector era el encargado de reglamentar el uso que de ellas se hicieran. «Decreto agosto 22 de 1853...», artículos 10-13, p. 603.

to de junio 30, similar al de agosto 25 de 1850, apenas tenía 32 artículos; como aspecto novedoso no programó en Bogotá las carreras de jurisprudencia y medicina. En cambio en Cartagena, además de las existentes, abrió la Escuela de Medicina, quedando así como el más completo de los tres colegios nacionales, con capacidad para brindar el mayor número de carreras: literatura y filosofía, artes y oficios, náutica, medicina y jurisprudencia. En el colegio de Popayán se mantuvieron las mismas escuelas estipuladas en el decreto agosto 25 de 1850: jurisprudencia, ciencias físicas y matemáticas, de artes y oficios y de literatura y filosofía, con el mismo programa de estudios previsto para Colegio Nacional de Cartagena¹¹⁵.

Además de determinar estos cambios relacionados con las carreras, se disminuyó el currículum de cada una de las escuelas de los tres colegios. Este hecho permite apreciar el deseo del gobierno de Obando de impulsar áreas diferentes de las que su propio secretario de Estado llamaba «carreras literarias», a las cuales consideraba útiles pero protegidas con exclusividad, cuando se necesitaban «otras muchas»¹¹⁶. Por esta razón, se conservaron las materias consideradas de utilidad, y se eliminaron las estimadas como menos útiles¹¹⁷.

115 «Decreto junio 30 de 1853...», artículos 1, 5 y 10, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Bogotá, Icfes, 1974, pp. 597-599.

116 Antonio del Real, *op. cit.*, p. 15.

117 Al comparar el decreto 25 de agosto de 1850 con el decreto 30 de junio de 1853 se observan los siguientes cambios en el currículo de las Escuelas que continuaban: a) *Las escuelas de literatura y filosofía* quedaron conformadas por cuatro clases, antes eran diez. Las materias eliminadas fueron: analogía latina y traducción de prosa: sintaxis, prosodia y ortografía latina y traducción de poetas; gramática e ideología; Retórica, poética y oratoria; Lógica y Psicología; Teodicea, moral y fundamentos de la religión; historia sagrada, historia antigua, griega y romana y de historia moderna. b) *En las escuelas de ciencias naturales, físicas y matemáticas* de nue-

Sin embargo, como sucedió a menudo en el siglo XIX, no pocos proyectos, aunque consistentes y audaces, llegaron hasta donde la situación económica lo permitía. En corto tiempo, se agudizó la carencia de recursos de la nación neogranadina para el impulso de la educación. Así, los rectores y los inspectores de los colegios nacionales tenían la obligación de dictar dos clases de jurisprudencia, o de literatura y filosofía, sin remuneración¹¹⁸. 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.

Aunque la legislación daba la impresión de mucho orden en los aspectos educativos, la verdad era que había demasiados obstáculos, sobre todo en lo económico. En cada colegio se había tratado de diferenciar las enseñanzas, acomodándolas a las

ve materias se pasó a seis; los cursos eliminados fueron: el de cosmografía, cronología y astronomía, el de geología y mineralogía y el de botánica y zoología. c) *En las escuelas de artes y oficios* se eliminaron las áreas de dibujo lineal y de estática y maquinaria; sólo quedaron: agricultura teórica y práctica y arquitectura. d) *En la escuela de jurisprudencia*, no se eliminó ninguna enseñanza pero se fundieron algunas materias con otras y de seis, se disminuyeron a cuatro. e) *En la escuela de medicina*, se mantuvieron los cuatro grupos de cursos, con la salvedad que al cuarto grupo se le anexó la clase de botánica.

¹¹⁸ «Decreto junio 30 de 1853...», artículos 1, 5 y 10, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Bogotá, Icfes, 1974, pp. 597-599.

circunstancias locales. Sin embargo, mientras subsistieran obstáculos producidos por la carencia de fondos, era necesario admitir que los asuntos administrativos tenían poca validez. Prueba de ello fue la necesidad que el Colegio de Bogotá tuvo en el año de 1853 de 46.843 pesos. El poder ejecutivo no pudo atenderla porque la legislatura no apropió la partida necesaria para ello¹¹⁹. En este año la institución se había deteriorado a tal extremo que sólo era una escuela preparatoria con apenas capacidad para ofrecer cursos de lenguas modernas, geografía y química, ninguno de matemáticas, y mucho menos de carreras universitarias¹²⁰.

El colapso de los colegios nacionales era inminente. Los signos eran alarmantes: los colegios de Popayán y Cartagena aunque vivían una situación económica difícil, no era tan calamitosa como la del colegio bogotano¹²¹. Al de Popayán todavía le quedaban unos recursos, pues el gobernador estaba autorizado para disponer de algunas rentas para la enseñanza de materias como literatura y filosofía y ciencias físicas y matemáticas¹²². En estas circunstancias el desenlace se precipitó. Como ya se ha dicho, el poder ejecutivo declaró que los colegios de Bogotá, Cartagena y Popayán, denominados nacionales, debían quedar a cargo de sus respectivas provincias. Las legislaturas serían las encargadas de organizarlos y reglamentarlos de acuerdo con su carácter provincial¹²³.

119 Antonio del Real, *op. cit.*, p. 12.

120 *Instrucción pública*, Archivo General de la Nación, tomo 133, folios 12-40 y 114-233.

121 Antonio del Real, *op. cit.*, p. 12.

122 «Ordenanza 200 octubre 26 de 1855 sobre el Colegio Provincial», artículo 21, en *Colección de las ordenanzas expedidas por la Cámara provincial de Popayán en 1835 i de las anteriores a este año que quedan vijentes*, Bogotá, (s.n.), 1855, p. 14.

123 «Ley abril 17 de 1855...», artículo 4, p. 737.

En agosto 24 de 1855, Pastor Ospina, secretario de Estado, en nota dirigida a los gobernadores de Bogotá, Cartagena y Popayán ratificó la dependencia de dichos establecimientos del poder municipal e hizo notar que el gobierno general, de acuerdo con la ley abril 17 de 1855, sólo podía organizar la enseñanza en los establecimientos costeados por las rentas nacionales¹²⁴. Por tanto, el poder ejecutivo se limitaría a dictar algunas medidas económicas exigidas por las necesidades de cada colegio. De esta forma, se continuaría hasta cuando la legislatura provincial acordara las ordenanzas respectivas. La profundización del poder municipal, en la práctica terminó entregando la educación a las corporaciones municipales y las funciones del gobierno central, al no existir recursos financieros, se convirtieron en funciones simbólicas.

LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y EDUCACIÓN PRIVADA

Una lectura desde la educación pública

Sin duda alguna, la educación privada adquirió mayor importancia en Colombia a partir de 1848. Pero su presencia en las regulaciones estatales fue amplia desde 1842. Dan prueba de ello las diferentes leyes y decretos que salieron a la luz pública. Ya desde 1842 se tenían en cuenta los colegios y escuelas particulares como parte del sistema educativo de la Nueva Granada¹²⁵. Pero es a partir de la ley mayo 15 de 1850 sobre ins-

¹²⁴ Pastor Ospina. «Nota dirigida a los señores Gobernadores de Bogotá, Cartagena y Popayán, sobre los establecimientos de educación que han quedado a cargo del Poder Municipal», en *Gaceta Oficial*, No. 1.850, Bogotá, agosto 29 de 1855.

¹²⁵ Antes de la reforma Ospina en 1842, se espidieron normas para acoger las propuestas de los particulares sobre cátedras. Al respecto, en 1835, la ley estableció: «siempre que un particular a su costa, o dando él mismo la enseñanza, quiera que se

trucción pública, cuando adquiere profundo reconocimiento con la autorización que recibieron los particulares de fundar todo tipo de establecimientos educativos.

El decreto orgánico de las universidades de 1842, no emitió un concepto sobre lo que entendía el gobierno por educación privada, pero reglamentó los exámenes de los estudios realizados en forma particular, es decir, efectuados por esfuerzo personal, sin concurrir a las instituciones. En efecto, quienes no habían asistido a los colegios o casas de educación, habilitados para enseñar literatura y filosofía, podían solicitar a la universidad la presentación de exámenes en la totalidad de las materias para optar al título de bachiller, o pedir matrícula para completar sus conocimientos según el pénsum académico vigente. La solicitud de evaluación debía acompañarse del certificado de nacimiento para comprobar la edad, un certificado de buena conducta expedido por la primera autoridad del lugar de residencia y una constancia de su consagración al estudio de la persona o personas con quienes hubiera preparado el trabajo realizado, con miras a la presentación de las evaluaciones¹²⁶.

Por otra parte, cuando las cámaras de provincia resolvían establecer escuelas de la facultad de literatura y filosofía o de otras, en los colegios provinciales, con miras a obtener grados,

establezcan en cualquier colegio de la República, una o algunas cátedras para la enseñanza de materias de las que por las leyes vijentes puedan enseñarse, o que sean de utilidad para el país, el Poder Ejecutivo creará dicha cátedra o cátedras, siempre que se asegure su subsistencia durante un curso por lo menos, i que el que la haya de desempeñar tenga las cualidades correspondientes, i se sujete a las disposiciones vijentes sobre el nombramiento de catedráticos, i obligaciones de este destino». «Lei 30 de mayo de 1835 reformando el Plan Jeneral de enseñanza pública», artículo 17, en *Leyes y decretos espedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*, Bogotá, (s.n.), p. 70

¹²⁶ «Decreto diciembre 1º de 1842...», artículo 248, p.3 99.

debían guiarse por las regulaciones existentes en las universidades sobre el particular. La Dirección General de Instrucción pública designaba los cursos de carácter universitario, es decir, los necesarios para aspirar a grados, ya fuesen cursados en los colegios provinciales o escuelas particulares¹²⁷.

En el año de 1844, para facilitar el manejo y control de las relaciones entre las universidades y los colegios, el ejecutivo definió el concepto de régimen escolar universitario como el conjunto de las disposiciones acerca de matrículas, cursos, programas, textos, lecciones, aulas, conferencias, registros de fallas, exámenes y certámenes, que gobernaban la vida universitaria. El régimen escolar consistía en la normatividad sobre estudios profesionales¹²⁸. Pero no todas las instituciones debían ceñirse al régimen universitario, se tenía libertad para impartir enseñanzas conducentes o no a grados. En estas condiciones, los colegios y casas de educación sostenidos por particulares, donde la enseñanza no tuviera por objeto los grados universitarios, tenían plena libertad para elegir las materias y el método, y no dependían en ningún aspecto de la universidad.

No obstante, los cursos recibidos en establecimientos privados podían habilitar para grado en la facultad de literatura y filosofía, siempre y cuando cumplieran los siguientes requisitos: el director debía tener las cualidades requeridas para ser inspector de la universidad y conocer las materias del área; el establecimiento debía contar con cuatro catedráticos en literatura y

127 «Lei julio 8 de 1844 que da algunas reglas respecto de los colegios provinciales», artículos 1-2, en Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, *Compilación de normas sobre la educación superior*, Bogotá, Iefes, 1974, p. 445.

128 «Decreto diciembre 20 de 1844...», artículo 44, p. 17.

filosofía, de cualidades exigidas en las universidades; y estar aplicando el régimen escolar universitario¹²⁹. Los cursantes de los colegios y casas de educación sostenidos por fondos de particulares podían matricularse en las universidades, cumpliendo con los requisitos exigidos a cualquier estudiante. Para presentar exámenes los estudiantes debían acudir a la universidad, o a un colegio público sujeto al régimen universitario, cuando la institución se encontraba a una distancia mayor de seis leguas¹³⁰. El Estado ejercía vigilancia sobre estos colegios; cuatro veces en el mes eran visitados por uno de los miembros de instrucción y de gobierno, con el objeto de controlar la orientación de las clases y conferencias, la observancia de los registros de conducta, la asistencia a clases de los alumnos, el cumplimiento de las lecciones y, en general, las disposiciones del régimen escolar. Para un establecimiento situado fuera de la capital del distrito, la Junta de Inspección y Gobierno nombraba un visitador que lo inspeccionaba tres veces al mes, por lo menos¹³¹.

El poder ejecutivo concedía a un colegio o casa de educación particular, la autorización para ganar en el establecimiento cursos que habilitaran en la facultad de literatura y filosofía, previo informe de la dirección general, de la subdirección de la provincia, y de la Junta de Inspección y Gobierno de la universidad del distrito. De todas maneras, los cursos ganados en los colegios sostenidos con fondos particulares habilitaban para gra-

129 *Ibidem*, artículos 542-543, p. 168.

130 Cuando en el lugar no existía un colegio público, los exámenes los hacía una junta compuesta por los catedráticos del colegio privado y de tres examinadores nombrados por la subdirección de instrucción pública de la provincia. *Ibidem*, artículos 545-546, pp.169-170.

131 *Ibidem*, artículos 548-550, pp. 170-171.

dos, únicamente si en ellos se aplicaba el régimen escolar universitario¹³².

Más adelante, a las puertas de la libertad de enseñanza, en 1847, las exigencias del régimen universitario se hicieron más flexibles tanto para los establecimientos públicos como para los privados, sin embargo, cada colegio debía llenar los siguientes requisitos para tener categoría de régimen universitario: en primera instancia, haber transcurrido, como mínimo, un año de fundación bajo la denominación de colegio, pensión o casa de educación; el director del establecimiento debía tener las cualidades exigidas para ser inspector de la universidad y conocer a fondo el área de literatura y filosofía; tener tres catedráticos en literatura y filosofía con las calidades de un profesor universitario, acoger la inspección y dirección de la universidad del distrito en todo lo referente a la enseñanza¹³³.

A medida que se iba acercando la década de 1850, se vislumbraban cambios que romperían radicalmente con las estructuras académicas imperantes. La primera reforma provino de la ley mayo 8 de 1848 que declaró libre la enseñanza y abrió a los colegios particulares la posibilidad de someterse al régimen universitario, realzando el estatus de sus enseñanzas, pues de esta manera quedaban habilitados los cursos allí impartidos para grados académicos como si se hubieran cursado en las universidades. Aún más, la ley permitió obtener grados con los estudios seguidos en establecimientos de enseñanza privada no sujetos al régimen universitario, bajo ciertas condiciones que debían certificarse: haber estudiado todas las materias que conforma-

132 *Ibidem*, artículos 552-553, pp. 171-172.

133 «Decreto septiembre 14 de 1847...», artículos 107-108, p. 496.

ban los cursos durante un tiempo igual al exigido en las universidades, y haber comprobado aptitud en cada curso, por medio de una junta calificadora compuesta por cinco miembros¹³⁴.

De esta manera comenzaba a ceder el sistema centralista impuesto desde Bogotá. Ahora bien, la ley de 1848 estableció que los granadinos podían adquirir la instrucción en establecimientos públicos, privados o de particulares, con el objeto de obtener grados académicos. Pero esta norma no debe dar lugar a confusiones, cuando se pregunta cuál institución confiere los títulos académicos. Hasta 1848, la universidad era la única entidad facultada para otorgar los títulos¹³⁵, y no las provincias como lo interpreta Safford, cuando afirma: «La ley del 8 de mayo concedió amplios medios para otorgar títulos a las provincias y a las instituciones privadas sin tener que llenar todos los requisitos universitarios»¹³⁶. Es cierto que el régimen universitario flexibilizó las exigencias del número de profesores y materias del currículum, facilitando así los medios para obtener títulos, pero es importante remarcar: de ninguna manera estas facilidades permitían otorgar títulos a los colegios.

En cambio ya para 1849, a partir del decreto mayo 21, los colegios provinciales o particulares, sujetos o no al régimen universitario, fueron autorizados para conferir en ellos, al igual que en las universidades, grados académicos en todas las facultades con excepción de los de teología y cánones, que sólo podrían ser

134 «Lei mayo 8 de 1848...», artículos 6-9, pp. 532-533.

135 La mencionada ley 8 de mayo de 1848, en lo atinente a los cursos, exámenes y derechos de grado, retomó las normas fijadas, un año antes, en el decreto 14 de septiembre de 1847 sobre organización de las universidades, mientras el poder ejecutivo expedía los nuevos reglamentos. «Lei mayo 8 de 1848...», artículo 13, p. 533.

136 Frank Safford, *op. cit.*, p. 205.

conferidos en los seminarios conciliares¹³⁷. Esta norma representó el más claro antecedente de la ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública que decretó la libertad de enseñanza en la Nueva Granada y permitió a los colegios particulares expedir títulos.

Después de 1850 la normatividad central sobre educación privada prácticamente desapareció, el Congreso no promulgó más leyes sobre instrucción pública hasta 1867. La última disposición de la década de los cincuenta que se refirió a la educación privada fue el decreto agosto 25 de 1850 que fijó para los rectores de los colegios privados la obligación de remitir a la Secretaría de Gobierno, al terminar cada año escolar, un informe acerca de los alumnos, catedráticos, enseñanzas, exámenes y grados. Con esta medida se mantenía el control del Estado sobre la educación privada¹³⁸.

De todas maneras, aunque el Estado dio paso a la iniciativa privada, el haber conformado el pénsum de las carreras cuando proclamó la libertad, indica su predominio en el terreno del saber, este hecho revela que el Estado implantó un modelo de saber para la jurisprudencia, la medicina y la farmacia, mas no para otras profesiones, por eso, paradójicamente, la libertad entregada, ante todo fortalecía la enseñanza de lo que sabían hacer los profesores y las instituciones; la pregunta por el rumbo de las profesiones y los saberes, en las décadas de los cincuenta y los sesenta, es bastante sugestiva para emprender futuras investigaciones.

137 «Decreto mayo 21 de 1849...», artículo 1, p. 553.

138 «Decreto agosto 25 de 1850...», artículo 153, p. 592.

Ahora bien, hacia 1853 la educación privada significó para el Estado una alternativa a los problemas de financiación de la educación. La situación fiscal se había vuelto amenazante para la educación pública y hacía pensar que la instrucción secundaria y profesional debía confiarse a los establecimientos particulares de enseñanza porque los recursos no alcanzaban. El presidente José Hilario López (1849-1853) recomendó a las cámaras de provincia dedicar «cierta cantidad de tierras baldías con el exclusivo objeto de fundar colegios»¹³⁹, o enajenarlas a fin de asignar sus rentas a la enseñanza en colegios particulares, que acreditaran su moralidad y una gran disposición para el estudio de las ciencias¹⁴⁰.

En este sentido, los liberales habían convertido el sostenimiento de la educación en un deber, por lo tanto la gratuidad era tenida en cuenta como elemento primordial. De ahí su preocupación por la educación de los pobres y la búsqueda constante del acceso de éstos, tanto a la educación privada, que había sido un privilegio de pocos, como a la educación pública. Ante la crisis, el mismo presidente López insistía en la necesidad de conservar los colegios nacionales de Bogotá, Cartagena y Popayán y el Colegio Militar para la difusión del conocimiento en beneficio de la nueva nación¹⁴¹.

La preocupación de los gobiernos liberales de mitad de siglo por las limitaciones de la educación pública era constante. Consideraban los administradores que los jóvenes, pobres en su mayoría, no podrían hacer el gasto necesario para aprender en

139 José Hilario López, *Mensaje del Presidente...1853*, p. 13.

140 *Ibidem*, p. 13.

141 *Ibidem*, p. 13.

los colegios particulares, pues la escasez de buenos profesores hacía muy caro su servicio y, por lo mismo, la enseñanza en los establecimientos particulares, decía Antonio del Real, tan imperfectos en general, era más costosa, quizá mayor que en los buenos colegios de otras naciones. Los líderes políticos de esta época defendían la educación pública y criticaban la enseñanza particular por los defectos graves que padecía, entre ellos, la falta de exigencia disciplinaria y académica, pues «el director de un establecimiento de educación, cuya renta viene exclusivamente de lo que pagan los alumnos, tiene un motivo fuerte para procurar, antes que todo, conservarlos, y para ello no sería extraño que relajase algo la severidad de la disciplina a trueque de contentar a los jóvenes mismos, y a sus padres, que no siempre tienen la suficiente prudencia para conocer cuán útiles son el estudio asiduo, la corrección de las faltas»¹⁴².

Del Real consideraba la desorganización de la enseñanza pública como un defecto de proporciones inusitadas, pero tampoco consideraba a la educación privada de buenas condiciones. Criticaba las leyes en torno a la educación y ponía como ejemplo de su influencia negativa, la vehemencia con que lucharon los establecimientos privados por lograr el derecho a conferir grados, elevando quejas contra el monopolio de los títulos por parte de las universidades públicas. Cuando lograron el derecho a otorgar títulos sólo se concretaron 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 institución satisfactoria¹⁴³.

142 Antonio del Real, op.cit, pp. 16-17.

143 *Ibidem*, p. 17.

Como se ha visto, tanto la educación pública como la privada eran objeto de críticas. Se cuestionaba el otorgamiento de los títulos, dispensados por ambos sistemas, concluyendo que los colegios y las casas de educación públicas y privadas se ocupaban de que la juventud no aprendiera ni se instruyera, convirtiéndose sin ningún esfuerzo en doctores a los jóvenes que pudieran aprender e instruirse¹⁴⁴.

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. Desde la fecha en que se sancionó, un número de personas sin aptitudes recibieron los títulos tradicionales, alejando cada vez más a las nuevas generaciones de las profesiones industriales y artísticas. La promulgación de esta ley generó, por lo tanto, muchos abusos, obligando al cierre de varios establecimientos de particulares. Antonio del Real advertía, en 1854, sobre la necesidad de combinar el interés público con el particular e informaba sobre el plan gubernamental de reservarse el derecho de reglamentar la educación, de manera que fuera provechosa y corregir los excesos a los que había llegado¹⁴⁵.

Pero el gobierno central, con la ley abril 17 de 1855, quedó sin atribuciones para organizar los colegios nacionales, por la constante precariedad del tesoro público. El poder ejecutivo declaró que los colegios de Bogotá, Cartagena y Popayán, denominados nacionales, debían quedar a cargo de sus respectivas provincias¹⁴⁶. Por tanto, el poder ejecutivo se debilitó para decidir

144 «Enseñanza: la libertad y la ley», en *Gaceta Oficial*, No.1.308, Bogotá, enero 24 de 1852, p. 51.

145 Antonio del Real, *op. cit.*, p. 17.

146 «Lei 17 de abril de 1855...», artículo 4, en *Gaceta Oficial*, N° 1.788, Bogotá, abril 25 de 1855, p. 737.

sobre la marcha de la educación. Para ese entonces, el proceso hacia el federalismo se estaba profundizando. De manera indelegable, la historia de la educación en Colombia está obligada a emprender estudios desde las regiones específicas, si quiere dar cuenta del proceso de la educación a partir de 1855.

Colegios privados: realidades y desaciertos de un monopolio sin control

Como consecuencia de las reformas de 1850 en el ámbito educativo, surgió una diversidad de establecimientos, 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, Eustacio Santamaría, entre otros.

La emancipación de la instrucción pública convirtió la educación en una empresa de libre competencia. El monopolio estatal de las universidades finalizó con la libertad de enseñanza, pero se creó otro, 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. Muchos de ellos ofrecían algunas de las materias que antes integraban el programa de literatura y filosofía.

Aunque en cantidad poco significativa, algunas comunidades religiosas también abrieron establecimientos educativos. En 1853, los dominicos crearon el Colegio de Santo Tomás de Aquino y las religiosas de Santa Gertrudis organizaron el de La Enseñanza. No puede pasar desapercibida la importancia de los se-

minarios, por sus aportaciones a la educación superior y porque la ley de mayo 15 de 1850 los tuvo en cuenta como parte del sistema de instrucción pública. Además del Seminario de Bogotá, a nivel nacional funcionaron los de Cartagena, Popayán, Santa Fe de Antioquia y Pamplona. Todas estas instituciones tuvieron destacados programas académicos. En todos había escuelas de literatura, filosofía y ciencias eclesiásticas y se dictaban algunos cursos conducentes a título de doctor en teología¹⁴⁷.

Hasta 1853 las materias preparatorias para el grado de teología eran estipuladas por el poder ejecutivo, aunque solamente podía conferirse en los seminarios que dependían del gobierno. Ya en 1840, el Congreso había separado el Seminario de Bogotá del Colegio de San Bartolomé, los estatutos eran hechos por el arzobispo pero el ejecutivo los aprobaba¹⁴⁸. En 1852, el Congreso de nuevo incorporó el Seminario al Colegio de San Bartolomé y las facultades conferidas por la ley 15 de mayo al obispo respecto del Colegio Seminario pasaron al poder ejecutivo¹⁴⁹. En

147 «Seminario Conciliar de San Pedro Apóstol de Pamplona», en *El Catolicismo*, No. 221, Bogotá, julio 22 de 1858, p. 221.

148 «Ley 9 de abril 28 de 1840 separando el Seminario de la Arquidiócesis del Colegio de San Bartolomé de Bogotá», en *Recopilación de leyes de la Nueva Granada, formada y publicada por Lino de Pombo*, Bogotá, imprenta de Zoilo Salazar, 1845, pp. 238-239.

149 «Decreto 20 de marzo de 1852, incorporando el Seminario de la Arquidiócesis de Bogotá al Colegio Nacional de San Bartolomé», artículos 1 y 2, en *Gaceta Oficial*, N° 1327, Bogotá, marzo 27 de 1852, p.202. La emisión de este decreto fue motivo de conflictos entre las jerarquías eclesiásticas, el Congreso y el poder ejecutivo. El arzobispo de Bogotá, Manuel José Mosquera, tan pronto conoció el proyecto de este decreto, envió una enérgica carta al Congreso de 1851, donde exponía todas sus razones para evitar la nueva incorporación del Seminario Conciliar al Colegio Nacional de San Bartolomé. En su misiva citaba los ejemplos de Francia, Prusia, Inglaterra y Estados Unidos, donde habían respetado el derecho de la Iglesia católica a educar sus levitas. Sus argumentos se centraron en la defensa de la autoridad de la Iglesia y su propiedad

1853, debido a las políticas abiertamente anticlericales de Obando, desapareció de la legislación oficial toda referencia a los seminarios, pero éstos continuaron.

Sin lugar a dudas, los seminarios tuvieron cierta incidencia en la educación colombiana de mediados del siglo XIX. No estuvieron al margen del Estado, por el contrario, la ley de libertad de enseñanza los determinó como los únicos lugares donde podían conferirse los títulos de Teología y su importancia se mantendría luego, a través de las siguientes décadas, como lugares de formación bien estructuradas en programas y con buena dotación Física.

Además de los seminarios, existía una tipología de instituciones que intentaba igualarse a las públicas: los colegios y las casas de educación. Unos cuantos colegios desarrollaban programas cercanos a los de las extinguidas universidades como fueron el del Espíritu Santo en Bogotá y el de Paredes e hijos en Santander. Otros de menor nivel tenían un p^{en}s^um más elemental como el Colegio Pio IX. Dos tipos de instituciones muy próximas a la de colegio fueron los Liceos, por ejemplo el de la Infancia¹⁵⁰ y los Institutos como el de Cristo. Había colegios para varones y colegios femeninos, aunque abundaban los primeros y era reducido el número de instituciones para la educación de la mujer.

sobre el seminario. Desde 1840, el arzobispo Mosquera le había hecho mejoras costeadas con su propia fortuna y con auxilios del clero y de los padres de familia católicos. Sin embargo, sus argumentos fueron desestimados. Manuel José Mosquera, «Exposición dirigida a los Senadores y Representantes», el 14 de marzo de 1851, en Juan Pablo Restrepo, *La Iglesia y el Estado en Colombia*, Bogotá, Banco Popular, 1987, p. 654.

¹⁵⁰ En este liceo se enseñó por primera vez filosofía por el texto de Balmes.

Seguían en importancia las casas de educación, algunas se parecían a colegios como la casa de educación de José Joaquín Ortiz en Bogotá o la de San Lorenzo de Barichara en Santander. Otras tenían un currículo muy simplificado, la mayoría no tenían enseñanzas de instrucción primaria; de sus programas de estudio se desprende que en la mayoría los alumnos debían saber leer y escribir para ingresar al centro educativo. Las que ofrecían cursos más sencillos eran las casas de educación para mujeres. Existieron también algunas academias, muy próximas a la categoría de casas de educación.

En el plano de la ciencia, los colegios más avanzados por sus laboratorios, elementos, pénsum y profesorado fueron muy escasos, sólo son dignos de mención: 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. Allí estudiaron personalidades que luego se destacarían en el ámbito académico, político o religioso. El mismo fundador, Lorenzo Lleras, fue un sobresaliente hombre público y pedagogo. Al colegio fundado por Lleras, le siguen en importancia el de la Independencia y el de la Concordia¹⁵¹, también situados en Bogotá, y el establecimiento de educación de Nemocón, población cercana a la capital. Estas instituciones tenían programas en literatura y filosofía de carácter preparatorio a los estudios superiores.

En cuanto a la formación, los colegios se preocuparon por brindar normas de comportamiento racionales y flexibles a la vez. Así lo ilustra el Colegio de la Unión fundado en Bogotá por

¹⁵¹ En este colegio se enseñaba aritmética por el método de Pestalozzi, según anuncio aparecido en la prensa oficial. En «Colegio de la Concordia», en *Gaceta Oficial*, No. 1.197, Bogotá, febrero 20 de 1851, p. 112.

el inmigrante Plánes Battle. En 1850 ofrecía guiar a los alumnos por sentimientos de honor, en consecuencia, no habría castigos corporales, pero quien no escuchara la voz de la razón era expulsado¹⁵²; se enseñaba lectura, lecciones de moral, virtud y urbanidad, escritura, aritmética comercial, gramática castellana, geografía, francés e inglés, y sus alumnos tenían edades entre seis y doce años. Es probable que los contenidos religiosos fuesen impartidos en el curso de moral. El periódico liberal *El Neogranadino* promovía este colegio por su conveniencia para las «nacientes libertades» establecidas en 1850, sostenía que Battle participaba del entusiasmo con que se habían aceptado «los principios de la nueva era de regeneración social, contribuyendo por su parte de una manera eficaz y decisiva en la difusión de las luces»¹⁵³; finalmente hacía un llamado a los padres para que le confiaran la educación de sus hijos.

Un caso relativamente especial en lo concerniente a instalaciones y equipos fue el Colegio Paredes e Hijos, fundado por Victoriano de Diego Paredes en 1856 en Piedecuesta, Estado de Santander. Este centro educativo se estableció con el estilo de las universidades estadounidenses en edificaciones cómodas, con grandes jardines, amplios campos deportivos y laboratorios; así mismo contaba con biblioteca, imprenta, litografía y fotografía y gran cantidad de muestras, textos, modelos, planos y grabados. Ofrecía un variado pènsum que incluía áreas de ciencias, huma-

152 «Academia de la Unión», en *El Neogranadino*, No. 134, Bogotá, diciembre 20 de 1850, p. 424.

153 «Colegio de la Unión», en *El Neogranadino*, No. 133, Bogotá, diciembre 13 de 1850, p. 423. Para nombrar el establecimiento del señor Battle se usaban indistintamente los términos academia o colegio.

nidades y algunos ramos de jurisprudencia; además se enseñaba agricultura, horticultura, jardinería y botánica¹⁵⁴.

Una mirada al conjunto de las regiones permite aseverar que Bogotá, Santander y Antioquia presentaron los mejores desarrollos en el período 1845-1868. Bogotá, como era su tradición desde el período 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. 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 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 la región santandereana, además del mencionado Colegio de Paredes e Hijos, sobresalieron el Colegio de la Paz en Vélez y la Casa de Educación de San Lorenzo en Barichara. Eran instituciones que tenían un buen pénsam de Filosofía y literatura y de ciencias físicas, naturales y matemáticas; además, se dictaban algunos cursos de jurisprudencia y de arte. El Estado de Santander, se destacó por la calidad de algunos de sus establecimientos privados. Además, es preciso resaltar que dicho Estado contaba en el año de 1858 con once planteles¹⁵⁵, entre colegios y casas de educación, el mayor número, en ese

¹⁵⁴ En 1860, cuatro años después de su fundación, fue destruido por las tropas del Estado de Santander por motivos religiosos y políticos.

¹⁵⁵ Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, p. 401.

entonces, después de Cundinamarca; quizás incidió en las motivaciones para fundar sus propios establecimientos y alcanzar una educación adecuada para sus jóvenes la situación geográfica, muy alejada de los tres distritos educativos principales.

Un tercer lugar lo ocupó Antioquia, donde funcionaron, en el lapso 1850-1868, trece centros educativos: cuatro de carácter público¹⁵⁶: el Colegio del Estado, la Escuela de Artes y Oficios, el Colegio de Rionegro y la Escuela Normal; los otros nueve fueron privados, algunos de mediana duración. En la primera década de la libertad de enseñanza, la educación no tuvo mayor avance, pero a partir de la década de los sesenta tomó un fuerte impulso; fue entonces cuando la cifra llegó a las trece instituciones de enseñanza secundaria. Los colegios privados para la educación de varones fueron el Seminario de San Fernando, el Colegio de San Ildefonso, el Colegio de San José, de los jesuitas¹⁵⁷, el Colegio de Fredonia fundado por Mariano Ospina, y el Colegio de Varones de Sonsón. Pero ninguno de los establecimientos pri-

¹⁵⁶ A finales de la década de los cincuenta y en la década de los sesenta, Antioquia obtuvo el mayor avance educativo en el país, con el auge de la educación primaria pública, el fortalecimiento de la educación secundaria pública y el incremento de la educación privada secundaria. En cuanto a la instrucción pública es importante resaltar: a) El Colegio del Estado en su reforma de 1859 autorizó conferir grados de licenciado y doctor en jurisprudencia, medicina, y de ingeniero civil. b) La Escuela de Artes y Oficios, habiéndose ordenado su creación en 1864, se reorganizó en 1870 y fue dirigida por los artesanos europeos Enrique Hausler y Eugenio Lutz. c) La Escuela Normal, después de varios años de cierre, se reabrió en 1866. Olga Lucía Zuluaga, «Escuelas y Colegios durante el siglo XIX», en *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de Seguros, 1988, pp. 355-362.

¹⁵⁷ La casa de educación de los jesuitas funcionó entre 1846 y 1850, año de la expulsión. En 1846, en esta casa se presentaron exámenes de lectura, escritura, doctrina cristiana, gramática española, latín, francés, principios de geografía e historia, nociones de matemáticas y declamación. En «Colegio privado de la Compañía de Jesús en Medellín», *Antioqueño Constitucional*, No. 10, Medellín, noviembre 8 de 1846, p. 37.

vados fue comparable al Colegio de Antioquia, financiado con fondos públicos. Sin embargo, es preciso reconocer que en amplia medida, la educación secundaria femenina se atendió por instituciones de particulares aunque de manera precaria.

Ahora bien, desde una perspectiva comparativa puede señalarse que se observan reveladoras diferencias al contrastar las materias del decreto orgánico de los colegios nacionales de 1850 con las materias de treinta y dos instituciones de educación secundaria¹⁵⁸ que funcionaron entre 1845 y 1868 y de las cuales fue posible obtener sus programas de estudios. El pénsum, disímil en todas las instituciones, y a veces tan reducido, explica por qué no aparece igual número de asignaturas para las instituciones (Cuadro No. 2). Pese a esta situación se pueden sacar importantes deducciones. Así, en el área de matemáticas, treinta instituciones enseñaban aritmética, diecisiete geometría, dieciséis álgebra, nueve trigonometría y cinco cálculo, cifras que muestran una gama de cursos más elementales que los de los planes precedentes. Así mismo, la disparidad se presenta en el área de ciencias naturales y físicas, mostrando un desarrollo muy pobre de la enseñanza de las ciencias en este período: catorce instituciones dictaban física, sólo cuatro química y apenas tres botánica. El plan Ospina había mantenido una disciplina férrea y una programación estructurada que se vino a

¹⁵⁸ Este trabajo reunió de diversas fuentes secundarias información sobre colegios y casas de educación privados. Además, consultó periódicos de la época de nivel nacional y local, almanaques de diversos años, prospectos y programas de certámenes, con el fin de acopiar el mayor número posible de programas de estudio en el período 1845-1868. No siendo el propósito de la tesis cubrir el tema a nivel nacional, se consideró pertinente la información obtenida para dar una idea global del desarrollo de la educación privada en la Nueva Granada. La educación privada en Bogotá se trabajó con mayor intensidad por ser Bogotá el énfasis de este estudio.

pique con las nuevas libertades. Con mayor razón, se puede afirmar que sus aspiraciones de impulsar las profesiones en ciencias más útiles no pudieron arraigar ni en lo público ni en lo privado, no sólo por el enraizado estatus de las profesiones tradicionales, sino porque no existían en la esfera privada las condiciones económicas para atenderlas.

En cuanto a las ciencias sociales, la materia más tenida en cuenta fue geografía en veintitrés planteles. Al igual que en los planes de estudio anteriores, la importancia de los idiomas continuó: la enseñanza del idioma castellano tenía prelación y se dictaba en las treinta y dos instituciones, lo cual evidencia el impulso dado por prominentes políticos y gramáticos a su estudio; continuaban en importancia el inglés y el francés, dictados en veintisiete instituciones y el latín en diecisiete. Como novedad, seis colegios dictaban cursos de italiano y dos de alemán.

De otro lado, la religión se enseñaba en todos los colegios, ya fuesen dirigidos por conservadores o por liberales, pero en varios de ellos era mayor el número de materias religiosas, algunos dictaban únicamente un curso, otros le agregaban historia sagrada o doctrina cristiana y muy pocos, como el Colegio de José Joaquín Ortiz, enseñaban teodicea; en veintitrés establecimientos aparece la religión como materia. Estas características muestran que pervivía una gran influencia de la religión católica en la sociedad, pese a la independencia promovida por los liberales con las reformas de la década de los cincuenta. La única excepción fue el Colegio del Espíritu Santo, donde no se dictaron cursos religiosos durante largo tiempo, pero en su pénsum de 1868 aparece uno de religión.

CAPÍTULO TERCERO
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA NUEVA GRANADA

CUADRO 2
COMPARACIÓN ENTRE LAS MATERIAS DEL DECRETO 25
DE AGOSTO DE 1850 Y LAS DE 32 COLEGIOS¹⁵⁹
PRIVADOS 1850-1868

Área	Materias de los colegios privados	Número de establecimientos	Materias estipuladas en el decreto orgánico de los Colegios Nacionales de 1850
MATEMÁTICAS	Aritmética	30	Aritmética, álgebra, geometría elemental, geometría práctica, trigonometría rectilínea y esférica, geometría descriptiva, de topografía, de cálculo diferencial e integral y de secciones cónicas.
	Álgebra,	16	
	Geometría	17	
	Cálculo	5	
	Trigonometría	9	
CIENCIAS NATURALES Y FÍSICAS	Física	14	Química elemental y analítica Mecánica Física elemental y experimental, Botánica y Zoología.
	Química	4	
	Mineralogía	1	
	Botánica	3	
	Zoología	1	
	Historia Natural Higiene	2 2	
CIENCIAS SOCIALES	Geografía	23	Geografía general, especial de América y particular de la Nueva Granada Cosmografía Cronología Astronomía Geología Historia antigua, griega y romana Historia moderna Estadística universal Historia y estadística especial de la Nueva Granada.
	Geografía de Colombia	4	
	Geografía universal	4	
	Geografía de América	1	
	Astronomía	3	
	Cosmografía	6	
	Cronología	4	
	Historia	3	
	Historia profana	5	
	Mitología	1	
	Historia Universal	2	
	Historia antigua y moderna	2	
	Historia de América	1	
	Historia de la Nueva Granada	1	
	Ciencias intelectuales	Ciencias intelectuales	
Ideología		4	

159 En las búsquedas realizadas para este estudio se logró conseguir el pénsun de 32 instituciones, ello no quiere decir que sean los únicos establecimientos privados que hubo en el país. Se tuvieron como criterios para la selección los siguientes: los colegios más reconocidos en la historiografía, los avisos sobre instituciones educativas de secundaria que se publicaron en los periódicos más destacados, a nivel oficial y partidista, de las principales provincias: Bogotá, Antioquia y Santander. Pero valga aclarar que el propósito no es cubrir a nivel nacional toda la educación privada.

LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN COLOMBIA 1845-1868:

BOGOTÁ CENTRO DE GRAVEDAD

Área	Materias de los colegios privados	Número de establecimientos	Materias estipuladas en el decreto orgánico de los Colegios Nacionales de 1850
FILOSOFIA	Filosofía intelectual Filosofía Lógica Psicología	3 4 10 5	
LITERATURA E IDIOMAS	Español Inglés y Francés Latín Italiano Alemán Literatura	32 27 17 6 2 4	Retórica, poética y oratoria. Gramática española en todas sus partes. Analogía latina y traducción de prosa, sintaxis, prosodia y ortografía latina y traducción de poetas. Gramática y pronunciación inglesa y traducción de prosa. Ortografía inglesa y traducción de poetas; gramática, traducción y pronunciación francesa.
RELIGIÓN	Religión Historia sagrada Moral Doctrina cristiana Religión cristiana Moral cristiana Teodicea	23 8 5 4 3 4 1	Teodicea Teodicea Moral Fundamentos de religión Historia sagrada
MATERIAS PRÁCTICAS	Contabilidad Teneduría de libros por partida doble Agrimensura Agricultura Arquitectura Topografía Horticultura Jardinería Taquigrafía Comercio Contabilidad	6 15 5 4 3 1 1 1 1 2 1	Teneduría de libros Agrimensura Mineralogía Dibujo lineal, Estática y maquinaria Agricultura Arquitectura

Fuentes: *Periódicos*: El Neogranadino, El Catolicismo, El Cundinamarqués, El Repertorio, El Constitucional de Antioquia, Diario Oficial, El Municipal, El Día.

Memorias de los gobernadores de Bogotá y Cundinamarca 1845-1868.

Almanaque curioso para el año de 1861 calculado para la Confederación Granadina, Bogotá, Imprenta de El Mosaico, 1860.

Fuentes secundarias: Antonio Cacia Prada, *Historia de la educación en Colombia*, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997, pp. 166-172.

Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana, 1956, pp. 393-410. Julio César García, *Historia de la instrucción pública en Antioquia*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1962, pp. 283-334.

Los establecimientos más cercanos al modelo de los colegios nacionales, creados por la reforma de 1850, fueron el Colegio del Espíritu Santo de Bogotá y el de Paredes e Hijos en Piedecuesta, Santander, que brindaron enseñanzas de la carrera de jurisprudencia. Los colegios del Espíritu Santo, Paredes e Hijos, de Pérez, la Paz y el de Santa Librada, dictaron derecho internacional que no figuraba en la ley 15 de mayo de 1850 como parte del pénsum, pero se había dictado en los planes anteriores. En suma, la jurisprudencia mantuvo mayor calidad que el resto de los estudios ofrecidos por los colegios privados y tuvo mayor cercanía a los planes oficiales (Cuadro No. 3), pero aun los que seguían las obras de Jeremías Bentham, de clara orientación liberal, no tenían un programa tan amplio como el establecido en la ley mayo 15 de 1850. La diferencia en los programas de jurisprudencia consistió en la aceptación o exclusión de las obras de Bentham, como fue el caso de los colegios de Escobar e Hijos y Pío IX, que más bien servían cursos de derecho romano.

En Medicina fue más patética la situación: sólo el Colegio del Espíritu Santo logró orientar dos asignaturas del extenso pénsum ofrecido por los colegios nacionales¹⁶⁰ (Cuadro No. 2). Lo más frecuente fue retomar buena parte de las materias de la facultad de literatura y filosofía, otras sueltas del área de ciencias naturales, físicas y matemáticas, o de otros programas de las diversas facultades. En conclusión, no hubo carreras propiamente universitarias en los colegios privados. La anterior conclusión surge al comparar las materias del decreto orgánico de los colegios nacionales de 1850 con las de los centros educativos más completos bajo la libertad de enseñanza (Cuadro No. 1).

¹⁶⁰ En el cuadro No. 2 se incluyó la suma de materias, pero la lista no significa que se dictaron por igual en todos los colegios.

Algunos colegios destacados se interesaron por nivelar a los estudiantes en sus conocimientos. Así, el de Santa Librada en Guaduas, Cundinamarca, ofrecía las enseñanzas profesionales de agricultura, comercio, abogacía y literatura y para cada una de ellas ofrecía su correspondiente escuela preparatoria. A los estudiantes que tuvieran los conocimientos requeridos les daban la oportunidad de hacer un curso profesional en un tiempo menor del exigido por el programa en el mismo colegio.

En síntesis, 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 su mediocridad, las clases media y alta encontraron un mayor número de instituciones para escuchar clases y muy pocas para recibir conocimientos.

CUADRO 3
MATERIAS DE COLEGIOS PRIVADOS MÁS PRÓXIMAS A
LAS DE COLEGIOS NACIONALES

Carrera	Colegios donde se enseñan áreas	Materias en los colegios privados	Materias del decreto 25 de agosto de 1850
DERECHO	Espíritu Santo (Bogotá)	Derecho internacional, Economía, Derecho civil.	Principios de legislación civil y penal y de Ciencia Constitucional. Economía política.
	Paredes e Hijos (Piedecuesta)	Principios de legislación, Legislación de la Nueva Granada y Procedimientos judiciales, Principios de economía política, Ciencia Constitucional y administración, Derecho internacional y diplomacia	Derecho civil romano y derecho público eclesiástico. Derecho civil patrio. Derecho de gentes. Procedimientos judiciales.
	Colegio de Pérez (Bogotá)	Ciencia constitucional y de legislación, Economía política, Derecho internacional y Leyes del Estado de Cundinamarca.	
	Escobar e Hijos (Bogotá)	Prolegómenos de derecho romano y Derecho civil español, Pruebas judiciales, Legislación de Cundinamarca, Procedimientos judiciales de la Unión y Economía política.	
	La Paz (Vélez)	Legislación, Ciencia constitucional y administrativa, Economía política y Derecho internacional, Derecho civil y penal, Procedimientos judiciales.	Principios de legislación civil y penal y de Ciencia Constitucional. Economía política. Derecho civil romano y Derecho público eclesiástico.

Carrera	Colegios donde se enseñan áreas	Materias en los colegios privados	Materias del decreto 25 de agosto de 1850
DERECHO	Santa Librada (Guaduas)	Economía política, Ciencia administrativa y constitucional, Derecho civil e internacional.	Derecho civil patrio. Derecho de gentes. Procedimientos judiciales.
	Pío IX (Bogotá)	Prolegómenos de derecho romano y Derecho civil español, Pruebas judiciales, Legislación de Cundinamarca, Procedimientos judiciales de la Unión y Economía política.	
	San Luis (Bogotá)	Legislación, Ciencia Constitucional, Economía política y Derecho Civil.	
MEDICINA	Colegio del Espíritu Santo	Anatomía Patología general y especial	Anatomía humana general; topográfica y descriptiva y fisiología patológica. Anatomía patológica, terapéutica, materia médica y farmacia. Patología general, especial y quirúrgica, cirugía práctica y obstetricia. Higiene pública y particular y de medicina legal.

Fuentes primarias: Periódicos: El Neogranadino, El Catolicismo, El Cundinamarqués, El Repertorio, El Constitucional de Antioquia, Diario Oficial, El Municipal, El Día.

Memorias de los gobernadores de Bogotá y Cundinamarca 1845-1868.

Informes de los secretarios de Gobierno de Bogotá 1845-1868

Almanaque curioso para el año de 1861 calculado para la Confederación Granadina, Bogotá, Imprenta de El Mosaico, 1860

Fuentes secundarias: Antonio Cacua Prada, *Historia de la educación en Colombia,* Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997, pp. 166-172.

Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia,* Bogotá, Cultural Colombiana, 1956, pp. 393-410.

CAPÍTULO TERCERO
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA NUEVA GRANADA

CUADRO 4
PÉNSUM DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS
DE HOMBRES 1845-1868
CON ASIGNATURAS PRÓXIMAS A LA CARRERA DE JURISPRUDENCIA

Nombre de la institución	Fundador o director	Año de fundación o de mención	Pénsum	Observaciones
<i>Colegio del Espíritu Santo</i> Bogotá	Lorenzo María Lleras (F), Luis Martín (D) 1	1845	<p><i>Serie de matemáticas:</i> tercer curso de ingenieros: cálculo diferencial e integral, mecánica i maquinaria. <i>Segundo curso de ingenieros:</i> geometría analítica i descriptiva i teoría de sombras, trigonometría rectilínea y esférica, topografía, álgebra y aritmética.</p> <p><i>Serie de idiomas:</i> lengua inglesa, francesa, latina.</p> <p><i>Serie de geografía i física:</i> cosmografía, cronología i geografía descriptiva.</p> <p><i>Serie de ciencias intelectuales:</i> sicología, lógica, teodicea, moral.</p> <p><i>Serie de química i medicina:</i> anatomía, patología general y especial.</p> <p><i>Serie de jurisprudencia:</i> derecho internacional, economía, derecho civil.</p> <p><i>Serie de bellas artes:</i> música vocal e instrumental, dibujo i paisaje, dibujo lineal i topográfico. En 1868 se dictaba: religión, gramática castellana, idioma inglés y francés, aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, contabilidad, geografía, caligrafía, lógica y física elemental</p>	<p>Estudiaron allí: Jorge Isaacs, José María Quijano Santiago Pérez José Manuel Lleras Felipe Pérez Olegario Rivera Pedro Justo Berrío.</p> <p>En 1868 tenía 37 alumnos.</p> <p>Profesores: Aimé Bergeron, Juan Estevan Zamarra, Lino de Pombo, Ignacio Ortega, Isidro Arroyo, Manuel Urrutia, Estanislao Escobar, Víctor Touzet, Francisco Ortiz, Francisco de Flores Domonte, Andrés María Pardo, Januario Triana, Enrique Price, Carmelo Hernández.</p>

Fuente: «Colegio del Espíritu Santo», en *El Neogranadino*, No. 86, Bogotá, febrero 8 de 1850, p. 45.

BOGOTÁ CENTRO DE GRAVEDAD

Nombre de la institución	Fundador o director	Año de fundación o de mención	Pésum	Observaciones
<i>Colegio Paredes e Hijos Piedecuesta (Santander)</i>	Victoriano de Diego Paredes (F)2	1856	moral, religión y urbanidad, Matriculados 85 gramática castellana, cali- alumnos en 1858. grafía, aritmética especulativa y aplicada al comercio, Teneduría de libros, geografía i astronomía, idiomas: francés, inglés, italiano, alemán y latín, algebra, geometría, trigonometría, agrimensura, lógica y demás ramos de filosofía elemental, gramática general, retórica, mitología, dibujo y nociones de pintura, litografía, taquigrafía, música vocal e instrumental, higiene, historia, física, química, mineralogía, arquitectura civil, agricultura, horticultura, jardinería y botánica, Principios de legislación, legislación de la Nueva Granada y procedimientos judiciales, Principios de economía política, ciencia Constitucional y administración, derecho cho internacional y diplomacia, comercio y estadística.	
<i>Colegio de Pérez Bogotá</i>	Santiago Pérez (D)	1856	Las materias de enseñanza serán para todos los alumnos que no las sepan, religión, urbanidad, caligrafía, ortografía i para cada cual, según los conocimientos que ya tenga: idioma castellano, latino, inglés, francés e italiano. Aritmética, sistema métrico, teneduría de libros, álgebra, geometría teórica i práctica, trigonometría i física. Geografía, cosmografía, cronología e historia sagrada i profana. Lógica, gramática general, i elementos de literatura. Ciencia constitucional i de legislación, economía política, derecho	Habrá dos clases de alumnos: internos y externos. Los internos pagan \$200 de ley y los externos \$ 180. No se acepta ningún niño que no sepa leer o que padezca de enfermedad contagiosa.

CAPÍTULO TERCERO
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA NUEVA GRANADA

Nombre de la institución	Fundador o director	Año de fundación o de mención	Pésum	Observaciones
			<p>internacional i leyes de Estado de Cundinamarca. En 1861 urbanidad, religión, caligrafía, ortografía idiomas castellano, latino, francés, inglés e italiano; aritmética, sistema métrico, teneduría de libros, álgebra, geometría teórica y práctica, trigonometría y física, geografía, cosmografía, cronología e historia sagrada y profana; lógica, gramática general y elementos de literatura, ciencia constitucional y de legislación, economía política, derecho internacional, y leyes del Estado de Cundinamarca</p>	
<p><i>Colegio de Escobar e Hijo</i> Bogotá</p>	<p>Nicolás Escobar Zerda (D)</p>	<p>1868</p>	<p>En 1861 se enseña: religión, urbanidad, caligrafía, i ortografía a los que ignoren estas materias; i a cada cual según sus capacidades, sus conocimientos, i la elección de sus padres o de quien haga sus veces: idioma castellano, latín, francés, inglés e italiano; aritmética, álgebra, sistema métrico, contabilidad o teneduría de libros, operaciones de comercio, geometría teórica i práctica, trigonometría, agrimensura i física; geografía, cosmografía, cronología, e historia sagrada i profana; gramática general, lógica, ciencias intelectuales, e higiene.</p> <p>En 1868 además de los ramos de instrucción primaria se dictaban: religión, álgebra, geometría, geografía, historia sagrada y prolegómenos de derecho romano y derecho civil español, pruebas judiciales, legislación de Cundinamarca,</p>	<p>Para niños entre los 7 i 16 años, con tres modalidades: internado, semi-internado y externado.</p> <p>Contaba con 16 alumnos</p>

Nombre de la institución	Fundador o director	Año de fundación o de mención	Pésum	Observaciones
			procedimientos judiciales de la Unión y economía política, sinopsis de los pesos, monedas y medidas de las naciones del antiguo y nuevo continente y su equivalente con las nacionales	
<i>Colegio de La Paz Vélez</i> (Santander)	Zenón Solano (D)	1857	La educación será física, religiosa, moral, intelectual. La educación intelectual se referirá a las materias y cursos siguientes: 1. Aritmética, álgebra i teneduría de libros. 2. Geometría elemental, geometría práctica i trigonometría. 3. Agrimensura i arquitectura. 4. Gramática castellana, retórica i poética. 5. Idioma latino. 6. Francés. 7. Inglés. 8. Historia natural. 9. Geografía, astronomía, historia universal. 10. Física. 11. Metafísica y moral. 12. Legislación, ciencia constitucional i administrativa. 13. Economía política i derecho internacional. 14. Derecho civil i penal. 15. Procedimientos judiciales. Habrá las clases generales siguientes: escritura gráfica i ortográfica, estenografía, urbanidad, dibujo, música i religión.	Por alimentos y enseñanza pagarán los alumnos internos \$100 anuales. Los alumnos externos que estudien materias de enseñanza onerosa pagarán por año \$36.
<i>Colegio de Santa Librada</i> Guaduas.	Rafael Gutiérrez Nicolás González	1865	Escritura, gramática castellana, inglesa i francesa, religión, urbanidad higiene, geografía universal, i particular de Colombia; aritmética, geometría, partida doble, historia, lógica, física, economía política, ciencia administrativa i constitucional, dibujo i derecho civil e internacional.	Condiciones: serán admitidos jóvenes que por lo menos tengan diez años de edad. La pensión pagadera por los externos será de tres fuertes mensuales i de los internos ciento sesenta i dos pesos de ley, pagaderos por semestres ade-

CAPÍTULO TERCERO

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA NUEVA GRANADA

Nombre de la institución	Fundador o director	Año de fundación o de mención	Pénsum	Observaciones
				lantados i en moneda de talla mayor.
<i>Colegio Pío IX</i> Bogotá	José Vicente Concha (F)	1867	En 1868 además de los ramos e Instrucción primaria se dictaban: religión, álgebra, geometría, geografía, historia sagrada y prolegómenos de derecho romano y derecho civil español, pruebas judiciales, legislación de Cundinamarca, procedimientos judiciales de la Unión y economía Política.	En él se educaron José Vicente Concha (hijo) y José María González Valencia. Uno de los profesores fue Miguel Antonio Caro. En 1868 tenía 37 alumnos.
<i>Colegio de San Luis</i> Bogotá	Francisco Barrera (D)	1849	Legislación, ciencia constitucional, economía política y derecho civil	Habiéndose acabado en el Colegio de San Bartolomé las clases de jurisprudencia, el director de San Luis, ha resuelto abrir en el expresado colegio las enseñanzas de legislación, ciencia constitucional, economía política y derecho civil, si se alistan más de ocho estudiantes. Los catedráticos de las dos primeras clases, el Dr. Juan Ramón Gómez y de las dos últimas el Dr. Francisco E. Álvarez.

Fuente: Antonio Cacia Prada, *Historia de la educación en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997, pp. 166-172.

«Colejo de Pérez», *El Catolicismo*, No. 454, 18 de diciembre de 1860, p. 871

«Colejo de Pérez», *Almanaque curioso para el año de 1861 calculado para la Confederación Granadina*, Bogotá, Imprenta de El Mosaico, 1860.

Fuente: Emiliano Restrepo, *Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca al Gobernador del Estado*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1869, p. 52.

Nicolás Escobar Zerda, «Colegio de Escobar», en *El Cundinamarqués*, No. 6, 10 de septiembre de 1861, p. 24

Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana Ltda., 1956, p. 402.

«Extracto del prospecto del Colegio de la Paz en la ciudad de Vélez», en el *Neogranadino*, Bogotá, 23 de noviembre de 1856, p. 83.

«Colegio de Santa Librada», en *El Cundinamarqués*, No. 182, Bogotá, 23 de septiembre 1865, p. 148.

Antonio Cagua Prada, *Historia de la educación en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997, p. 175.

Emiliano Restrepo, *Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca al Gobernador del Estado*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1869, p.52.

«Colegio de San Luis», en *El Repertorio*, Bogotá, No. 28, agosto 27 de 1853, p. 11.

La educación de la mujer

Durante la libertad de enseñanza, el pènsum de los establecimientos femeninos no alcanzó la categoría de los colegios de varones. El propio Estado había dado prelación a la educación de los varones. En Antioquia, por ejemplo, la educación oficial para mujeres sólo tuvo auge en el nivel de instrucción primaria; en cambio la educación secundaria para mujeres inició su desarrollo por la iniciativa privada en 1850 con la creación del Colegio de Santa Teresa en Medellín; además, se abrieron los colegios de San José y de María. Bogotá puso la diferencia en relación con las otras regiones, desde 1832 había fundado el Colegio de La Merced y más de treinta establecimientos de enseñanza secundaria y primaria. Santander cubrió la educación femenina con el Colegio de Señoritas ubicado en Guanentá y el de la Concordia en el Socorro, ambos privados. Por su parte, Cali tuvo un colegio público también denominado Colegio de La Merced, y otro privado de nombre Sagrado Corazón de María.

La formación de la mujer, en general, estaba encaminada a inculcarles 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 (véase Cuadro No. 5). Las áreas de matemáticas como geometría, álgebra, trigonometría, cálculo y química, filosofía y literatura, con muy contadas excepciones, siempre se programaban para las instituciones de los hombres y, por lo tanto, las mujeres no tuvieron los conocimientos básicos para acceder a la educación de carácter universitario.

CUADRO 5
MATERIAS DE ENSEÑANZA EN COLEGIOS Y CASAS DE
EDUCACIÓN FEMENINAS ENTRE 1845 Y 1868

Áreas	Materias
MATERIAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA MÁS FRECUENTES	Lectura Escritura Religión Aritmética Geografía Gramática castellana
MATERIAS PRÁCTICAS EXCLUSIVAS PARA NIÑAS	Economía doméstica Costura Bordado Tejidos Obras de aguja y flores artificiales Quehaceres domésticos Repostería Corte de trajes
MATERIAS EXCEPCIONALES	Francés e inglés Francés Latín álgebra Geometría

Fuentes primarias: *Periódicos*: El Neogranadino, El Catolicismo, El Cundinamarqués, El Repertorio, El Constitucional de Antioquia, Diario Oficial, El Municipal, El Día. *Memorias* de los gobernadores de Bogotá y Cundinamarca 1845-1868. *Informes* de los Secretarios de Gobierno de Bogotá 1845-1868. Almanaque año 1861.

Fuentes secundarias: Antonio Cacia Prada, *Historia de la educación en Colombia*, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997, pp. 166-172.

Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana, 1956, pp. 393-410.

Antes de la ley de 1850 existían muy pocas instituciones femeninas para estudios de secundaria, sólo se disponía del Colegio de La Merced en Bogotá, perteneciente al Estado, y uno que otro establecimiento de particulares. Con la libertad de enseñanza se produjo un cambio acelerado que le brindó a las mujeres de la clase media y alta la oportunidad de ampliar sus conocimientos y encontrar mayor número de instituciones adecuadas a su estatus social, que se reflejaba en el sentido elitista de los planteles privados, altamente discriminatorios frente a las niñas que concurrían a las instituciones públicas. Un aviso publicado en el periódico liberal *El Neogranadino* de Bogotá anunciaba una «Escuela Nueva para niñas» de familias decentes, en la que se enseñaría mayor número de materias que lo acostumbrado en las escuelas de primeras letras¹⁶¹; la institución, según advertía el aviso, estaba destinada a niñas de «familias decentes». Para mantener sus hijas alejadas de las niñas pobres, la élite las educaba con preceptores privados o entre familias amigas se comunicaban los conocimientos. No obstante, el colegio público La Merced en Bogotá impartía enseñanzas similares a las de los colegios privados (Cuadro No. 6) y contaba con destacadas personalidades como profesores.

Un ejemplo de cómo la libertad de enseñanza abrió las puertas a la educación femenina puede notarse en la mencionada Escuela Nueva para niñas en 1849, poco antes de la expedición definitiva de la ley. En este centro además de las áreas tradicionales femeninas se dictaron materias como geometría, geografía astronómica y particular de la Nueva Granada. Por su carácter de excepción, igualmente merece mencionarse un colegio para

161 «Escuela Nueva», en *El Neogranadino*, No. 108, Bogotá, junio 20 de 1849, p. 215.

CAPÍTULO TERCERO
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA NUEVA GRANADA

CUADRO. 6
PÉNSUM DEL COLEGIO DE LA MERCED
ESTABLECIMIENTO PÚBLICO PARA MUJERES

Nombre de la institución	Fundador	Año de creación	Pénsum
<i>Colegio de La Merced</i> Bogotá	Rufino Cuervo propuso su creación	Decreto 3 de mayo de 1832, por José Ignacio de Márquez	<p><i>Primera cátedra:</i> Lectura Escritura Aritmética Gramática castellana y francesa Dibujo Labores propias del sexo</p> <p><i>Segunda Cátedra:</i> Dibujo Labores propias del sexo</p> <p><i>Tercera cátedra:</i> Principios de moral Religión Urbanidad Economía doméstica</p> <p><i>Cuarta cátedra:</i> Música vocal e instrumental</p>

Fuente: «Decreto 30 de mayo de 1832», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 41, Bogotá, julio 1 de 1832, p. 163.

instrucción de niñas en Bogotá que inició labores en 1851 donde se enseñaban materias reservadas a los hombres, entre ellas la lengua latina, el inglés y el francés. A la vez, se enseñaban materias consideradas propias de la mujer como costura, hilado en rueca, bordado, tejidos, economía doméstica y composiciones de cocina y confitería.

Entre los colegios y casas de educación en el ámbito femenino no existía una clara diferencia. Su nombre era arbitrario,

como se observa en una casa de educación para señoritas de Bogotá donde se enseñaban materias de niveles diferentes de la primaria, tales como álgebra, geometría, etc. Casa de educación en general tiene una significación de menor rango que un colegio, pero se encuentran situaciones a la inversa. En cambio, los planteles de educación primaria se distinguían por enseñar lectura, escritura, religión, aritmética, gramática castellana y geografía.

Alcances y limitaciones

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, pero no fueron tantos los beneficios, pues en realidad los aprendizajes nunca pudieron superar a los del plan Ospina cuando se trata de la educación de los hombres, ni tampoco fueron de mayor calidad 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, transformando las instituciones educativas en entidades de libre mercado.

Al poco tiempo la demanda empezó a decaer, a causa del desánimo de la juventud por los cambios tan radicales con relación a los grados. 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 todo la superior, toda vez que la Iglesia no gozaba de los privilegios que había tenido antes para entrar en competencia con los laicos. Así mismo, la educación secundaria se impartió más ampliamente por los particulares que por el Estado, y la educación en los seminarios, que antes era regulada por el Estado, quedó por completo en manos de la Iglesia. También la educación secundaria de la mujer, con excepción del Colegio de La Merced en Bogotá, quedó en poder de los particulares.

De otro lado, las circunstancias políticas y económicas que acarreó el federalismo, causaron el debilitamiento del Estado para intervenir en la orientación de la instrucción pública, quedando así la educación como un privilegio de quienes podían acceder a los costos de la educación privada. En este marco, la educación se convirtió en un territorio sin ningún control académico ni financiero. No fue coincidencia que la libertad de enseñanza fuera promulgada cuando los partidos políticos irrumpieron en el escenario social con sus líneas de acción definidas. En la educación, los partidos encontraron la oportunidad de formar sus propios cuadros y ahondar sus concepciones de la sociedad rodeados de la mayor amplitud, facilidad que antes no tenían sino cuando llegaban al poder los grupos en proceso de constituir partido.

Este es el primer estudio sobre los diversos e intrincados asuntos de la libertad de enseñanza. El tema es tan amplio que requiere de otros trabajos para hacer un balance real de la edu-

cación pública y de la privada. Pocos son los datos estadísticos que se conocen y la identificación de fuentes al respecto es todavía insuficiente. Por tanto, este período también constituye un frente de investigación para los historiadores de la educación en Colombia.

La libertad de enseñanza y la reglamentación de los colegios nacionales lograron resultados de relativa significación para el desarrollo de las instituciones educativas en la Nueva Granada. Los cambios pusieron fin al monopolio estatal de los grados académicos, permitiendo a los centros de enseñanza ofrecer sus servicios sin sujeciones estatales. Sin embargo, esta situación no tuvo efectos muy relevantes dada la desmotivación de la juventud por el descrédito de los títulos para ejercer las profesiones.

En estas condiciones, las cifras de matrícula de alumnos disminuyó de forma considerable y muchos colegios tuvieron que clausurarse, como fue el caso del Colegio del Espíritu Santo¹⁶², de 150 alumnos que tenía en 1850, rebajó a 75 en 1851. Aunque la educación continuó reglamentada desde el gobierno central, todas las instituciones tuvieron oportunidad de abrir cátedras y otorgar títulos. Pero 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.

En el momento de hacer un balance, será necesario tener en cuenta que tantas reformas promovidas por el partido liberal, a la postre, desorganizaron el sistema educativo y el avance de

¹⁶² «Instrucción pública», en *Gaceta Oficial*, No. 1.198, Bogotá, febrero 23 de 1851, p. 116.

la formación en las ciencias. A lo anterior se suma los desórdenes y rebeliones acaecidos en la época como las de 1851, 1854 y 1859 que, de todas maneras, frenaron el desarrollo de las instituciones. A causa de la guerra, muchos colegios se clausuraron y sus aulas fueron utilizadas como cuarteles para alojar tropas que destruían laboratorios, mobiliario y los mismos edificios. De esto dan fe las memorias de los secretarios de Estado, de los gobernadores y las mismas protestas de los rectores y profesores de los colegios. La grave situación, en su conjunto, acarrió 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, culminó con la promulgación de la ley septiembre 16 de 1867, que creó la Universidad Nacional.

En este punto del análisis, son pertinentes algunas precisiones sobre las consecuencias de las reformas educativas de mitad de siglo, promovidas por los liberales que tanta desmotivación creó en los jóvenes. Por una parte, aunque la libertad de enseñanza, en 1850, declaró innecesarios los títulos para ejercer profesiones científicas, los grados a nivel oficial no se suprimieron sino hasta 1853, este hecho se convirtió en una medida en apariencia complementaria mas no como propósito de la ley de 1850 sobre libertad de enseñanza; como se sabe, la abolición de los grados se originó en el mandato constitucional de igualdad para todos los ciudadanos. Sin embargo, quien deseaba adquirirlos podía hacerlo estudiando por su cuenta las materias y presentando los exámenes. Por esta razón, la programación de las asignaturas se mantuvo vigente. Inclusive, durante la década de los cincuenta, los respectivos pénsumes se programaron y los

exámenes y certámenes continuaron¹⁶³, a pesar de la supresión de los títulos en 1853.

De igual modo, aunque la ley 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.

Así mismo, 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, a través de la carrera de abogado; pero sus anhelos dependían de alguna manera de los minados fondos tanto del gobierno central como del provincial. Parece paradójico: las provincias no pudieron alcanzar sus propósitos, y en forma indirecta se logró 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 p^éns^um marca 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, en la educación privada se dio una organización más laxa; los colegios se tomaron muy a pecho la emancipación de la

163 «Decreto agosto 22 de 1853...», artículos 101 y 102, p. 619.

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 ciencias¹⁶⁴. Existen varios casos 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 pública¹⁶⁵ (Cuadro N° 4).

La imposibilidad de los colegios privados para brindar enseñanzas de facultades mayores por carecer de infraestructura deja entrever la gran distancia entre la educación pública y la particular. Una comparación similar puede hacerse con otro colegio privado muy reconocido: el del Espíritu Santo. En el año de 1850 las materias dictadas allí enfatizaban en las ciencias, pero los cursos sobre el idioma español y las humanidades no tenían la amplitud y secuencia de los programados para los colegios nacionales.

¹⁶⁴ 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*, No. 236, Bogotá, febrero 11 de 1853, p. 48.

¹⁶⁵ 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 pénsum.

Los colegios privados se preocuparon, sobre todo, por atraer los estudiantes y engrosar las inscripciones, pero descuidaron considerablemente sus niveles académicos. Además, el costo de sus matrículas era muy elevado y únicamente las clases pudientes tenían acceso a ellas. La conclusión más tajante es que la abolición de los títulos académicos negó las oportunidades de educación a un vasto sector de la población. En cambio, instó a un nuevo monopolio, el de los colegios privados.

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 instrucción primaria 1844-1868

LA REFORMA DE 1844: ÉNFASIS EN LA RELIGIÓN Y EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Después de las vicisitudes del Plan Santander, la alfabetización de la población se hizo aún más indispensable, pues se acercaba el año de 1850. Para este año entraría en vigencia la condición de leer y escribir para adquirir la ciudadanía, requisito impuesto desde la Constitución de 1832. Construir la nación con personas iletradas era una labor difícil y urgía responder a este imperativo, con políticas y acciones dirigidas a la alfabetización de la sociedad en general. Con este fin, el ejecutivo reguló la instrucción primaria, con amplias consideraciones, mediante el decreto 2 de noviembre de 1844, compuesto de 439 artículos, para darle una configuración más sólida que la del plan de estudios anterior.

Este decreto detallaba diversos aspectos de la vida escolar: la clasificación de las escuelas, los métodos de enseñanza, las materias de obligatorio cumplimiento y los manuales escolares; fijaba calendarios de clases y vacaciones, horarios y normas de disciplina; planteaba los procedimientos para la admisión, matrícula, exámenes y premios de los alumnos; y determinaba los procedimientos para la selección de quienes aspiraban al cargo de maestro de escuela. En lo relativo a la administración y las finanzas, se establecían las obligaciones de los funcionarios públicos; se

estipulaban los diversos fondos con los cuales debía sostenerse la instrucción primaria pública y, finalmente, se asignaban claras funciones a la dirección general y a la subdirección de instrucción pública, gobernadores, alcaldes, cabildos y párrocos.

La diversidad del método de enseñanza

Debido a la carencia de maestros, en los inicios de la educación republicana, la enseñanza mutua ofrecía la posibilidad de instruir a muchos niños con un solo maestro; resultaba entonces indispensable la uniformidad del método de enseñanza para acelerar la expansión de la instrucción primaria. Sin embargo, las inadecuadas condiciones de los salones de clase y la cantidad de niños tan variable de escuela a escuela exigían mayor flexibilidad en la elección del método.

En esta dirección, el decreto determinó que el método de enseñanza podía impartirse así: en forma individual en la que el maestro daba lecciones a cada niño en particular; se utilizaba ante todo para las escuelas privadas y sólo provisionalmente en las escuelas públicas, si no tenían más de doce alumnos en diferentes grados. Otra forma consistía en la enseñanza mutua: los alumnos estaban divididos por clases y los más adelantados presidían y dirigían las operaciones de los grados inferiores y se impartía en todas las escuelas públicas y privadas. La tercera opción era la simultánea, donde los alumnos estaban divididos en clases y recibían idéntica lección al mismo tiempo; debía impartirse en aquellas escuelas donde no podía establecerse la enseñanza mutua¹.

¹ «Decreto 2 de noviembre de 1844 sobre establecimiento i arreglo de las escuelas», artículo 7, en *Registro Oficial*, Bogotá, año de 1844, p. 93.

Para el desarrollo del método, el decreto ordenó la adopción de un manual² con todas las operaciones, procedimientos y contenidos como guía para los directores de las escuelas, los pormenores de las diferentes operaciones que debían practicarse en las clases, y la forma y las medidas del edificio requerido para el funcionamiento de la escuela³. La aplicación de esta norma se produjo con especial empeño en la Escuela Normal de la provincia de Bogotá, mediante la utilización del Manual de enseñanza mutua, reformado por José María Triana; el texto incluía reformas a la enseñanza mutua y recogía principios de Pestalozzi para la enseñanza de la gramática y la aritmética⁴.

La introducción del método de Pestalozzi, aunque parcial, así como las advertencias metodológicas del mismo decreto hacían parte de la búsqueda de una enseñanza no memorística, dirigida sobre todo al «entendimiento» de los niños. Se consideraba un fracaso del método, si el niño recitaba de memoria los

² José María Triana, *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana comisionado especialmente al efecto por el Director general de instrucción pública*, Bogotá, Cualla, 1845. El profesor Triana le agregó dos manuales breves que contenían extractos de los principios de Pestalozzi: uno, para la enseñanza de la gramática y el otro para la enseñanza de la aritmética. Triana a través de su manual, hacía recomendaciones sobre la enseñanza, la cual debía estar dirigida más hacia entendimiento y no tanto hacia la memoria de los niños, como era usual en la época; guardaba un componente de moral, muy insistente en inculcar a los niños amor y veneración a la religión y a la moral, obediencia a la ley, respeto a los magistrados y a sus padres; y horror a la impiedad, a la corrupción de costumbres.

³ «Decreto 2 de noviembre de 1844...», artículos 11, 19, y 308, pp. 93-94 y 109, respectivamente.

⁴ En la circular de julio 6 de 1846 dirigida por el Secretario de Estado del despacho de gobierno a los gobernadores y prefectos, se enviaba a todas las provincias del país un total de 1.636 ejemplares del Manual de enseñanza mutua del profesor José María Triana, con la recomendación de que fueran distribuidos dos para el uso de las escuelas públicas de cada distrito parroquial. «Circular distribuyendo Manuales de enseñanza mutua», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 813, Bogotá, julio 12 de 1846, p. 1.

párrafos de los libros sin entender lo que decía. Se recomendaba presentar a los alumnos modelos de redacción y, luego pasar a los ejercicios, facilitándoles temas adecuados; ésta era también una forma de erradicar el memorismo que obstaculizaba la capacidad de razonar⁵.

En cuanto a los exámenes, el decreto promovió una concepción que daba cuenta del desarrollo de las facultades tratando de alejar el énfasis en la memoria como medio de verificación del aprendizaje. En este sentido definió dos tipos de exámenes: uno para los niños que iban a ingresar por primera vez a la escuela, con el fin de dar las instrucciones pertinentes, realizado en presencia del presidente del cabildo o de una comisión nombrada por éste. Otro, realizado dos veces en el año en junio y diciembre, para juzgar el aprovechamiento de cada alumno, «averiguar la extensión y solidez» de los conocimientos adquiridos, e igualmente para determinar «el estado y progresos de la instrucción» que daba cada escuela. Se buscaba con los exámenes «descubrir lo que efectivamente» se había aprendido en un semestre⁶. Los examinadores eran el párroco del distrito, los directores de las escuelas y algunas personas del lugar nombradas por el cabildo⁷; los exámenes tenían el carácter de un evento público⁸.

⁵ *Ibidem*, artículos 38 y 39, p. 95.

⁶ *Ibidem*, artículos 57 y 79, pp. 96 y 97.

⁷ Esta comisión estaba conformada por un número no menor de tres ni mayor de seis personas. Se fijaba con todo detalle en el decreto cómo debían realizarse los exámenes en cada una de las materias. Estos exámenes eran individuales y su extensión dependía del grado que estuviere cursando el alumno. La ponderación en la calificación de los examinados era: muy bien, bien, medianamente, mal y muy mal. Los exámenes se realizaban en alguna capilla, iglesia o lugar espacioso, de forma pública, en presencia de los padres de familia, de la comisión destinada para tal fin y de las personas interesadas en la educación de los jóvenes. *Ibidem*, artículos 65, 70, 81 y 88, pp. 96 y 97.

⁸ *Ibidem*, artículos 251 y 253, p. 105.

Los contenidos básicos de la instrucción primaria

La orientación de Mariano Ospina para la educación primaria tuvo como característica sobresaliente una protección particular a la Iglesia católica y, en consecuencia, su evidente vigilancia de los asuntos curriculares y la conducta del maestro. Por supuesto, los cursos de religión gozaban de espacios más amplios que las otras materias; además de las nociones del catecismo común, estaba fundamentada sobre el conocimiento de los principales hechos de la historia sagrada y de los preceptos y doctrinas del evangelio.

La instrucción moral, acompañada de una disciplina rígida⁹, comprendía los deberes del hombre para con Dios, la patria, el prójimo y consigo mismo, todo enmarcado en los principios de la Iglesia que, además, a través del arzobispo de Bogotá, tenía el derecho de aprobar los libros por los cuales debía enseñarse la instrucción moral y religiosa. En ninguna escuela podían ser reemplazados estos libros con otros que no tuvieran tal aprobación junto con la del director general de Instrucción Pública. Sin embargo, cuando un padre de familia de religión diferente a la católica pedía que a su hijo no se le brindara instrucción religiosa, el niño no tenía obligación de asistir a las clases de esta área¹⁰.

⁹ Con relación a la disciplina, el decreto estipulaba un férreo sistema correccional para los alumnos que consistía en «amonestación, reprensión privada, reprensión en presencia de los alumnos, privación de recreo, detención, sujeción a permanecer en cierta actitud como arrodillado, privación de descanso, arresto, arresto con abstinencia, i pena de dolor». Se advertía que estas penas debían aplicarse siempre con «calma e impasibilidad». *Ibidem*, artículos 22 y 24, p. 94.

¹⁰ *Ibidem*, artículos 27-30, p. 94.

Los párrocos debían asistir a los exámenes cada semestre y dar una clase de catequesis cada domingo y días de fiesta religiosa. Además, se dispuso que «el Cabildo parroquial i el párroco promoverían por los medios que estuviesen a su alcance, que fuesen puestos en la escuela todos los niños del distrito en edad de recibir la instrucción primaria»¹¹; la bandera de la escuela debía llevar los colores del pabellón nacional y tener escritas estas palabras: «respeto a la relijión, obediencia a la lei, amor a la virtud i a la libertad»¹²; igualmente, el decreto fijó horarios de oración en las escuelas, asistencia de los alumnos y directores de escuela a misa; y la práctica de los sacramentos de la confesión y comunión para los alumnos.

Además de la instrucción moral y religiosa aunque en menor intensidad, se enseñaba urbanidad, lectura, escritura, gramática, ortografía y aritmética. Existía un área llamada nociones de gobierno donde se enseñaban los aspectos gubernamentales de la nación, las principales funciones de los altos poderes y los deberes políticos de los granadinos así como las atribuciones y obligaciones de los funcionarios parroquiales. Se instruía a los niños en los deberes de los funcionarios parroquiales y el modo de ponerlos en práctica; se suponían casos que pudieran ocurrir en la realidad y cómo proceder en ellos. También se enseñaban las fórmulas usadas en las cartas oficiales, en las actas de los cabildos y juntas y en los demás documentos que manejaban los empleados parroquiales; para que los niños se ejercitaran en la redacción y escritura de tales documentos. Estos ejercicios servían al mismo tiempo para adquirir destreza en la formación de

¹¹ *Ibíd.*, artículos 44, 47 y 49 respectivamente, p. 95.

¹² *Ibíd.*, artículos 56 y 108, pp. 96 y 98.

las letras, aplicar las reglas de gramática, ortografía, aprender a pensar y a redactar y para retener en la memoria las atribuciones y deberes de los funcionarios parroquiales.

Donde fuese posible, se darían clases de diseño, agricultura y economía rural. Para ello, el decreto determinaba que cada escuela tuviera un huerto o jardín, para practicar allí lecciones de agricultura. A su vez, estos huertos servían para el ensayo de cultivos nuevos en el distrito parroquial, para lo cual las diferentes autoridades procuraban entregar las semillas y dar instrucciones para su siembra de modo que se experimentase si podían aclimatarse y utilizarse en el país¹³.

En apoyo a la formación cívica en el año de 1844, se editó el Manual de alcaldes y funcionarios parroquiales y se usó como texto en las escuelas. Su importancia estaba fundamentada en el interés de las autoridades educativas del país, por formar a los ciudadanos en los principios democráticos y en los procedimientos para la gestión municipal. Constaba de siete capítulos y 15 anexos; centraba su contenido en las funciones de los alcaldes, los cabildos y los jueces, y detallaba para cada uno de estos funcionarios las obligaciones, procedimientos y documentos que debían diligenciar. Los anexos mostraban los modelos de formularios para los distintos trámites parroquiales¹⁴.

¹³ *Ibíd.*, artículos 112 y 114, p. 98.

¹⁴ *Manual de alcaldes y funcionarios parroquiales*, Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, 1844.

La diversidad en la organización de las escuelas: una intención de cubrir las necesidades de instrucción

Las escuelas parroquiales, divididas en elementales y parroquiales, comprendían la educación primaria pública, tanto masculina como femenina. Su sostenimiento dependía de diversas rentas y contribuciones: el producto de fundaciones donadas por particulares; bienes estipulados por las leyes; rentas especiales designadas por actos legislativos; donaciones voluntarias; rentas comunales; la contribución subsidiaria; el sobrante de la quinta parte de aguardientes, después de realizados los gastos preferentes; y de cualquier otro fondo o contribución establecidos para la educación primaria.

Cuando los distritos parroquiales estaban contiguos y sus cabeceras situadas a corta distancia, el gobernador podía ordenar el establecimiento de una escuela común para todos los distritos reunidos en el punto más conveniente, según acuerdos de los respectivos cabildos, con el fin de facilitar la concurrencia de todos los niños de los vecindarios del distrito. La institución así formada, se determinaba escuela permanente de circuito. Otro tipo de escuela era la periódica, establecida en los distritos parroquiales donde las rentas y las contribuciones no eran suficientes para sostener una escuela elemental permanente y cuando la gobernación de la provincia no estimaba conveniente formar una permanente de circuito. La escuela periódica, llamada así porque sólo estaba en ejercicio durante cuatro años continuos y, en receso de uno a cuatro de acuerdo con las rentas, se estructuraba de esta manera con el fin de acumular el producto de uno o más años para completar el sueldo del

director y atender los gastos de la escuela durante los cuatro años de apertura¹⁵.

Si el cabildo ordinario de un distrito parroquial así lo acordaba, se podía establecer una escuela para adultos cuyo objeto era instruirlos en algunos aspectos de las escuelas elementales. Las lecciones en estos lugares se ofrecían los días de fiesta y en las primeras horas de la noche. También existían escuelas-talleres en las ciudades, villas y distritos parroquiales de crecida población donde hubiese abundante consumo de productos de la industria artesanal como la carpintería, herrería, zapatería y otros similares¹⁶.

En los distritos parroquiales, donde la población sobrepasara los 8.000 habitantes, se podían crear escuelas primarias superiores que se diferenciaban de las escuelas elementales por el pènsum: las materias eran más numerosas y con un nivel más elevado; además de las áreas estipuladas para las escuelas elementales se dictaban: aritmética comercial y teneduría de libros; principios de geometría y dibujo lineal; principios de geografía e historia, haciendo énfasis en la Nueva Granada; nociones de agricultura y economía rural; la Constitución de la república y las atribuciones y deberes de los empleados y funcionarios parroquiales. Para ser director de una escuela primaria superior, se requería ser mayor de 19 años, observar buena conducta moral y religiosa, no haber sido condenado a pena infamante y tener la instrucción suficiente en las materias objeto de enseñanza¹⁷.

15 *Ibidem*, artículos 199-205, pp. 103 y 104.

16 *Ibidem*, artículos 224-243, pp. 104 y 105.

17 *Ibidem*, artículos 215-223, pp. 104.

En el nivel de la educación femenina, las escuelas se establecían en los distritos parroquiales donde el producto de las rentas y contribuciones de la instrucción primaria alcanzara para sostenerla, una vez se cubrieran los gastos de la escuela elemental para niños. Las enseñanzas eran las mismas que las de la escuela elemental, además de costura, principios de economía doméstica, bordado y culinaria, consideradas propias de la labor femenina; cuando la directora tenía instrucción en dibujo y canto, podía dar lecciones en estos ramos. La dirección de estas instituciones estaba a cargo de una mujer¹⁸. En los conventos de religiosas y bajo la inspección de los obispos funcionaban también escuelas para niñas donde se enseñaban las mismas materias de las escuelas parroquiales¹⁹.

Las escuelas eran atendidas por un director; cuando la institución llegaba a 200 alumnos, debía nombrarse un vicedirector. Si el número de estudiantes sobrepasaba los 500, debía abrirse otra escuela²⁰. Para ser director de escuela se requería contar con 19 años de edad, demostrar buena conducta moral y religiosa, no haber sido condenado judicialmente, tener conocimiento suficiente sobre las materias de enseñanza, la teoría y práctica de los métodos de enseñanza, y no padecer ninguna enfermedad

¹⁸ La directora de un establecimiento femenino debía cumplir los siguientes requisitos: «tener muy buena conducta moral i religiosa; ser mayor de diez i seis años, siendo casada o teniendo madre, abuela, u otra parienta próxima de quien esté inmediatamente dependiente, i que sea también de buena conducta; o ser mayor de treinta años, si no fuere casada o no tuviere la dependencia espresada. No haber sido condenada a pena infamante ni procesada por vicio deshonesto», además de los otros requisitos para ser director de escuela. El examen para ser nombrada lo realizaba la subdirección de instrucción pública «asociada de algunas señoras de respeto que fueran madres de familia». *Ibidem*, artículos 247 y 248, pp. 105-106.

¹⁹ *Ibidem*, artículos 244-259, pp. 105-106.

²⁰ *Ibidem*, artículo 118, p. 99.

contagiosa o crónica que le impidiera el desempeño de sus deberes. Para acceder a este cargo se debía concursar en exámenes públicos organizados en la capital de cada provincia.

Una junta compuesta por el director de la normal y dos personas con probado conocimiento de las materias que debían enseñarse en las escuelas primarias, realizaba los exámenes en junio y diciembre de cada año: el primero, se encargaba de probar el estado de conocimiento del candidato en las materias objeto de la instrucción en primaria, y se llevaba a cabo en el despacho de la gobernación o de la cámara provincial o en un sitio público. El segundo, verificaba la capacidad del candidato en la aplicación de los métodos de enseñanza, simultánea o mutua, y tenía lugar en la escuela primaria anexa a la normal.

Además de las instituciones para la educación primaria, estaban las escuelas primarias fundadas y dotadas por particulares, donde debían observarse las reglas estatuidas por el fundador, en lo relativo a las materias de enseñanza, nombramiento del rector e inspección de la escuela²¹. Existían también escuelas primarias para los individuos de tropa de la fuerza permanente, bajo la jurisdicción de la Secretaría de Guerra²². Había salas de asilo para el cuidado y educación de los niños menores de siete años que no podían ser atendidos por sus madres y que por su edad aún no eran aceptados en las escuelas públicas; correspondía al cabildo del distrito decretar su establecimiento y apropiar las sumas necesarias para su sostenimiento, sometiendo lo acordado a la aprobación del gobernador de la provin-

²¹ *Ibídem*, artículos 264-267, p. 106.

²² *Ibídem*, artículo 275, p. 107.

cia. El reglamento lo expedía la Dirección General de Instrucción Pública²³.

Cuando se presentaba escasez de fondos en un distrito parroquial y no era posible sostener la escuela, el gobernador de la provincia estaba facultado para reunir a varios distritos contiguos y constituir un circuito de educación primaria. Este procedimiento debía ser comunicado a la Dirección General de Instrucción Pública, entidad encargada de aprobar o desaprobar la medida. Para este circuito se nombraba un director de escuela, quien dictaba clases por dos años en cada distrito parroquial de los pertenecientes al circuito. Los recursos para pagar los sueldos del director deberían ser aportados en partes iguales por cada distrito. Cada uno de ellos era responsable de los gastos de local, muebles, útiles y premios. El método de enseñanza impartido en las escuelas de circuito era el de enseñanza simultánea²⁴.

Por último, la preparación de los maestros fue objeto de un cuidadoso estudio, pues era necesario formar al grupo que estaría al frente de la educación en instituciones más especializadas que las escuelas normales de enseñanza mutua creadas desde 1821. En este contexto, el decreto de 1844 determinó el establecimiento de una escuela normal en cada capital de provincia cuyo objeto era preparar directores para las escuelas primarias elementales y superiores. La instrucción en estos sitios se daba gratuitamente y constaba del mismo pénsum de las escuelas superiores al que se le agregaban los principios y la práctica pedagógica.

²³ *Ibidem*, artículos 277-280, p. 107.

²⁴ *Ibidem*, artículos 175, 178 y 191, pp. 102-103.

Ahora bien, entre los años 1845-1850, la propagación de la instrucción primaria en relación con las décadas anteriores se mantuvo estable²⁵, pero no superó los logros del plan Santander en cuanto a la expansión de la educación. Las informaciones reportadas por los secretarios de Educación y de Gobierno así como por los gobernadores de la provincia de Bogotá, dejan verlo claramente. Sin embargo, existían dificultades de diversa índole para cumplir el ideal de llevar educación a toda la población. En 1845, el secretario de lo Interior, Mariano Ospina, anotaba un aumento de 241 escuelas en relación con el año anterior, sin embargo se quejaba de los problemas de la instrucción primaria. Al lado del principal obstáculo que consistía en la carencia de «maestros instruidos», estaba también la falta de «rentas seguras i suficientes para sostener las escuelas». Así mismo, era preocupante, señalaba Ospina, el poco o ningún interés de los padres de familia por brindar buena educación a sus hijos²⁶.

A los anteriores problemas se adicionaban otros dos: la ausencia de autoridades que atendieran, según lo afirmaba el propio Ospina, con inteligencia y esmero, a la ejecución de las disposiciones que regulaban la instrucción primaria y la poca eficacia en la dirección e inspección de las instituciones educa-

25 Según Frank Safford, mientras las décadas de 1820 y 1830 mostraron una dinámica expansión en la educación primaria, «en las de 1840 y 1850 se hicieron muy pocos progresos. Bajo las administraciones protoconservadoras de José Ignacio de Márquez, Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera (1837-1849), las inscripciones escolares se mantuvieron más o menos en el mismo nivel de 1837, mientras que la población aumentó en un 25%. Frank Safford, *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, El Áncora Editores y Empresa Editorial Universidad Nacional, 1989, p. 83.

26 Mariano Ospina Rodríguez, «Exposición que el Secretario de Estado en el Despacho de lo Interior de la Nueva Granada presenta al Congreso Constitucional de 1845», Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, marzo 2 de 1845, p. 61.

tivas. No obstante, Ospina se refería con entusiasmo a las actividades realizadas para conseguir la elaboración del decreto noviembre 2 de 1844, y en consecuencia, veía en tal disposición la posibilidad real de encontrar caminos para solucionar las dificultades de la instrucción primaria²⁷.

En el mismo sentido se expresaba José Ignacio de Márquez, como secretario de Gobierno. Abrigaba la esperanza de que la aplicación del citado decreto, mejoraría mucho la educación primaria. Sostenía que el problema más neurálgico era la carencia de un número suficiente de buenos maestros. Así mismo, consideraba desventajoso que en la mayor parte de las provincias hubiera sido necesario empezar por construir el local, cuya obra requería de tiempo y causaba gastos; hacía notar la ausencia de directores de escuela en muchas poblaciones²⁸. Efectivamente, de los años veinte a los años cuarenta, la población de la Nueva Granada había crecido en un 25% y el número de escuelas no se había incrementado significativamente.

LAS POLÍTICAS LIBERALES DE MITAD DE SIGLO Y LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA: ADMINISTRACION MUNICIPAL Y DESCENTRALIZACION DE RENTAS

Los cabildos y las escuelas: del centro hacia los municipios

Las funciones del Estado central, reforzadas en la Constitución de 1843, se reflejaron en la reforma de 1844, donde ejer-

²⁷ *Ibidem*, p. 62.

²⁸ José Ignacio de Márquez, «Informe del Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1846», Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, marzo 2 de 1846, pp. 22-23.

cía su poder sobre el municipal en los asuntos educativos. En efecto, su incidencia en la educación se fue perfilando bajo la forma de control de la marcha de las escuelas y de la contribución subsidiaria para el sostenimiento de la misma. Pero hacia 1848, la escuela se fue apartando del centro hacia los municipios, ya no sólo como entidad de control sino de dirección y administración.

Por el decreto de 1844 sobre establecimiento y arreglo de las escuelas, la instrucción primaria quedó bajo el control de la Dirección General y la Subdirección de Instrucción Pública, entidades encargadas de vigilar la aplicación de las normas establecidas, producir los programas, manuales, catecismos y libros elementales para la enseñanza, supervisar el cumplimiento de las funciones que debían ejercer los directores, vicedirectores y demás funcionarios, convocar, presidir e inspeccionar los exámenes de oposición, dotar a las escuelas de útiles y materiales, determinar la construcción de locales y procurar la formación de pequeñas bibliotecas. El alcalde y el cabildo de cada parroquia tenían funciones de control de todas las disposiciones para la buena marcha de las escuelas, debían garantizar los locales y espacios adecuados para la instrucción, realizar los nombramientos de directores y vicedirectores, y presidir los exámenes de oposición y de los alumnos²⁹.

La administración municipal debía cuidar que los recursos y contribuciones del tesoro para la instrucción primaria fueran bien gastados. Con relación a la financiación de las escuelas parroquiales, el alcalde debía presentar al cabildo ordinario anualmente, al comenzar el mes de noviembre, un presupuesto de

²⁹ «Decreto 2 de noviembre de 1844...», artículo 432-438, pp. 115-118.

ingresos y gastos. Si estos últimos excedían a los ingresos, el alcalde debía obtener la suma correspondiente al déficit, a través de la contribución subsidiaria. Esta contribución consistía en un aporte obligatorio que debían dar todos los habitantes domiciliados en la ciudad, villa o distrito parroquial y los que no siendo vecinos de la misma, tuviesen propiedades en ella así fueren solteros; estaban exentos los pobres y los jornaleros. Se cobraba trimestralmente y el cálculo para su pago debía distribuirse de forma proporcional a la capacidad del contribuyente³⁰.

Igualmente, cuando se trataba de la construcción de escuelas públicas parroquiales, si el presupuesto presentado al cabildo abierto era deficitario, se recurría a la contribución vecinal, establecida por la ley 21 de abril de 1844 de régimen municipal. Esta contribución era obligatoria para los varones mayores de 18 años y las mujeres que tuviesen bienes y rentas e intereses sobre los mismos. Su pago podía hacerse en especie, en trabajo y en dinero, dependiendo de las decisiones de los ediles. El cabildo abierto aprobaba el acuerdo del cabildo ordinario encargado de apropiar los dineros necesarios para el sostenimiento de las escuelas, y realizaba las variaciones que estimara convenientes³¹.

La escuela primaria en los debates del Congreso de 1850

La década de los cincuenta presenció el intento liberal de afianzar el poder municipal. En el marco de las orientaciones descentralizadoras de mitad de siglo, y después de evaluar el

³⁰ *Ibidem*, artículo 290-297, p. 108.

³¹ *Ibidem*, artículos 295-304, p. 108.

lento desarrollo de la educación primaria, el Congreso de 1850 redefinió el lugar de los cabildos en busca de autonomía para la administración municipal, en el manejo de sus propios asuntos. Por tal motivo le confió los aspectos financieros de la instrucción primaria con la expectativa de generalizarla, como condición indispensable para dar sustento al sistema republicano: saber leer y escribir eran requisitos para tener derecho a la ciudadanía.

En este sentido el Congreso debatió un proyecto de ley en el cual se proponía hacer obligatoria la instrucción primaria y para tal fin las cámaras de provincia deberían sostener la formación de maestros. El debate muestra el significado político no sólo de la escuela primaria sino también de la escuela normal. Así mismo, pone en evidencia las contradicciones que existían entre la municipalización de la educación y la pobreza de las poblaciones. Diversos miembros del Congreso consideraban la urgencia de enseñar en la escuela, los elementos que apoyaran la administración municipal.

Aunque se recargara el trabajo del maestro, sostenía el diputado liberal Romualdo Liévano, existían conocimientos indispensables que el Gobierno tenía el deber de proporcionarlos a todos los individuos de la sociedad granadina; al formarse una verdadera república democrática, era necesario educar a los asociados para vivir bajo tal régimen. De lo contrario, serían inútiles todos los esfuerzos para establecer el sistema democrático entre ciudadanos que no conocían ni sus derechos ni sus deberes. En este contexto, la escuela primaria debía enseñar a los jóvenes lectura, escritura y doctrina cristiana, pero también conocimientos útiles para establecer la administración en los distritos parroquiales. Resultaba imprescindible para ejercer bien los cargos de esta índole, conocer el terreno de la república y la

topografía de cada uno de los lugares donde estuviese adscrito; saber las leyes y normas que debía cumplir un funcionario público ya fuese alcalde o miembro del cabildo; conocer la moneda, las pesas y medidas para que los individuos no pudieran ser engañados, además de las normas que regían en el desempeño de los cargos públicos. Esto era preciso hacerlo —argüía Liévano— si queremos «que haya ciudadanos que sostengan el gobierno democrático»³².

La realización de estas exigencias, sin duda alguna tenía relación con la formación de maestros. No era nuevo el tema de la necesidad de las escuelas normales, principal medio de uniformar el método y de tener maestros con la preparación adecuada. Esta meta estaba planteada desde las primeras leyes sobre educación republicana. Sin embargo, la cuestión de los costos era preocupante para sostener las escuelas normales, toda vez que la ley de descentralización de rentas confirió a las provincias la facultad de proveerse de los empleados que necesitaran; además algunos diputados las consideraban inútiles, pues a muchas no habían concurrido suficientes alumnos. Se debía dejar a las cámaras de provincia en libertad de crearlas si lo consideraban conveniente o de conservar las que existían, o también, de eliminar las que fueran innecesarias³³.

Todavía estaban en vigencia algunas disposiciones que ordenaban la creación de una escuela normal en cada capital de provincia y su sostenimiento mediante la quinta parte de la contribución de aguardientes. La comisión que redactó el proyecto

³² Cámara de Representantes, «Sesión del día 22 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Nueva Granada, Bogotá, mayo 6 de 1850, p. 129.

³³ *Ibidem*, p. 130.

—anotaba el diputado Lorenzo María Lleras— tuvo presente que dicha contribución, al adquirir carácter provincial y por tanto ser libre su asignación por parte de las cámaras provinciales, debería expresarse en la ley que aprobase el Congreso de donde saldrían los fondos para costearlas. Era conveniente, sostenía Lleras, conservar disposiciones de administraciones anteriores cuyo cometido era regularizar las escuelas parroquiales obligando a los maestros de los distritos parroquiales a viajar a la escuela normal para aprender su método de enseñanza.

De acuerdo con Lleras esta medida dio benéficos resultados en la provincia de Bogotá, gracias al conocimiento del método que adquirieron los maestros. Las escuelas se perfeccionaron y se observó en los niños muy buen aprovechamiento en lectura y escritura. Por estos beneficios, la ley debía ser preceptiva con el fin de que las cámaras provinciales no pudiesen eliminar la escuela normal. No basta —afirmaba Lleras— que «un individuo tenga conocimientos en aritmética, en gramática y en geografía; es menester que sepa enseñarlos, porque no basta saber para enseñar»³⁴. Se mostraba aquí la importancia de esta institución para el saber pedagógico. Así mismo, el oficio de maestro se iba perfilando más, al reconocer el método de enseñanza como una labor específica del maestro.

Se podría dar el carácter de escuela normal a las escuelas de instrucción primaria situadas en la cabecera de cantón, donde estudiarían los maestros de los distritos parroquiales, proponía Liévano. Así, los maestros no tendrían la obligación de asistir a la escuela normal de la capital de la provincia, casi siempre lejana de su lugar de residencia; además los costos de su des-

³⁴ *Ibidem*, p. 130.

plazamiento disminuirían o se evitarían. A esta idea, Lleras respondió que no había seguridad de encontrar un maestro con buenos conocimientos de los métodos de enseñanza, en cada cabecera de cantón. Si a una provincia le daba trabajo conseguir un hombre suficientemente instruido, sería más difícil encontrar tantos cuantos sean los cantones. Además, no era suficiente que los maestros supieran el método, también debían saber las materias de enseñanza. Se debía exigir a los maestros la presentación de un examen sobre las materias y los métodos, de lo contrario las escuelas quedarían en manos de personas sin preparación. Por todas estas razones, Lleras pedía a la Cámara que considerase la importancia de sostener las escuelas normales en la capital de cada provincia³⁵.

De acuerdo con el diputado Solano, de nada servirían las leyes, por buenas que fuesen, si no se podían cumplir en las provincias. Por tanto, la atribución de disponer todo lo conveniente para sus localidades, con base en la ley de descentralización de rentas, debía quedar en el poder municipal. Así mismo, la escuela normal no sería el único medio para enseñar los métodos; también tendrían condiciones los colegios de provincia, donde se dictaría una clase de métodos de enseñanza y estudiarían los maestros de cada escuela o quienes quisieran serlo³⁶.

El diputado Liévano reafirmó su defensa de las escuelas normales anotando que la instrucción primaria debía ser una disposición forzosa en cada uno de los distritos parroquiales y además debía exigirse su uniformidad en toda la nación, pero

³⁵ *Ibídem*, pp. 130-131.

³⁶ *Ibídem*, p. 131.

sin escuelas normales no se lograría jamás este propósito, pues a su juicio éstos eran los únicos lugares donde se aprenderían los métodos para la enseñanza. Si duda, la escuela normal era una necesidad, en consecuencia insistía en que hubiese una en cada cabecera de cantón, y dada la escasez de preceptores conocedores del método de enseñanza, podrían encontrarse en los colegios, tanto públicos como privados, jóvenes que desearan desempeñarse como maestros. La medicina y la abogacía ya no eran profesiones rentables y los jóvenes que cursaban en los colegios, bien podrían dedicarse a la enseñanza, así se solucionaría el problema de la escasez de preceptores. El proyecto de ley —agregaba Liévano— facilitaba el interés de estos jóvenes porque por cada cien niños que entrasen a la escuela se pagaría al maestro \$500, si fuesen 200 recibiría \$1.000 y si tuviese 400 recibiría \$2.000, así cada preceptor procuraría tener el mayor número posible de alumnos para asegurarse un buen nivel de subsistencia³⁷.

Aunque primaba la convicción de la importancia de las escuelas normales, era fuerte la preocupación por el impacto que podría tener la disposición en las rentas de los distritos parroquiales, imponiéndoles la obligación de mantener más de cien niños, incluso los más pobres. La condición miserable de algunos distritos sin recursos para sostener su condición política, llamaba la atención; la ley 3 de junio de 1848 imponía deberes que muchos no podían cumplir dada su pobreza, por tanto, recargarlos más sería una burla a las leyes y un descrédito ante la opinión pública.

³⁷ *Ibidem*, pp. 131-132.

Las rentas municipales sólo consistían en una tarifa de los derechos parroquiales, apenas suficientes para las obras públicas, como reparación del edificio del cabildo o de la cárcel³⁸, contados distritos estarían en condiciones de cumplir, muchos no podrían y otros aceptarían con desgano. Más allá de la teoría de instruir a los asociados, se debía tener en cuenta la pobreza de los pueblos, y la falta de recursos; en la Nueva Granada la situación de la mayoría de los distritos, concluía Tavera, era débil y miserable. Por estas razones, algunos diputados no estaban de acuerdo con recargar las rentas municipales con nuevas e imposibles obligaciones.

Las leyes 3 de junio de 1848, orgánica de la administración municipal, 20 de abril de 1850 sobre descentralización de algunas rentas y gastos públicos y organización de la hacienda nacional, y 15 de mayo de 1850 sobre instrucción pública, otorgaron facultades al poder municipal para organizar y sostener escuelas y colegios. De manera evidente, las reformas de 1850 pretendían fortalecer dicho poder municipal; por ello, varios diputados encontraban inconsecuente, en el proyecto de ley, la nueva reglamentación sobre instrucción primaria.

Al lado de las intervenciones acerca de la escasez de rentas y de la conveniencia de reconocer libertad a las provincias para administrar sus asuntos, se daban otras posiciones que reiteraban la importancia política de obligar la instrucción primaria en los distritos. Algunos diputados sostenían la irrenunciable necesidad de que cada uno de los asociados aprendiera a leer y escribir porque era el único medio de tener «ciudadanos» con quienes se pudiese contar para «establecer un Gobierno de leyes, y

³⁸ *Ibidem*, p. 132.

democrático». Era preciso obligar a todos los individuos de la edad de seis a catorce años a que fuesen a la escuela, la república no podía avanzar jamás «con los distritos parroquiales que tenemos hoy, en donde no hay absolutamente un hombre que pueda ser juez, ni miembro del cabildo parroquial, ni cosa que se le parezca». Finalmente, no podría plantearse el sistema del régimen municipal tal como lo estaban estableciendo las leyes³⁹.

Existía una diferencia radical entre el decreto ejecutivo 2 de noviembre de 1844 y el proyecto de ley en discusión. Mientras aquel exigía que a la escuela primaria concurrieran los varones de seis a catorce años, residentes a menos de media legua de la cabecera de distrito, la reforma en discusión obligaba la asistencia a todos, pues se trataba de una necesidad política. Sin embargo, se presentaron dificultades para llevar a cabo esta medida. Además de la suma pobreza de la mayoría de poblaciones, los niños debían recorrer grandes distancias para ir hasta la cabecera de los distritos y, fuera de esto, algunos padres de familia —anotaba el diputado liberal Manuel Alaix—, vivían del trabajo de un hijo y no podían renunciar a este único ingreso. Presionar más al pueblo se tornaba inconveniente, ya existía la obligación de crear y mantener una escuela y, además, la Constitución de la Nueva Granada ordenó que a partir de 1850, quienes no supieran leer y escribir, no podrían votar, esto significaba una presión más. En estas exigencias, el diputado Alaix encontró razones suficientes para no agobiar al pueblo con nuevas disposiciones.

A diferencia de Alaix, Lorenzo María Lleras argumentó la justicia de la propuesta. Hasta donde alcanzare, las rentas del

³⁹ *Ibidem*, p. 132.

distrito subsidiarían la escuela obligatoria para niños sin recursos. Si el número de niños sin medios propios de sostenimiento fuese mayor a la capacidad de las rentas del distrito, el cabildo elegiría los que alcanzare a sostener, y los demás quedarían exentos de la obligación de asistir a la escuela. La comisión que redactó el proyecto pretendió brindar alguna instrucción a los niños pobres; si las rentas de un distrito no fueran suficientes sino para mantener un niño, ese uno recibiría algo de instrucción. Así como un individuo puede «asegurar su propiedad, y así como tiene ciertos derechos políticos y civiles, también lo tiene para que se le den los medios de adquirir conocimientos: estos medios son enseñarlo a leer y escribir»⁴⁰.

Régimen municipal e instrucción primaria 1848-1851

Hasta 1851 el poder municipal dependía del gobierno general. En esta situación, el régimen político y el municipal se confundían; las mismas leyes los organizaban y, la mayoría de las veces, las disposiciones cobijaban los dos frentes de la administración. A partir de la ley 2 de junio de 1851 adicional y reformativa de las de régimen municipal, el Congreso declaró independiente el poder municipal y, dos años más tarde, la Constitución política de 1853 lo consolidó e hizo de la república una verdadera federación de provincias: cada una de estas secciones territoriales se constituyó en soberana absoluta de todos los negocios de su peculiar interés y quedó responsabilizada de atender sus asuntos por sí misma.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 133.

La participación del municipio en la instrucción primaria se inició con el decreto 3 de octubre de 1826 en las funciones asignadas a las juntas curadoras. Todos los vecinos de la parroquia debían cooperar para edificar y amoblar el salón de la escuela. En asocio con la municipalidad en las cabeceras de cantón y, por sí mismas, en las parroquias, las juntas curadoras realizaban el examen para seleccionar a los maestros; promovían el interés de los habitantes por aprender a leer y a escribir a través de la escuela; proponían la remoción de los maestros a la municipalidad y a la gobernación; autorizaban los gastos necesarios; vigilaban la aplicación de las rentas destinadas a la educación; y, también, promovían el aumento de los fondos y las rentas para mejorar el sostenimiento de la instrucción primaria⁴¹.

La ley junio 21 de 1842, sobre administración parroquial, transfirió a los cabildos parroquiales estas responsabilidades de las juntas curadoras⁴². En esta ley, las cuestiones de los distritos

41 «Decreto 3 de octubre de 1826 sobre plan de estudios», artículos 2, 5 y 7, en *Leyes y decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*, Bogotá, Imprenta de Manuel María Viller-Calderón, 1826, pp. 22-23 y 24.

42 La República de la Nueva Granada, se dividía políticamente en provincias, cantones y distritos parroquiales: cada provincia era regida por un gobernador que residía en la capital de su respectiva jurisdicción. En cada provincia había una cámara provincial, compuesta de diputados de todos los cantones correspondientes en ella. En las capitales de provincia y en aquellas cabeceras de cantón en que pudiesen establecerse, había concejos municipales o cabildos. Los cantones eran dirigidos por un empleado, denominado jefe político, dependiendo del gobernador; su residencia estaba ubicada en la cabecera del cantón. La última división política era el distrito parroquial o parroquia; el alcalde, subordinado al jefe político del respectivo cantón, era el encargado de regirlo. En el orden de jerarquía, primero estaban las ciudades que debían tener un mínimo de habitantes para ser consideradas como tales. Luego las villas y finalmente, las parroquias. «Ley 19 de mayo de 1834, sobre la organización y régimen de las provincias, cantones y distritos parroquiales», artículos 1, 34, 46, 78, 108 y 143, en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821*, Vol. 5, Bogotá, Imprenta Nacional, 1925, pp. 252-273.

parroquiales fueron confiadas a dos clases de cabildo: el ordinario y el abierto. El ordinario consistía en una junta compuesta por el alcalde, el juez, el tesorero y un vocal nombrado por el cabildo abierto, quien desempeñaba funciones de presidente. El cabildo abierto se realizaba mínimo dos veces al año; asistían el cura de la parroquia y los vecinos que hubieran desempeñado las funciones de alcalde del mismo distrito, de juez (en el distrito, cantón o circuito), de gobernadores, de jefes políticos, o de miembros del concejo municipal del cantón. Aprobar o reformar los decretos referentes a los gastos y contribuciones, así como los proyectos sobre educación, cementerios, vías de comunicación y seguridad de la ciudad, villa o distrito parroquial conformaban algunas de las funciones más importantes del Cabildo abierto⁴³.

El cabildo ordinario formaba los decretos de los gastos del distrito destinados a la repartición de las contribuciones personales y a la fijación de las contribuciones dispuestas por la ley. Estos organismos se encargaban de proponer al cabildo abierto los proyectos para la creación y el fomento de las escuelas primarias y otros institutos de educación. De igual forma, proyectaban el establecimiento de cementerios, la apertura de nuevos caminos, la promoción de la seguridad y el bienestar de los habitantes del lugar⁴⁴.

Los pueblos estaban obligados a costear la escuela primaria, pero cuando por la precariedad de los recursos o escasa

⁴³ «Ley 21 de junio de 1842 sobre administración parroquial», artículos 17, 18, 24 y 25, en *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 del Concejo de Estado*, Vol. 9, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924, pp. 444, 445, 446 y 447.

⁴⁴ *Ibidem*, artículo 20, p. 445.

población del vecindario, fuere muy gravosa la contribución para mantener la escuela, el gobernador de la provincia podía reunir dos o más distritos, formando un circuito de educación primaria. En tal caso, este funcionario disponía lo más adecuado para que el preceptor impartiera sus enseñanzas sucesivamente de dos en dos años, en cada distrito. Los fondos dedicados al sostenimiento del culto y de la escuela y al pago de los preceptores estaban exentos de contribuir con una tercera parte a las rentas comunales⁴⁵.

Después del decreto 2 de noviembre de 1844 las disposiciones legales sobre instrucción primaria fueron desordenadas. Curiosamente sobre este objeto, la normatividad se establecía a través de las leyes de administración y régimen municipal a pesar del conocimiento que tenían los legisladores acerca de las graves limitaciones del poder municipal, así se puede notar en las emitidas en los años de 1848 y 1849.

— 1848: Las disposiciones comunes a todo el territorio nacional conformaban el régimen político general, pero existía otro régimen específico de gobierno para las provincias, cantones y distritos parroquiales que constituía la administración municipal. Los asuntos de la administración municipal correspondían en la provincia, a la cámara provincial, y en el distrito parroquial, estaban a cargo del cabildo. Las cámaras provinciales debían destinar de su propio tesoro las sumas requeridas para los gastos del servicio municipal. Sobre los habitantes de su jurisdicción, tenían también la facultad de establecer las contribuciones e impuestos que juzgasen convenientes para los gastos de administración. Establecían además las reglas de los ca-

⁴⁵ *Ibidem*, artículos 36 y 37, p. 449.

bildos parroquiales para aplicar en la distribución de las contribuciones⁴⁶.

Las cámaras de provincia estaban en la obligación de fundar y arreglar los colegios, escuelas, hospitales, hospicios y cualesquiera otros establecimientos de utilidad pública que fuesen costeados de las rentas provinciales. En cambio, los cabildos debían mantener por lo menos una escuela primaria y estaban facultados para decretar las contribuciones necesarias para su sostenimiento. Igualmente, respondían por la provisión de los muebles y útiles requeridos para el funcionamiento de la escuela, vigilaban que las lecciones dictadas fueran las previstas en la ley y cuidaban que los niños del distrito concurrieran a la escuela. También tenían la atribución de decretar el establecimiento de colegios, escuelas de todo género, todas las instituciones de beneficencia y caridad y otros que fuesen benéficos para el distrito, sostenidos con las rentas parroquiales⁴⁷.

Era responsabilidad de los habitantes de cada distrito parroquial sostener al menos una escuela de instrucción primaria, disponiendo para ello de un edificio adecuado y de los útiles necesarios⁴⁸. Para atender este costo y los muchos otros que

⁴⁶ Los actos de la cámara provincial sobre los asuntos de su competencia se denominaban ordenanzas. Los actos que expediese el cabildo en desarrollo de sus funciones se denominaban acuerdos. «Ley 3 de junio de 1848 orgánica de la administración y régimen municipal», artículos 1, 2 y 81, en *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 del Congreso de Estado*, volumen 13, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924, pp. 229 y 245.

⁴⁷ *Ibidem*, artículo 34, pp. 236-237.

⁴⁸ Así mismo, debían proveer el local y los muebles para el despacho de los empleados parroquiales, responder por la cárcel y el cementerio, mantener en buen estado las vías de comunicación, sostener los presos de la cárcel del distrito, conducir a la capital los individuos destinados al ejército o a la armada, perseguir y aprehender los salteadores y malhechores, construir los muros, acueductos, fuentes y demás obras destinadas al bienestar del distrito. *Ibidem*, artículo 35, pp. 237-238.

demandaban las obligaciones de los habitantes con su distrito, los cabildos imponían las contribuciones y servicios que juzgaran convenientes sobre los habitantes y propiedades. Si los servicios decaían o no se prestaban, los miembros del cabildo eran multados cuando sus descuidos u omisiones, para decretar y distribuir oportunamente las contribuciones, eran la causa de la situación.

— 1849: La ley 30 de mayo de 1849 que adiciona y reforma la de 3 de junio de 1848, dispuso que la quinta parte del producto de aguardientes se destinase a las rentas municipales de cada provincia y cargó a estas rentas el sostenimiento de la escuela normal y los gastos de propagación de la vacuna. Esta medida era un alivio para la instrucción pública, que dependía de las contribuciones de los habitantes del distrito. Los cabildos parroquiales, adquirieron mayor poder en cuanto a las contribuciones, recibiendo funciones que ejercía la cámara de provincia. Por esta ley, establecían las reglas en lo tocante a la distribución, recaudación y contabilidad de las contribuciones que conforme a las leyes podían y debían imponer. Tal atribución fue motivo de muchos problemas para el sostenimiento de la instrucción primaria, dada la pobreza de la mayor parte de las poblaciones y los abusos que cometieron algunos cabildos⁴⁹.

Sin embargo, en general la instrucción primaria quedó desprotegida porque se concedió libertad a las corporaciones municipales para distribuir sus fondos. En adelante, no habría fondos de aplicación especial⁵⁰; las cámaras provinciales y ca-

49 «Ley 30 de mayo de 1849 adicionando i reformando la de 3 de junio de 1848, orgánica de la administración y régimen municipal», artículos 26 y 29, en *Gaceta Oficial*, No. 1.051, Bogotá, junio 7 de 1849, p. 244.

50 Se consideraban fondos de aplicación especial los que debían asignarse a un fin específico; con la reforma de 1849, los fondos que antes se dedicaban exclusivamente a las escuelas quedaron a merced de las decisiones de los cabildos.

bildos parroquiales quedaron con «libertad completa de aplicar sus bienes y rentas a los objetos de servicio público» que a bien tuviesen, pero cuidando con prioridad las vías de comunicación y la enseñanza primaria⁵¹.

La descentralización de rentas y la municipalización de la instrucción primaria

Para los grupos de comerciantes y empresarios, esta medida respondía a sus expectativas, cifradas en las posibilidades que ofrecía el libre cambio. En sentido administrativo, el gobierno estaba empeñado en dividir el campo de acción de la nación y las provincias. Por esta vía, la nación disminuyó su campo de acción fiscal y económico. Salvador Camacho Roldán, comerciante e influyente político colombiano de mediados del siglo XIX, afirmaba que la descentralización pretendía poner a las provincias y a la nación en igualdad de condiciones respecto de responsabilidades fiscales, debido a la pérdida para el Estado del monopolio del tabaco. En cambio, Aníbal Galindo, importante personaje del siglo pasado en Colombia, muy entendido en asuntos de hacienda pública, opinaba que la descentralización fue una medida política para reconocer autonomía a las regiones, suprimiendo de este modo, los efectos de un exagerado centralismo⁵².

En todo caso, para la administración de José Hilario López (1849-1853), principal gestor de las reformas liberales de mi-

⁵¹ *Ibidem*, artículo 30, p. 244.

⁵² Margarita González, «Las rentas del Estado», en: *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, 2a. edición, Bogotá, Procultura-Instituto Colombiano de Cultura, 1982, pp. 408-409.

tad de siglo, la importancia política de la descentralización era decisiva. La Constitución de la Nueva Granada, de 1843, en opinión de López no ayudaba al funcionamiento activo de la democracia ni permitía una completa libertad de gobierno de las localidades; las atribuciones que las leyes concedieron a las cámaras provinciales y a los cabildos, permitían la creación del espíritu público fijando la atención de los pueblos en los asuntos que les interesaban directamente. Tales corporaciones eran vistas por los liberales como «escuelas» que iban completando «la educación política de los pueblos, aleccionando a todos los ciudadanos en el manejo de los negocios públicos», preparando en ellos el criterio requerido para el uso adecuado del sufragio y la buena administración de las localidades. Estas aspiraciones del liberalismo se concretaron en dos niveles: las rentas y el régimen municipal, encaminados al fortalecimiento y autonomía del poder municipal⁵³.

Las rentas que el Congreso no consideró de orden nacional, fueron cedidas en favor de las provincias en las que se causaran las rentas y contribuciones⁵⁴. Así, los productos o artículos gravados por las contribuciones, o las fuentes de donde se derivaba

⁵³ José Hilario López, presidente. «Mensaje constitucional al Congreso de 1851", en *Gaceta Oficial Extraordinaria*, No. 1.200, Bogotá, marzo 1 de 1851, p. 130.

⁵⁴ Se declararon rentas nacionales las siguientes: 1) Aduanas (sin cobrar derechos de exportación). 2) Correos. 3) Amonedación de metales. 4) Papel sellado. 5) Salinas. 6) Descuentos que se hicieran a todos los empleados que pagaba el Tesoro nacional. 7) Los intereses de demora en las rentas nacionales. 8) El producto (de la venta, arrendamiento o administración de las tierras baldías, fincas, minas y demás bienes raíces o muebles de propiedad de la República. 9) Las multas e indemnizaciones que por contratos o por vía de pena se declarasen en favor de la República. 10) Los productos de las vías nacionales de comunicación. «Ley abril 20 de 1850 sobre descentralización de algunas rentas i gastos públicos i sobre la organización de la Hacienda Nacional», artículo 14, en *Gaceta Oficial*, No. 1.117, Bogotá, abril 25 de 1850, pp. 185-186.

la renta, se destinaron a las provincias y, por consiguiente, quedaron a su cargo la administración y recaudo en los términos que lo dispusieran las respectivas cámaras seccionales de provincia⁵⁵. En este sentido las principales rentas cedidas fueron: aguardientes, diezmos, quintos y derechos de fundición, peajes provinciales, hipotecas y registros, derechos de sello y título.

En consecuencia con lo anterior, las provincias recibieron completa autonomía para disponer de lo que en adelante serían sus propias rentas. Quedaron facultadas para suprimir, variar, aumentar o disminuir en la manera que a bien tuviesen, las rentas y contribuciones, sustituyéndolas por otras, o dándoles diversa forma; de igual modo podían proceder con las rentas y contribuciones que con antelación a la ley habían creado estas corporaciones⁵⁶. Para compensar el fisco, el Estado creó la contribución directa. En uso de sus atribuciones, las provincias eliminaron algunas de las rentas cedidas: Antioquia y otras provincias suprimieron el quinto y doce provincias abandonaron los diezmos.

En el campo de la educación, las aspiraciones liberales pretendían «conciliar el incremento de la instrucción primaria con la independencia del régimen municipal.» Aun cuando se presentaron casos de ineptitud, por parte de los cabildos, para cumplir con sus deberes en el campo de la educación, el presidente defendía el carácter democrático de las corporaciones y de las leyes que le confirieron poderes⁵⁷.

⁵⁵ *Ibidem*, artículo 15, p. 186.

⁵⁶ *Ibidem*, artículo 16, p. 186.

⁵⁷ José Hilario López, «Mensaje del Presidente de la República al Congreso constitucional de 1853», Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1853, p. 12.

El riguroso régimen centralista que había predominado hasta 1849, hizo que las poblaciones recibiesen con entusiasmo la descentralización de rentas. Su concesión a las provincias, conllevaba también la obligación, como ya se dijo, de atender los servicios públicos de los respectivos territorios. No obstante, había muchos rezagos que impidieron un verdadero desarrollo de las localidades, como era el propósito de tal medida. La mayor parte de las rentas cedidas, sostenía Patrocinio Cuéllar, secretario de Estado durante el gobierno de López, eran contrarias a los principios de un buen sistema tributario y algunas estaban ya tan desgastadas que no pudieron conservarse.

Para empezar, la renta de diezmos, la más cuantiosa de todas, «ya había perdido el prestigio de impuesto divino» que facilitaba su recaudación y era tan contraria al progreso de la agricultura que cada día su productividad era menor. El impuesto sobre el oro no podía seguir por ser el principal artículo de exportación y por estar tan sometido al contrabando. La renta de aguardientes tendría que abolirse en todas las provincias, porque los pueblos padecían vejaciones escandalosas a causa del monopolio de este producto⁵⁸.

Este panorama de las rentas era aún más grave, según lo analizaba Cuéllar, porque las provincias repentinamente se encontraron obligadas a hacer erogaciones, al tiempo que suprimían algunas de las rentas con las que esperaban balancear sus recursos. Para responder a esta dificultad, la mayor parte de las provincias implantaron nuevas contribuciones, entre ellas, el

⁵⁸ Patrocinio Cuéllar, *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1853*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1853, p. 14.

impuesto directo proporcional al cual procedieron sin tener los datos necesarios al cálculo de una cuota justa del contribuyente.

A lo anterior, decía Cuéllar, se agregaba la dificultad para la recaudación y la falta de costumbre de los pueblos a los impuestos; esta compleja situación produjo un déficit considerable en muchas de las tesorerías de las provincias. En tales circunstancias, no pocas poblaciones, carecían de recursos para financiar la escuela. Mucho menos podían responder por la instrucción algunos distritos, cabeceras de cantón o provincias que se habían creado sin tener los recursos suficientes para responder por los diferentes servicios públicos y por los sueldos de los empleados municipales. Por supuesto, aclaraba Cuéllar, había que corregir los defectos en la aplicación, pero el sistema de descentralización y de autonomía de las provincias debía mantenerse.

La falta de armonía entre las leyes de descentralización y la división territorial, criticaba Cuéllar, produjo resultados desfavorables al progreso de las localidades. La prematura creación de provincias sin disponer de la riqueza y de los habitantes para su sostenimiento, condujo a muy bajas asignaciones de sueldo a los empleados y, por consiguiente, las provincias estaban mal administradas debido a que por ese salario no se conseguían personas con aptitudes. Aunque se redujeron los gastos municipales, de todas maneras hubo la necesidad de incrementar las contribuciones, pues debido a la creación de nuevas provincias se disminuyeron los recursos que tenía aquella de la cual fue segregada. Las quejas sobre el particular no aparecían, según Cuéllar, porque la gran masa de los contribuyentes pertenecía a la clase desvalida de la sociedad, cuya voz no podía alzarse lo

suficiente para ser escuchada por los funcionarios públicos, encargados de remediar el mal⁵⁹.

En este marco, el Congreso de 1851 designó a los cabildos como los responsables de establecer y reglamentar las escuelas primarias, administrar sus rentas, y nombrar y remover libremente los preceptores, o delegar a otra autoridad parroquial el nombramiento y remoción. Todos los distritos parroquiales quedaron con la obligación de mantener una escuela por lo menos⁶⁰.

La descentralización no sólo abarcaba la financiación de la escuela primaria, también se refería a su dirección. Pero las opiniones estaban divididas frente a la municipalización de la educación; el secretario de Gobierno en 1852, José María Plata, anotaba que la importancia de difundir la instrucción elemental hacía pensar a muchos ciudadanos y aún a algunos funcionarios provinciales que la instrucción primaria debía centralizarse, si no en cuanto a los costos, al menos en su dirección y en la adopción de doctrinas y métodos de enseñanza uniformes. Pero la administración, decía el secretario Plata, no estaba de acuerdo con esta fórmula y sostenía que por parte del gobierno el deber con todos los asociados, en cuestiones de educación, quedaba completamente satisfecho sancionando el principio de que todo distrito parroquial tuviera la obligación de mantener una escuela primaria por lo menos, y ordenando lo pertinente para hacer que tal deber no fuera eludido.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 14-15.

⁶⁰ «Lei 2 de junio de 1851 adicional y reformatoria de las de régimen municipal», artículo 23, en *Leyes y Decretos expedidos por el Congreso Constitucional en el año de 1851*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851, p. 67.

En opinión de Plata, todos los ciudadanos tenían derecho a la instrucción elemental gratuita, pero el gobierno nacional no era el mejor juez para la elección de los preceptores, la prescripción de los textos y la designación de los métodos de enseñanza. Acentuando el interés y el beneficio individual, Plata anotaba que en los asuntos que afectaban a los individuos o a las localidades, los interesados eran los más competentes para administrar y dirigir sus propios negocios⁶¹.

La posición del secretario Plata representaba la de la administración López y hace evidente que la educación primaria era para los liberales una prioridad. Constituía el principal instrumento para lograr que la mayoría del pueblo decidiera las cuestiones de elección de todos los funcionarios públicos. El ejercicio del sufragio universal y directo, primera condición para hacer realidad el gobierno de la democracia, conduciría al predominio de las masas⁶². En 1853, el presidente López se quejaba de que la instrucción primaria, fundamento base de la civilización y de las instituciones republicanas, hubiese decaído, en lugar de avanzar, por haber encomendado a los cabildos su organización y orientación en todos sus pormenores aunque, como ya se dijo, López defendía el carácter institucional y democrático de estas corporaciones⁶³.

A esta aspiración, se refería la circular No. 12 de marzo 22 de 1853, dirigida por el gobernador de la provincia de Bogotá, José Nicolás Escobar, a todos los jefes políticos de los distritos.

⁶¹ José María Plata, *Informe del Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1852*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852, p. 21.

⁶² José Hilario López, «Mensaje constitucional... 1851», p. 130.

⁶³ José Hilario López, «Mensaje del Presidente de la República... 1853», p. 12.

En ella, el gobernador planteaba que, a pesar de no ser su función, sí se preocupaba por promover, proteger y vigilar la instrucción de la «clase ignorante», pues además de acceder a la civilización se requería de personas instruidas que hicieran uso del derecho al sufragio. Igualmente insistía en la necesidad de trabajar por lograr que en cada distrito parroquial hubiese por lo menos una escuela porque era indispensable en un país republicano, que donde apareciere la autoridad, se presentara también el elemento con que el pueblo pudiera defenderse de sus abusos»⁶⁴.

Patrocinio Cuéllar, fue uno de los más agudos observadores y críticos de los efectos que tuvieron la administración municipal y la descentralización de rentas sobre la educación. Refiriéndose a los cabildos, se quejaba de que la instrucción primaria, «el fundamento de la civilización y progreso del país», hubiese sido encargada exclusivamente a «la última y menos competente corporación del régimen municipal». La descentralización dejaba de lado grandes intereses. Cuando la civilización no lograba llevar sus beneficios a la mayoría de los ciudadanos, sostenía Cuéllar, «la descentralización es ineficaz y la centralización no puede darle todo el impulso necesario»; por ello, era menester que el Congreso, el poder ejecutivo y sus agentes, las cámaras de provincia y los cabildos, trabajaran unidos en favor de la instrucción primaria⁶⁵.

No era posible, sostenía Cuéllar, retroceder en las reformas en pro del desarrollo del poder municipal. Era preciso hacer

⁶⁴ José Nicolás Escovar, «Circular No. 12 sobre instrucción pública de marzo 22 de 1853», en *El Repertorio*, No. 11, Bogotá, abril 16 de 1853, p. 41.

⁶⁵ Patrocinio Cuéllar, *op. cit.*, p. 36.

marchar la instrucción de los pueblos. «El juicio por jurados, la libertad absoluta de la prensa, el ensanche del régimen municipal, el sufragio directo y secreto, la emancipación de la Iglesia, el impuesto único y directo», todas estas reformas, no producirían buenos efectos, si no era a partir de la generalización de la instrucción primaria⁶⁶.

Los cabildos en general estaban integrados por personas que no conocían la legislación del país, en su mayoría, analfabetas, por tanto, no sabían valorar la instrucción. A esto se sumaba que por ser miembro del cabildo no se recibía remuneración alguna. De los 816 cabildos que había en la república, «no pasaban de 200 los que podían responder a la misión de administrar todos los aspectos del servicio municipal⁶⁷. No bastaba entonces, dar atribuciones a los cabildos para crear escuelas, si no estaban capacitados para reconocer su importancia. No era conveniente que los cabildos tuvieran libertad completa para tomar decisiones en este campo. Siendo la instrucción primaria, la más importante herramienta para fortalecer y hacer realidad la democracia, no bastaba dejar hacer. En tan decisivo asunto para los liberales, Cuéllar defendía la intervención del poder ejecutivo.

Así mismo, el secretario Cuéllar censuraba con energía la exoneración de responsabilidades que, por sus opiniones y votos, concedió la ley de régimen municipal de 1851 a los miembros de las corporaciones municipales⁶⁸. Como toda resolución era obtenida con base en votos, la irresponsabilidad era absoluta, tanto por lo que hacían como por lo que omitían hacer. En

⁶⁶ *Ibidem*, p. 37.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 19.

⁶⁸ «Ley 2 de junio de 1851...», artículo 1, p. 65.

muchos distritos la escuela no existía debido a que una votación mayoritaria había negado el proyecto de acuerdo para establecerla, aunque la ley ordenaba sostenerla. La irresponsabilidad en los resultados de las votaciones era evidente y contradecía las mismas leyes. Comentaba Cuéllar que hubo casos en que el cabildo había aprobado la construcción de tantas obras públicas que sobrepasaban el valor de todas las propiedades de los vecinos. Hubo también decisiones que negaron la petición de informes por parte de los gobernadores y jefes políticos. La otorgada irresponsabilidad hacía imposible averiguar la inversión que los distritos habían dado a las rentas de la escuela.

Por la anterior situación, amenazante para garantizar la difusión de la instrucción primaria, Cuéllar pidió al Congreso fijar responsabilidades a los cabildos cuando dejasen de cumplir los deberes estipulados por las leyes o las ordenanzas de la cámara de provincia. La irresponsabilidad podía conservarse para los asuntos puramente potestativos ya que las cámaras de provincia debían organizar los cabildos, era de esperarse que teniendo en cuenta el estado de ilustración de las poblaciones, aumentarían o restringieran las atribuciones de dichas corporaciones⁶⁹.

Convencido del alcance que para las reformas políticas tenía la educación primaria y con la intención de asegurar su multiplicación en toda la república y salirle al paso a la incapacidad de los cabildos, Cuéllar presentó al Congreso en 1852 un proyecto de decreto disponiendo: 1) que no podría existir ningún distrito sin escuela de niños y ninguna cabecera de cantón, sin una de niñas, y obligar a las cámaras de provincia al sostenimiento de las escuelas en aquellos distritos que no alcancen a

⁶⁹ Patrocinio Cuéllar, *op. cit.*, p. 20.

mantenerlas con las rentas parroquiales a causa de la pobreza de sus vecinos. 2) Apropiar del tesoro nacional una suma suficiente para dotar de obras y útiles a las escuelas. 3) Facultar al poder ejecutivo y sus agentes para intervenir en cuestiones de la educación primaria y retirar a los cabildos la irresponsabilidad por incumplimiento en los deberes que les fueron confiados, en la materia, por las leyes y las cámaras de provincia⁷⁰.

Para el 20 de octubre de 1853, Patrocinio Cuéllar, en su calidad de gobernador de la provincia de Bogotá, seguía manifestando su inconformidad sobre la manera como los cabildos realizaban la administración de la educación. Afirmaba que «aquellas corporaciones han sido irresponsables de todos sus actos, por lo que ninguna autoridad ha podido dictar providencia alguna sobre este negociado, cuando ellas se han desentendido de fomentar la instrucción primaria». Además, se lamentaba de ver cerradas muchas escuelas habiendo fondos para su sostenimiento, en unos casos y, de encontrar su dirección bajo personas incapaces en otros. Cuéllar veía la imposibilidad de frenar tal situación, a sabiendas de la importancia de la instrucción para el pueblo, sobre todo cuando se venían produciendo medidas de tanta trascendencia como las referidas a la aprobación del sufragio universal, la libertad religiosa, la libertad de prensa y la instauración del gobierno municipal⁷¹.

Las propuestas de Cuéllar en lo referente al poder municipal no tuvieron resonancia, porque todavía el marcado interés de los liberales en la independencia administrativa y en el avance político de las localidades, les impedía disminuir el poder a las corporaciones municipales. Pero eran evidentes y justas sus críticas.

⁷⁰ *Ibidem*, p. 37.

⁷¹ Patrocinio Cuéllar, *op. cit.*, p. 11.

Pese a los fracasos de la descentralización, los dirigentes liberales seguían convencidos de los beneficios del régimen municipal para el avance de los pueblos. Rafael E. Santander, el secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca, en 1866, recomendaba abstenerse de hacer innovaciones en el régimen municipal, pues era mejor remover los tropiezos que se veían en la realidad mediante una instrucción constante para llevar a la práctica el régimen municipal. Algunas normas eran impracticables por la falta de ciudadanos preparados para desempeñarse como concejales; no obstante, el gobernador consideraba inconveniente modificarlas y más bien recomendaba una vigilancia de los gobernadores a favor de la instrucción del pueblo para que éste llegara a ejercer funciones naturales a su existencia⁷². La verdad es que el liberalismo persistía en el fortalecimiento de la autonomía del poder municipal.

Educación primaria y secundaria: ¿cuál es la prioritaria?

Una vez efectuado este recorrido cabe preguntar cuál era la posición definitiva de las administraciones liberales y conservadoras que le sucedieron frente a la instrucción pública. A través de su secretario de Gobierno, Patrocínio Cuéllar, la administración de José Hilario López ratificó la necesidad de apoyar la instrucción primaria, en vista de las recortadas posibilidades financieras de muchas corporaciones municipales y de la incapacidad de los pueblos más atrasados para comprender el in-

⁷² Rafael E. Santander, *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1866*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866, pp. 8-9.

menso valor de la educación primaria para el fortalecimiento de la democracia.

En esta dirección, la Constitución de 1853 reservó el poder municipal en toda su amplitud a las provincias, quedando así confirmado el reconocimiento a las localidades que se venía implantando bajo las reformas liberales de López. A diferencia de las leyes 3 de junio de 1848 y 2 de junio de 1851, que dejaban en manos de las corporaciones municipales todo lo relativo a la instrucción primaria, además por el artículo 11 de dicha Constitución, el Congreso determinó que al gobierno general le correspondía, aunque no de manera exclusiva, el fomento de la instrucción pública⁷³.

Antonio del Real, sucesor de Cuéllar en la Secretaría de Gobierno, deja entrever que no existía unanimidad entre los liberales frente a algunos aspectos de la descentralización. Del Real, también de filiación liberal recordaba al Congreso de 1854 que algunas propuestas de su antecesor no podían ser acogidas porque versaban sobre tópicos pertenecientes al gobierno municipal. Sin embargo, proponía hacer efectivo el mencionado artículo 11 de la Constitución mediante varias propuestas que recogían el espíritu de las que había presentado Cuéllar en el año anterior. Pedía, en primer lugar, la suscripción a las obras elementales de Domingo Faustino Sarmiento⁷⁴ con el fin de distribirlas a las escuelas de los distritos.

⁷³ «Constitución Política de la Nueva Granada, mayo 21 de 1853», artículos 10 y 11, Bogotá, Imprenta del Neo-Granadino, 1853, en *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*, Bogotá, Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1951, pp. 7-8.

⁷⁴ Importante escritor y estadista argentino (1811-1888), sus temas relacionados con la educación y la política se convirtieron en un factor de polémicas y le causaron encarcelamiento y destierro. Entre sus obras se destacan: *Facundo, o civilización y barbarie* y *Recuerdos de provincia*.

En segundo lugar, Del Real recomendaba acordar alguna suma para auxiliar el establecimiento de las escuelas primarias, tan útiles y necesarias a la república; las grandes conquistas obtenidas y que debían conservarse con tanto cuidado, eran producto de la instrucción. Lo más indispensable para el país era la educación primaria de todos para que nadie en la Nueva Granada llegara a la mayoría de edad sin saber leer, escribir, y sin conocer los primeros elementos del cálculo. Pero observaba que tal objetivo requería la existencia de muchos hombres con una instrucción más avanzada, poseedores de extensos conocimientos científicos⁷⁵.

Siguiendo las orientaciones de la Constitución y los lineamientos de las administraciones liberales, el Congreso por medio de la ley 17 de abril de 1855 dispuso el fomento de la instrucción pública por parte del gobierno general, favoreciéndola por los medios que la Constitución le concedía; igualmente, le correspondió organizar los establecimientos de enseñanza costeados con las rentas nacionales. En todo lo demás, el sostenimiento y dirección de la instrucción pública, quedó a cargo del poder municipal; pero respecto de los establecimientos sostenidos por fondos especiales donados por sus fundadores como el Colegio de La Merced o el del Rosario, tal dirección sólo se ejercería siempre y cuando no contrariase la voluntad de los fundadores. Se advierte, pues, en esta disposición, que el gobierno general debía proteger tanto la instrucción primaria como la secundaria⁷⁶.

⁷⁵ Antonio del Real, *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1854*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1854, p. 15.

⁷⁶ «Ley de 17 de abril de 1855 sobre facultades de los Gobiernos municipales de las provincias», artículo 4, en *Gaceta Oficial*, No. 1.788, Bogotá, abril 25 de 1855, p. 737.

Ahora bien, los fracasos de la educación secundaria no podían resolverse dedicando todos los esfuerzos a la educación primaria. Si era menester la instrucción primaria gratuita, era del mismo modo importante —afirmaba del Real— la educación secundaria entendida como el cúmulo de conocimientos superiores aplicables a las profesiones. Para adquirir riqueza, la nación necesitaba que sus habitantes ejercieran las operaciones productivas «con el tino que suministran los conocimientos de las artes y de las ciencias»⁷⁷. Sin duda, la posición de Del Real iba más allá de la necesidad política de hacer ciudadanos que supiesen leer y escribir para ejercer sus deberes políticos, y también más allá del aprecio por las profesiones científicas, pues se refería a una instrucción general en ciencias aplicable a la esfera de la producción que incrementaría los conocimientos impartidos por la escuela primaria.

Por otra parte, Del Real señalaba dos graves problemas en las escuelas y colegios: el primero, era el de la imperfección en la enseñanza por la escasa destreza de los profesores, la falta de adecuación de las materias a las necesidades del país y la carencia de recursos para aprender. El segundo, consistía en la falsa opinión de que la libertad de enseñanza impedía exigir aprovechamiento a los estudiantes de los colegios públicos; hacía notar que la mejora de los métodos de enseñanza había acortado el tiempo de los estudios y tras este logro, muchos habían querido acortar al máximo el tiempo de aprendizaje, volviendo muy superficiales los conocimientos. Y creyeron que el mal surgía porque la juventud aspiraba al título mas no a la ciencia; los grados dejaron de exigirse para el ejercicio de las profesiones y no obstante, continuaron los problemas de la educación. Tal situación

⁷⁷ Antonio del Real, *op. cit.* p. 15.

no podría remediarse limitando la enseñanza pública y gratuita a la instrucción primaria porque esto produciría perjuicios mayores, destinando la educación científica a unos pocos⁷⁸.

Si se prescindiera de la educación secundaria pública, destruyendo por consiguiente la competencia, la educación privada se volvería más costosa y por tanto inasequible para los jóvenes, que en su mayoría eran muy pobres. Esta educación tenía en sí misma defectos muy graves, que se ahondaban por la situación de la enseñanza pública. Los establecimientos particulares, para retener a sus alumnos, con frecuencia descuidaban la disciplina y las exigencias de estudio. Los parámetros de comparación que ofrecía la educación pública no eran favorables para plantear exigencias a la educación impartida por particulares. Del Real criticaba a los colegios no sostenidos por el gobierno que, con tanto empeño, se quejaron contra el monopolio de los títulos ejercido por las universidades públicas para presionar por la libertad de enseñanza sin dar muestras de que en realidad buscaban la ciencia⁷⁹.

Del Real también hizo propuestas para fomentar y mejorar la educación secundaria. Pidió que el Colegio Nacional de Bogotá, el Museo, el laboratorio químico y las bibliotecas, fuesen cada uno, un establecimiento aparte con financiación propia y regular. Para el colegio solicitó el pago de los fondos que se le adeudaban por parte del tesoro nacional y el abono de las becas que antes se otorgaban o la supresión de las mismas. Por último planteó autorizar al poder ejecutivo para encomendar los colegios nacionales a personas que por sus conocimientos y su expe-

⁷⁸ *Ibidem*, p. 16.

⁷⁹ *Ibidem*, pp. 16-17.

riencia pudiesen dar garantía de sus obligaciones, en particular, en lo referente a los bienes a ellos confiados⁸⁰.

En este punto del análisis es bien claro que la instrucción primaria era una estrategia prioritaria para la política de los liberales. Pero es evidente que la instrucción secundaria representaba un gran interés político y de apoyo al desarrollo de la producción. En 1853 el presidente José Hilario López sostenía que, aunque estuviese muy difundida la creencia de que la educación secundaria debía confiarse a los establecimientos particulares de enseñanza, era el deseo de su administración abrir las puertas del saber al mayor número de estudiantes de las clases pobres. Con tal motivo pidió al Congreso de 1853 proteger tal nivel de educación para los jóvenes pobres ya fuese proporcionando a las cámaras de provincia cierta cantidad de tierras baldías con el fin exclusivo de fundar colegios, o enajenándolas con el propósito de dedicar las rentas que produjesen a la enseñanza en los colegios particulares de jóvenes pobres que hubiesen mostrado su inclinación por el estudio de las ciencias. Sin embargo, el presidente López confirmaba que, sin disputas de ninguna clase, debía preferirse la educación primaria sobre todas las demás⁸¹.

La administración conservadora de Manuel María Mallarino (1855-1857), como parte de su programa, incluyó los dos campos de la instrucción pública: la primaria y la secundaria, prometiendo cooperar para que el gobierno general fomentara con especial interés la instrucción primaria y sostuviera establecimientos nacionales de enseñanza superior. El secretario de Go-

⁸⁰ *Ibidem*, p. 17.

⁸¹ José Hilario López, «Mensaje del Presidente de la República...1853», pp. 12-13.

bierno, Pastor Ospina, en su exposición de 1855 confirmaba la necesidad de generalizar la instrucción primaria como una de las condiciones esenciales para sostener el sistema republicano, y para que el pueblo pudiera llamarse propiamente civilizado y sugería que el Estado podría auxiliarlas cediéndoles algunos terrenos baldíos⁸².

Así mismo, Ospina sostenía que los llamados colegios nacionales no debían clasificarse como entidades nacionales en vista de que su mantenimiento no dependía de fondos de la nación. Inclusive, anotaba el secretario que durante el tiempo que se denominaban universidades, bajo el sistema central habían sido considerados como establecimientos de carácter seccional. No obstante, pedía a la nación establecer y mantener la enseñanza superior, tan necesaria en la formación de profesores competentes⁸³.

El poder ejecutivo, con base en la ley 17 de abril de 1855, declaró que los colegios nacionales de las provincias de Bogotá, Cartagena y Popayán, debían quedar bajo la responsabilidad de las respectivas provincias; para el año de 1856, ya los habían

82 Para favorecer la instrucción pública Pastor Ospina impulsó el establecimiento de beneficios a los individuos que se consagraban a ella. Propuso, con tal fin, una disposición legal que los eximía de todo servicio público y de toda contribución directa de cualquiera clase que fuera. De otro lado, para ayudar al mantenimiento de las escuelas, reiteró la solicitud hecha por el presidente López de pedirle al Estado la concesión de algunos terrenos baldíos, cuando los hubiese disponibles en el distrito. Pastor Ospina, *Exposición del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1855, pp. 35-36.

83 Pastor Ospina anotaba que en esta clase de enseñanzas se encontraban las profesiones de ingenieros civiles, ingenieros geógrafos, ingenieros de minas, y naturalistas que aplicasen los conocimientos prácticos de su ciencia a las áreas de industria que puedan establecerse en el país. *Ibidem*, p. 36.

organizado y reglamentado bajo el nuevo carácter de provinciales⁸⁴. De acuerdo con esta reglamentación y con la nota dirigida en 1855 a los gobernadores de Bogotá, Cartagena y Popayán por Pastor Ospina⁸⁵, cada provincia legisló sobre el particular. Por ejemplo, mediante ordenanza 43 del 22 de octubre de 1856, la legislatura provincial de Bogotá declaró al Colegio San Bartolomé como provincial.

Pese a las declaraciones de interés por la educación secundaria, y a la obligación de fomentar la instrucción pública de parte del gobierno general, José María Ortega, secretario de Gobierno de 1857, informaba al Congreso que no existía en el país ningún establecimiento de enseñanza costeadado con rentas nacionales, por no haberse destinado en las leyes de presupuesto suma alguna con este fin. En opinión del poder ejecutivo, anotaba Ortega, al no establecerse un colegio o instituto nacional, al menos debería costearse la enseñanza de algunas ciencias, tales como la agricultura y la minería. Sería suficiente asignar la suma de cuatro o cinco mil pesos, para los gastos de instrumentos y útiles, libros, métodos, etc., que deberían importarse desde Europa, y también para financiar la venida de profesores, en caso de no encontrarse en el país.

De manera reiterada, en los informes de las administraciones conservadoras entre los años de 1855 a 1857, presentados al Congreso, los secretarios de Gobierno se lamentaban de la

⁸⁴ Cerbeleón Pinzón, *Exposición del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1856*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1856, p. 20.

⁸⁵ Pastor Ospina, «Nota dirigida a los señores Gobernadores de Bogotá, Cartagena y Popayán, sobre los establecimientos de educación que han quedado a cargo del poder Municipal», en *Gaceta Oficial*, No. 1.850, Bogotá, agosto 29 de 1855, p. 1.014.

falta de inversión del tesoro nacional en la educación secundaria, y ofrecían propuestas para asegurar el cumplimiento del mandato constitucional de fomentarla. Ortega sostenía que si los terrenos de la Nueva Granada se facilitaban con profusión a diversas industrias productivas, sería conveniente y benéfico para la juventud facilitarles las formas para recibir instrucción en la agricultura y la minería, que aseguraran su porvenir y ayudaran, sobre todo a los jóvenes de las grandes ciudades, a superar la ociosidad y el vicio, en los que lastimosamente se encontraban sumidos⁸⁶.

Ciertamente, la Confederación Granadina creada por la Constitución de 1858, dando continuidad a la Constitución política de 1853, compartía con los Estados la orientación de la instrucción pública, pero seguía vigente la ley 17 de abril de 1855 sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias, y por tanto el sostenimiento y dirección de la educación pública por cuenta del poder municipal; la Constitución de 1858 estableció cuáles eran los objetos comunes al gobierno de la Confederación y al de los Estados, siendo uno de ellos el de la instrucción pública⁸⁷.

Para concluir, se observa que tanto liberales como conservadores coincidían en la importancia política de la educación primaria como fundamento del régimen republicano. Pero sin lugar a dudas, para los liberales la educación primaria era prioritaria

⁸⁶ José María Ortega, *Informe que el Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso de 1857*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1857, p. 8.

⁸⁷ «Constitución Política para la Confederación Granadina, 22 de mayo de 1858», artículo 16, Bogotá, Imprenta de la Nación 1858, en *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*, Bogotá, Prensas del Ministerio de Educación Nacional, 1951, p. 59.

y los fracasos en sus planes de expandirla se debieron al frustrado empeño de dar autonomía al poder municipal para financiarla, administrarla y dirigirla. En cuanto a la educación secundaria o profesional los dos partidos tenían opiniones diferentes. Mientras los liberales pretendían mantener alguna incidencia sobre la educación secundaria sin dejarla en manos de la educación privada, los conservadores impulsaron el alejamiento de los colegios nacionales de las directrices del poder ejecutivo y gustosos devolvieron los colegios de Bogotá, Cartagena y Popayán a las provincias; de igual modo, su concepción de la libertad de enseñanza los conducía a confiar en los particulares para impartir la educación secundaria.

LA INSTRUCCIÓN PRIMARIA EN BOGOTÁ Y CUNDINAMARCA: 1853-1868

La instrucción primaria en la provincia de Bogotá: 1845-1850

La situación descrita, en el apartado anterior, tuvo manifestaciones específicas en la Provincia de Bogotá. Las condiciones económicas de las regiones y de los habitantes de las diferentes municipalidades operaban como un serio obstáculo para conseguir los fines de educar a las jóvenes generaciones. En 1845, Alfonso Acevedo, gobernador de la provincia, expresaba su preocupación por el enfrentamiento entre los cantones y distritos parroquiales, con relación a la distribución de las rentas comunales. Esta disputa afectaba directamente a las escuelas. Los fondos de la instrucción primaria habían sido exentos, por disposición de la gobernación, de estas rentas, y con una prebenda adicional: donde hubiera este tipo de rentas comunales, los ha-

bitantes no tenían que entregar contribución personal para el sostenimiento de la escuela⁸⁸.

En su informe, Acevedo sintetizaba los problemas de la instrucción primaria, en tres aspectos: escasez de buenos preceptores, falta de fondos y carencia de espíritu público por parte de las localidades. A pesar de estas situaciones, de acuerdo con los resultados de los certámenes públicos se mostraba el progreso en algunas parroquias, pues los niños sobresalían en la escritura. Igualmente informaba sobre la existencia de una escuela de niñas, dotada con dos salones, uno para dictar clases y otro como taller para aprender las labores consideradas exclusivas de la mujer. Sugería, además, que tal institución se visitara constantemente con el fin de aplicar en forma correcta el método de Lancaster.

Por otro lado, las escuelas en muchas ocasiones no estaban en condiciones de ofrecer una buena educación. La escasez de mobiliario y útiles era otra barrera por superar. Carencia de materiales de lectura, de cuadernos y de las ayudas más elementales para la enseñanza dejaban ver la precariedad de la instrucción pública. No obstante, los sucesivos informes de 1846 y 1847, registraron algunos avances, mejora de varios locales, y fijación de sueldos para los preceptores de acuerdo con las rentas de los distritos. Sin embargo, en el informe de 1847, el gobernador Ospina, expresaba su preocupación por la carencia de directores de escuela con instrucción suficiente y menos con el conocimiento de los métodos de enseñanza y de las reglas que constituían el régimen de las escuelas. Esta situación, de acuer-

⁸⁸ Alfonso Acevedo, *Informe que el Gobernador de la provincia presenta a su sucesor al entregar el mando*, Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, 1845, pp. 6-7.

do con Ospina, obedecía a la falta de una buena inspección para impedir los abusos y «hacer practicar los métodos i cumplir las disposiciones que arreglan las escuelas»⁸⁹.

Las condiciones económicas y sociales de la población, en la mayoría de las ocasiones, se constituyeron en un serio obstáculo para el progreso de la instrucción primaria. A ello se sumaba, la desmedida ambición de los jefes políticos de los cantones y de los distritos parroquiales que entorpecían el funcionamiento de las escuelas. En 1848, Mariano Ospina, quien había sucedido a su hermano Pastor en la gobernación de la provincia, refería cómo, en oportunidades, las tierras de las escuelas eran ocupadas por algún particular, de gran influencia política. Seguirle un proceso era muy difícil y, en consecuencia, la escuela terminaba sin funcionar. Para remediar esto, el gobernador proponía se le otorgara facultad al personero provincial para proteger los derechos de las escuelas⁹⁰.

La reforma de la instrucción primaria en 1844 había fijado claras funciones al director de la escuela normal, respecto de visitas permanentes a las escuelas primarias de la Provincia, orientadas a atender los diversos problemas de la enseñanza. Así, Pastor Ospina⁹¹, siendo gobernador de la provincia en el primer semestre de 1847, dirigió a los jefes políticos de los

⁸⁹ Pastor Ospina, «Informe que el Gobernador dirige a la Cámara de la provincia de Bogotá en 1846», en *El Constitucional*, No. 183, Bogotá, septiembre 15 de 1846, p. 1.

⁹⁰ Mariano Ospina. «Exposición del señor Gobernador...1848», p. 4.

⁹¹ Pastor Ospina fue gobernador de la provincia de Bogotá, entre el 1 de junio de 1845 y el 21 de diciembre de 1846. Luego estuvo al frente de la gobernación en un nuevo período comprendido entre el 1 de febrero de 1847 y el 9 de agosto del mismo año. Le sucedió su hermano Mariano, por dos períodos comprendidos entre el 9 de agosto de 1847 y febrero 29 de 1848 y junio de 1848 y febrero de 1849.

cantones la Circular No. 24, en la cual les informaba de la próxima visita que haría el director de la escuela normal a cada distrito y los instaba para entregar todas las informaciones atinentes a la marcha de las escuelas. Así mismo les compelió a tomar las providencias necesarias en caso de dificultades en el cumplimiento de las funciones de alcaldes y preceptores. Se evidencia claramente el poder que venían adquiriendo los jefes políticos en cada localidad y su influencia en el desarrollo de la instrucción primaria⁹².

Esta última afirmación se corrobora con la circular enviada por Mariano Ospina a todos los jefes políticos de los cantones. En la extensa circular, Ospina realizaba un listado de todos los problemas encontrados por el director de la escuela normal. Se refería a la inasistencia de los niños a las escuelas o a su retiro sin haber terminado sus estudios, al incumplimiento de los cabildos parroquiales de su función de visitar semanalmente las escuelas, al descuido de los alcaldes para hacer cumplir las obligaciones, tanto a preceptores como a padres de familia, a la desatención de algunos directores de escuela de los métodos de enseñanza establecidos por el decreto de noviembre 2 de 1844 y por último, a la escasez de útiles escolares necesarios para la enseñanza. Frente a todas estas dificultades, Ospina realizaba una pormenorizada lista de tareas que debían ejecutar los jefes políticos, dirigidas a subsanar los problemas de la instrucción primaria en los distritos, fundamentadas en las diferentes disposiciones del decreto mencionado⁹³.

⁹² Pastor Ospina. «Visita de las escuelas, Circular No. 24 de junio 15 de 1847», en *El Constitucional*, No. 212, Bogotá, junio 21 de 1847, p. 2.

⁹³ Mariano Ospina, «Circular 18 de agosto de 1847 haciendo varias prevenciones para el mejor servicio de las escuelas de instrucción primaria», en *El Constitucional*, No. 218, Bogotá, agosto 21 de 1847, pp. 2-4.

Aunque existieran buenas intenciones, los problemas afrontados por la instrucción primaria eran insolubles. En algunas ocasiones, la imprevisión en las medidas adoptadas se convertía también en serio impedimento para el normal desarrollo de la educación. De acuerdo con el informe de Pastor Ospina en el año de 1847, las escuelas de niñas de Zipaquirá, Guaduas y Anolaima se encontraban en funcionamiento, entre tanto la de Ubaté estaba suspendida mientras se construía un salón y la de Funza no había podido abrirse por no haberse cancelado los costos de su edificio. Así mismo, informaba que la escuela de niños se encontraba en «una mala casa de paja»⁹⁴.

A mediados de 1848, con la sanción de la Ley de régimen político municipal, los cabildos quedaron con atribuciones para disponer sobre el arreglo de las escuelas. En cierta forma, avanzaba el poder municipal y se afianzaban los jefes políticos. En este mismo año, se adoptaban medidas para poner en funcionamiento la disposición que determinaba el establecimiento de escuelas periódicas en los lugares carentes de suficientes fondos para sostener una escuela permanente. El gobernador Mariano Ospina a toda costa deseaba mantener abiertas las escuelas: «En los distritos parroquiales pobres, i en que no hai otro fondo para pagar el director que la contribución subsidiaria, es mui difícil sostener la escuela. Sin embargo es necesario que no carezcan absolutamente de este beneficio, i que tengan una escuela en ejercicio siquiera por dos años, aunque sea con un intervalo de cuatro». En este sentido, se disponía a constituir un circui-

⁹⁴ Pastor Ospina, «Esposición que hace a su sucesor en la Gobernación de la provincia», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 219, Bogotá, septiembre 1 de 1847, p. 2.

to de instrucción primaria para «cuyo arreglo solo faltan algunos documentos de los que exige el decreto orgánico»⁹⁵.

Es claro que hasta esta fecha, el decreto de noviembre 2 de 1844 sobre establecimiento y arreglo de escuelas, se encontraba vigente en todo el país y particularmente en la provincia de Bogotá. El informe de Vicente Lombana, gobernador de la provincia en ese entonces, manifestaba que cerca de 3.000 niños se encontraban matriculados en las escuelas públicas, y allí cursaban de «una manera uniforme, arreglada i metódica» las materias de religión, lectura y escritura, aritmética, gramática e historia sagrada. Además, en algunas escuelas se impartía también geografía, dibujo y «otras nociones jenerales que exceden los términos de la instrucción primaria»⁹⁶.

A mediados del siglo XIX, José María Mantilla se refería a las tendencias del siglo, y se alegraba del cambio de actitudes de muchos padres de familia, quienes venían mostrando un verdadero interés por la educación de sus hijos, «interés y deseo que estaban neutralizados, o por una indolencia criminal, o por consideraciones de economía o de avaricia, i más que todo por desconfianza de obtener buenos resultados». Además, se mostraba vivamente preocupado por la educación de la mujer. Para este empeño, defendía el establecimiento de escuelas para niñas donde hubiese rentas para solventar las erogaciones demandadas para su establecimiento y dirección⁹⁷.

⁹⁵ Mariano Ospina, «Exposición del señor gobernador... 1848», p. 3.

⁹⁶ Vicente Lombana, *Informe del gobernador de Bogotá a la Cámara Provincial en su reunión ordinaria de 1849*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1849, p. 4.

⁹⁷ José María Mantilla, *Informe que el Gobernador de Bogotá, dirige a la Cámara de ella, en sus sesiones ordinarias de 1850*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1850, pp. 7-8.

Mediante la ley de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública, fueron derogadas todas las disposiciones vigentes sobre el ramo. De esta manera, el decreto de 1844 sobre establecimiento y arreglo de escuelas quedó abolido. Pocos meses después, se expidió el decreto de enero 1 de 1851, dejando a cargo de los cabildos todo lo concerniente a la atención de las escuelas. Esta última disposición empezó a ser una verdadera preocupación para los gobernadores, que perdían su influencia sobre el manejo de la instrucción pública. De este modo Rafael Mendoza, en su informe de 1852, colocaba sobre la mesa sus preocupaciones acerca del papel de los cabildos en la instrucción pública. Dudaba, sobre todo, del buen rol que pudieran cumplir las personas encargadas de éstos, se basaba en su bajo nivel de ilustración y, en cierta manera, ponía en tela de juicio su idoneidad para atender tan importante ramo⁹⁸.

Como se ha dicho, la ley de junio 3 de 1848, le concedió facultades a los cabildos para abrir escuelas, convocar y realizar exámenes de oposición, destinar y proveer los locales. Atendiendo a estas facultades, entre los años 1852 a 1854, se produjo una serie de acuerdos de los cabildos de los distritos de la provincia de Bogotá. Así por ejemplo, el cabildo de Tocaima promulgó el acuerdo de mayo 21 de 1852, estableciendo una escuela primaria de niñas. El acuerdo contemplaba también la convocatoria a proveer el cargo de directora. La persona interesada debía dirigir una propuesta al cabildo, en el término de treinta días, acompañada de «una muestra de escritura de su letra, otra de bordado, otra de costura en blanco, un certificado

⁹⁸ Rafael Mendoza, *Informe que el Gobernador de Bogotá dirige a la Cámara de Provincia, en sus sesiones ordinarias de 1852*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852, p. 14.

de su salud». Sería examinada por las personas designadas para el efecto, en doctrina cristiana, urbanidad, principios de aritmética y gramática⁹⁹.

Por otra parte, en junio 8 de 1852, el jefe político del cantón de Facatativá informaba a la gobernación que había dos escuelas sin director y, por lo tanto, citaba a exámenes para proveer los cargos vacantes. Este anuncio de la prensa muestra cómo las disposiciones en materia educativa habían otorgado todo el poder a los cabildos.

En el mismo sentido, se produjeron acuerdos en los cabildos de Cáqueza y Une, en 1853. Estos acuerdos convocaban a concurso de oposición; señalaban las materias objeto de examen, el procedimiento para realizarlo, el número de personas que debían constituir la junta examinadora, los sueldos asignados a cada cargo y la manera cómo serían nombrados los preceptores ganadores del concurso de oposición¹⁰⁰.

Igualmente, los cabildos tenían funciones relacionadas con la enajenación de los bienes de las escuelas. En 1854, el cabildo parroquial de Fómeque expidió el acuerdo de fecha 27 de marzo, mediante el cual se ponía en subasta pública el terreno de la escuela pública de niños de este distrito¹⁰¹.

Los acuerdos de los cabildos, plagados de desaciertos e irresponsabilidades, mostraron la necesidad de producir una nor-

99 «Acuerdo del Cabildo Parroquial del Distrito de Tocaima, mayo 4 de 1852», en *El Constitucional*, No. 366, Bogotá, junio 12 de 1852, p. 88.

100 «Acuerdo del Cabildo parroquial de Cáqueza, febrero 9 de 1853», en *El Repertorio*, No.5, Bogotá, marzo 5 de 1853, p. 20; «Acuerdo del Cabildo parroquial de Une, febrero 13 de 1853», en *El Repertorio*, No. 14, mayo 7 de 1853, p. 56.

101 «Acuerdo del Cabildo parroquial de Fómeque, marzo 27 de 1854», en *El Repertorio*, No.79, Bogotá, abril 15 de 1854, p. 101.

ma que regulara la instrucción primaria en la provincia de Bogotá. El desarrollo de la política federalista continuaba su marcha; se requería, por tanto, una norma destinada a cumplir el papel de la administración central de la provincia en la orientación de la instrucción pública.

Reafirmación del papel de los cabildos: autonomía y fracaso

El proceso de descentralización iniciado desde 1848 y ratificado en la Constitución política de la Nueva Granada de 1853, como se dijo en otra parte, definió que las provincias o secciones territoriales del país podrían darse su propia administración en todos los aspectos, incluido el de la educación. A la nación le quedaba reservado el fomento de la instrucción pública y las provincias tendrían a su cargo las responsabilidades restantes. 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.

En comparación con el decreto de 1844, la ordenanza 210 era más breve, sus 21 artículos trataban sobre clasificación de las escuelas, materias de enseñanza, maestros, funciones de los distritos y cabildos para la administración de la educación, obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza; clasificaba las escuelas en elementales y superiores. Dejaba a cada distrito parroquial la responsabilidad de costear una escuela elemental de niños. Donde la población sobrepasara de 3.000 habitantes habría además una escuela elemental de niñas sostenida también por el distrito¹⁰². El número

¹⁰² «Ordenanza 210, diciembre 31 de 1853 sobre instrucción pública», artículos 1-8, en *Ordenanzas expedidas por la Legislatura Constituyente de Bogotá en sus sesiones de 1853*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1854, pp. 56 y 57.

de materias para la instrucción elemental se redujo, de ocho a cinco, así: instrucción moral y religiosa, lectura, escritura, elementos de la lengua castellana, elementos de aritmética que abrazan la numeración, operaciones de enteros, fracciones ordinarias y decimales, sistema legal de pesas y medidas y cálculo, todos destinados para las instituciones masculinas.

Por su parte las escuelas de niñas, además, debían enseñar costura, bordado y elementos de geografía general y especial de la Nueva Granada. Para la instrucción primaria superior debía agregarse a las materias estipuladas para los varones, elementos de geometría, dibujo lineal gráfico e, igualmente, elementos de geografía general y especial de la Nueva Granada. La ordenanza 210 recalca la exigencia de consultar la voluntad de los padres de familia sobre la instrucción moral y religiosa de sus hijos¹⁰³.

Ahora bien, esta ordenanza no consideraba nada sobre los métodos de enseñanza. Inclusive para el aspecto del nombramiento de preceptores no había ninguna precisión que señalara las áreas del conocimiento en las cuales el maestro sería examinado. A diferencia del decreto de 1844, suficientemente amplio en cuestiones pedagógicas, la ordenanza 210 sólo determinó los requisitos para acceder al oficio de preceptor: edad comprobada de dieciocho años y certificado de suficiencia, luego de un examen practicado por el gobernador de la provincia y la junta de inspección de los establecimientos públicos¹⁰⁴.

Aunque esta norma no estableció expresamente cuál autoridad tenía la función de nombrar a los preceptores, sí se refería a

103 *Ibidem*, artículos 3-6, p. 57.

104 *Ibidem*, artículo 9, p. 57.

dos inhabilidades para ejercer dicha labor: la primera, haber sido condenado por «penas afflictivas e infamantes» y la segunda, estar vinculado a otro cargo público. Para la administración de la instrucción primaria, se constituyó una comisión permanente encargada de vigilar las escuelas del distrito, conformada por el Alcalde y dos regidores nombrados por el cabildo; además tenía amplias funciones con relación a la salubridad y atención de la disciplina de las escuelas e informaba al cabildo de las diversas necesidades de las mismas. A su vez, poseía la facultad de suspender a los preceptores que incumplieran sus labores, era la encargada de mejorar o reformar los edificios de las escuelas, fijaba horarios de funcionamiento de las clases y, finalmente, concedía licencias a los institutores¹⁰⁵.

Las anteriores funciones, que en el decreto de 1844 estaban en manos de los gobernadores y de la Dirección General de Instrucción Pública, pasaron a ser funciones de la comisión en los aspectos más importantes, sin embargo, la Ordenanza 210 no aclaraba quién estaba facultado para hacer el nombramiento de los preceptores. Estipulaba sí, explícitamente, el papel del cabildo para destituir o restablecer en el cargo del preceptor, previo conocimiento de las causas que ocasionaren tal determinación. Se reafirmó la nueva forma de administrar la educación, al transferir la mayor parte de responsabilidades a los alcaldes y cabildos de los distritos parroquiales. La reglamentación de la instrucción primaria quedó en manos de los cabildos parroquiales en todo aquello que no estuviere prescrito por la ordenanza mencionada¹⁰⁶.

¹⁰⁵ *Ibidem*, artículos 12 y 13, p. 57.

¹⁰⁶ *Ibidem*, artículos 15 y 21, p. 58.

El tema de la obligatoriedad de la instrucción primaria fue tratado de manera diferente en relación con disposiciones anteriores. El deber de los padres de enviar a los hijos a clases estaba sujeto a sus condiciones económicas. Así, se estipulaba que el padre de uno o más hijos no sería obligado a enviar a sus hijos a la escuela si vivía a más de media legua de distancia de la parroquia, si era notablemente pobre y sus hijos necesitaban apoyarlo en el trabajo destinado a su propia subsistencia. Esta última situación era estudiada previamente por la comisión de instrucción primaria de cada distrito. Además, y esto fue claro síntoma de la situación poco privilegiada de los niños en su educación, se decía que «el padre establecerá turno semanal entre sus hijos para concurrir a las escuelas cuando éstos puedan ayudarle y le ayuden en su trabajo o industria»¹⁰⁷.

Así mismo y a pesar de la proclamación de la gratuidad de la enseñanza, puesta de manifiesto tanto en el decreto de 1844 como en esta ordenanza, tal medida estaba muy lejos de ser una realidad. Los informes de los gobernadores así lo señalaron: Juanuario Triana, por ejemplo, afirmaba que en algunos distritos no deseaban la existencia de la escuela, porque sus habitantes debían dar contribuciones para sostenerla¹⁰⁸.

Todo parece indicar que la aplicación de la ordenanza 210 en la provincia de Bogotá, comenzó a evidenciar sus problemas o, más bien, las debilidades en algunos de sus artículos. A esto

¹⁰⁷ *Ibidem*, artículo 17, p. 58.

¹⁰⁸ Juanuario Triana, «Exposición que el Gobernador de la Provincia de Tequendamá dirige a la Asamblea Constituyente de Bogotá en 1855», en Pedro Gutiérrez Lee, *Exposiciones de los gobernadores de Bogotá, Cundinamarca i Zipaquirá, dirigidas por el de la Provincia de Bogotá, reintegrada, a la Asamblea Constituyente en 1855*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1855, pp. 90-91.

se sumó igualmente la turbación del orden público, con ocasión del golpe de Estado dado en 1854 por José María Melo al presidente constitucional, José María Obando.

En este sentido, el conservador Emigdio Briceño, otro de los gobernadores de la provincia de Bogotá, aseguraba que, pese a la turbación del orden público¹⁰⁹, había trabajado por el pronto establecimiento de las escuelas primarias en todos los distritos de las provincias¹¹⁰ y estaba siendo apoyado en su labor por los cabildos y alcaldes «dóciles a la voz del deber y del patriotismo». Sugería que el gobernador, más dos o tres personas nombradas por él, realizaran los exámenes de oposición, en el caso de incumplimiento de la junta de instrucción de los establecimientos públicos.

Por otra parte, Pedro Gutiérrez Lee, como gobernador de la provincia de Bogotá, en su informe a la Asamblea de 1855, se refería a las dificultades presentadas en la instrucción primaria, por la actuación negativa de los cabildos. Sus afirmaciones se

¹⁰⁹ En el informe a la legislatura provincial de enero de 1855, Emigdio Briceño se refería a los efectos de la guerra así: «...destruida en todos sus ramos la administración provincial por los vándalos del 17 de abril... Vosotros encontraréis iguales tropiezos en el curso de vuestras sesiones, porque vais a legislar para una provincia, que puede decirse, de una nueva creación, con todos los inconvenientes de la destrucción del pasado, del complicado presente y del oscuro porvenir. Vais a legislar para un pueblo aniquilado en sus riquezas, privado por muchos meses de sus preciosos goces...», en Emigdio Briceño, *Informe del Gobernador de la Provincia de Bogotá, a la Legislatura Provincial en sus sesiones de enero de 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1855, p. 20.

¹¹⁰ Una evidencia de este interés se refleja por ejemplo, en el contenido de la Circular No. 38 del 24 de mayo de 1855, dirigida por el gobernador E. Briceño a los alcaldes de los distritos de la provincia de Bogotá, enviándoles los siguientes útiles para uso en las escuelas: «1o. una colección de *Cuadros de citolejía*..., 2o. una colección de *Cuadros de aritmética*... i 3o. un ejemplar del *Manual de preceptores*», en *El Repertorio*, No. 102, Bogotá, mayo 31 de 1855, s.p.

basaban en los informes de los gobernadores José María Martínez, de la provincia de Cundinamarca, Valentín Gálvez, de la de Zipaquirá y Juanuario Triana de la de Tequendama, que coincidían en señalar las funestas consecuencias de la guerra de 1854, pues las escuelas habían quedado en total abandono y los cabildos no habían cumplido con sus responsabilidades en materia educativa.

En este sentido, algunos datos estadísticos sobre cobertura permiten ilustrar la situación: de 1851 a 1853, los informes de los gobernadores no entregaron ninguna cifra sobre número de escuelas de niños y niñas y el correspondiente número de alumnos; los años precedentes, de 1845 a 1850, muestran datos sostenidos. El promedio de escuelas públicas en estos años fue de 69, con una oscilación de alumnos entre 2.500 y 3.000. Los datos reaparecieron cinco años después: de 37 escuelas con un total de 1.855 alumnos en el año 1855, se pasó a 108 escuelas con 3.301 alumnos, en 1856. A partir de esta fecha, hasta 1868, no se cuenta con información reportada por los gobernadores.

Pedro Gutiérrez Lee abordó con enérgico interés los asuntos de la administración municipal en la instrucción primaria. Fue prolífico en observaciones y proposiciones para mejorar este ramo. Su preocupación central radicaba en las funciones que como gobernador quisiera cumplir para darle impulso a la educación pública. En sus propuestas insistía en la necesidad de dejar a cargo de las provincias, la obligación de proveer los útiles y, además, contribuir con el sostenimiento de las escuelas de los distritos con pocos recursos. A todos los distritos les propuso la tarea de sostener el local y mobiliario de las escuelas, así como asumir el pago de sueldos de los preceptores.

De este modo, 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 exigirle a los cabildos el cumplimiento de sus deberes. Inclusive aconsejaba la formación de un fondo especial, destinado exclusivamente al fomento de la instrucción primaria y a la provisión de útiles y al pago de los preceptores de las escuelas más pobres. Igualmente, pedía que los fondos provinciales y parroquiales de la instrucción pública se emplearan bien y no permitía su traslado a otros gastos públicos¹¹¹.

Gutiérrez Lee, tenía plena conciencia de que la instrucción era fundamental para construir los pilares de la república; en su opinión urgía producir las medidas pertinentes para atenderla; entendía la necesidad de proceder «con la mayor circunspección estableciendo sólo aquello que la experiencia ha demostrado» y «desechando toda innovación de que no se tenga completa seguridad que ha de dar puntos saludables». Sus palabras enfatizaban en la cautela que debía adoptarse con las medidas descentralizadoras del poder municipal, en lo concerniente a la educación¹¹². El gobernador Gutiérrez 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. 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 función¹¹³.

111 Pedro Gutiérrez Lee, «Esposiciones de los gobernadores de Bogotá, Cundinamarca i Zipaquirá...1855», pp. 10-12.

112 *Ibídem*, p. 10.

113 *Ibídem*, pp. 9-12.

Disminución de funciones a los cabildos: la reforma de Pedro Gutiérrez Lee

La legislatura provincial de Bogotá prestó atención a las propuestas de diversos gobernadores y críticos para enfrentar la desafortunada administración de las corporaciones municipales y mantener la calidad de la instrucción primaria, pese a las dificultades que implantó la descentralización. Con este fin, el 3 de enero de 1856 emitió la ordenanza 15 sobre instrucción primaria, donde se previeron correctivos a los errores cometidos en el inmediato pasado. La nueva disposición incluyó regulaciones sobre tipos de instituciones escolares y materias de enseñanza; pero en especial hizo cambios para disminuir funciones a los cabildos en las cuestiones de inspección, dirección y gobierno de las escuelas¹¹⁴.

En este contexto, la legislatura definió las escuelas parroquiales como instituciones de educación primaria, de uno y otro sexo, sostenidas con rentas parroquiales, y las clasificó en elementales y superiores, retornando así a la clasificación dispuesta en el decreto sobre escuelas de 1844. Según las normas existentes, la escuela de niñas dependía del número de habitantes de una parroquia; en cambio la ordenanza 15 de 1856 fijó como criterio el monto de las rentas y determinó su obligatorio sostenimiento en ciudades, villas o distritos, donde las rentas fuesen iguales o superiores a dos mil pesos anuales¹¹⁵.

114 «Ordenanza 15, enero 3 de 1856 sobre instrucción primaria», en *Ordenanzas expedidas por la legislatura provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias de 1856, Bogotá*, Imprenta de Echeverría hermanos, pp. 48-53.

115 *Ibidem*, artículo 9. Sobre este tema vale la pena hacer notar que la disposición estaba escrita para prever situaciones irregulares en el cumplimiento de la norma.

Para hacer más efectiva la enseñanza, se ordenaron seis o siete horas diarias de clase en las escuelas públicas y, además, exámenes en la mitad del año escolar¹¹⁶. En relación con las materias para la instrucción primaria elemental y superior, la ordenanza 15 de 1856, conservó las mismas 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 instrucción¹¹⁷. Además, el párroco podía enseñar la religión en la propia escuela, siempre y cuando a juicio del director, no perturbara el orden de la institución¹¹⁸. De este modo, se hizo palpable el interés de la Iglesia y de los dirigentes por mantener su influencia en la educación de los niños y los jóvenes.

Sobre los métodos de enseñanza, la mencionada disposición no hizo prescripciones. Sin embargo, dejó en manos de los gobernadores, como directores de la instrucción pública, la función de legislar sobre el tema¹¹⁹. De este modo, las cuestiones pedagógicas, a falta de la escuela normal, quedaban al arbitrio de un funcionario público con la facultad de delegar tareas de esta índole a los cabildos. El gobernador Gutiérrez Lee, quien conocía la incapacidad de los cabildos para atender tan delicado asunto, no hizo uso de esta facultad.

Informaba Januario Triana en 1855: «No existe actualmente una sola escuela de niñas, pues aun cuando el año pasado hubo una en este distrito (se refería al de Tequendama), el Cabildo no ha querido continuarla en este. No comprendo por qué se ha descuidado siempre tanto la educación de la mujer...». Januario Triana, *op. cit.*, p. 91.

¹¹⁶ *Ibidem*, artículos 26, 27 y 28, p. 51.

¹¹⁷ «Ordenanza 15, enero 3 de 1856...», artículos 3, 4 y 5, p. 48.

¹¹⁸ *Ibidem*, artículo 6, p. 49.

¹¹⁹ *Ibidem*, artículo 18, p. 50.

Los preceptores se consideraron empleados de libre nombramiento y remoción; el gobernador los nombraba en interinidad o en propiedad. Para 1856, a causa de la inexistencia de la escuela normal, los requisitos para ser director de una institución de enseñanza primaria, se redujeron a tres aspectos: poseer buena conducta, comprobada a satisfacción del gobernador, tener 21 años cumplidos y haber aprobado el examen público sobre las respectivas materias de enseñanza. Si su nombramiento tenía el carácter de interinidad, no se necesitaba que cumpliera el requisito del examen público; de igual modo, si el cargo a proveer en propiedad correspondía a una escuela de niñas, el examen no era indispensable.

La carencia de la escuela normal incidió también en la selección de los maestros; en las normas de 1856, las exigencias para la realización de los exámenes se circunscribían a los conocimientos de las materias de enseñanza. No se contemplaba nada sobre los métodos ni sobre los aspectos pedagógicos que el maestro debía conocer. Obviamente, si no existía un centro de formación de docentes, como la escuela normal, la reglamentación se aatemperaba con la situación. Además, estos exámenes eran realizados por una junta constituida por el gobernador y dos profesores nombrados para tal efecto¹²⁰. Esta circunstancia, generada por fuerza mayor, constituyó una diferencia significativa entre la tradición pedagógica y la reforma de 1856 en la cual, a diferencia de las regulaciones de 1844, la escuela normal no estaba presente en los exámenes de oposición al cargo de preceptor.

De manera evidente, las transformaciones sustanciales se plasmaron en la administración municipal de las escuelas: la

¹²⁰ *Ibidem*, artículos 21, 22 y 24, p. 51.

ordenanza 15 de 1856 atendió las propuestas de los gobernadores que, al lado tanto de alcaldes como de cabildos, entraron a compartir responsabilidades y funciones en la administración de la educación pública y pusieron límites al inoperante y abusivo poder de los cabildos. Según este marco, esta corporación quedó obligada establecer escuelas, según las necesidades del distrito en donde existiera el número de alumnos estipulado. Hasta aquí la obligación parecía rutinaria, pero el desafío al poder municipal consistió en las facultades del gobernador, quien podía requerir a los cabildos en caso de incumplimiento, y si esto no bastare, el propio gobernador procedía a decretar y hacer efectivo el establecimiento de la nueva escuela. De otra parte, a través de la mencionada reforma de 1856, la legislatura provincial mantuvo como sanción la conversión de los distritos en aldeas cuando los cabildos no atendían el sostenimiento de una escuela primaria o de dos cuando el número de alumnos excedía los 250¹²¹.

En la perspectiva de limitar más el poder municipal, el gobernador, en calidad de director general de instrucción pública, recibió funciones decisivas para la educación primaria: declarar superiores a las escuelas de distritos y villas que pudieran serlo, previo concepto del alcalde y del cabildo; informar a la legislatura cuáles distritos no cumplían la norma de establecer y mantener al menos una escuela; nombrar y remover a todos los funcionarios de instrucción pública; procurar el fomento y mejora de las escuelas.

De igual modo, el gobernador quedó facultado para expedir los reglamentos de los establecimientos escolares y aprobar, re-

¹²¹ *Ibidem*, artículos 8, 9, 10 y 16, p. 16.

probar o reformar los que hubieren realizado los cabildos por orden expresa del gobernador; determinar los sueldos de los directores con base en un informe presentado por los cabildos sobre el particular; y la más importante, dictar todas las normas relativas a los métodos de enseñanza. El alcalde parroquial hacía las veces de subdirector y sus funciones consistían en: promover los progresos de la enseñanza, visitar las escuelas, dar al gobernador los informes pertinentes y poner en ejecución todas las órdenes que éste le impartiera¹²². En suma, los cabildos quedaron con responsabilidades controlables en todo momento por el gobernador.

Además de las atribuciones mencionadas, la reforma de 1856 confió al gobernador, otras funciones referentes a los preceptores: nombramiento, remoción, selección, exámenes de oposición y estímulos. Los examinadores de los preceptores eran nombrados por el cabildo parroquial y estaban presididos por el alcalde del distrito, y en su ausencia, por el presidente del cabildo.

De acuerdo con la reforma, la gobernación produjo disposiciones para restablecer la marcha de las escuelas y ejecutar las responsabilidades que le fueron devueltas. Así, el secretario de Fomento, José A. Currea, expidió una circular dirigida a todos los alcaldes solicitándoles el envío de informes e insistiendo en la necesidad de que los empleados públicos observaran con empeño sus funciones y deberes¹²³. En este sentido, el gobernador

122 *Ibidem*, artículo 8-19, p. 16-50.

123 «Circular No. 18, febrero 25 de 1856 reclamando los datos relativos a las escuelas que se pidieron por la circular 11, inserta en *El Repertorio* No. 135», en *El Repertorio*, No. 142, Bogotá, marzo 1 de 1856, s.p.

Gutiérrez emitió varios decretos en 1856, para nombrar directores de escuelas en interinidad y en propiedad, y fijar sus respectivos sueldos¹²⁴.

En aplicación del régimen municipal, el gobernador Gutiérrez inició la aplicación de los procedimientos para remates de los bienes pertenecientes a las escuelas parroquiales; disposiciones anteriores ordenaban que los remates se verificaran ante los jefes políticos de los cantones, quienes conservaban las escrituras de los terrenos enajenados¹²⁵. En consonancia con esta norma, Gutiérrez Lee ordenó pasar a los cabildos ciertos documentos relativos a los bienes y terrenos pertenecientes a las escuelas¹²⁶. Así mismo, dispuso el cumplimiento de las visitas de los alcaldes a los tesoreros parroquiales, quienes debían llevar una cuenta especial de los bienes y rentas de las escuelas con los registros en los libros correspondientes. En resumen, las providencias efectuadas por el gobernador Pedro Gutiérrez Lee, llevaron a la práctica la mayoría de sus propuestas del año 1855, que demostraron su efectividad para mejorar la instrucción primaria.

En síntesis, las atribuciones de los cabildos en materia educativa, suscitaban críticas y observaciones de los gobernadores,

124 Véanse los decretos de marzo 17 y 22 de 1856, en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, marzo 23 de 1856, s.p., y los decretos de abril 3, 4 y 7 de 1856, en *El Repertorio*, No. 148, Bogotá, abril 12 de 1856, s.p.

125 «Ordenanza 19, enero 9 de 1856 sobre régimen municipal», artículo 55, en *Ordenanzas expedidas por la legislación provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, p. 81.

126 «Circular No. 24, marzo 19 de 1856 mandando pasar a los cabildos ciertos documentos relativos a los bienes pertenecientes a las escuelas», en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, marzo 29 de 1856, s.p. y «Circular No. 29 de abril 7 de 1856 sobre terrenos de escuelas», en *El Repertorio*, No. 148, Bogotá, abril 12 de 1856, s.p.

en especial, acerca de su deficiente manejo de la educación. Las discusiones tuvieron grandes repercusiones porque estaban directamente relacionadas con los problemas de la instrucción primaria, casi insolubles y acumulados desde la década de los cincuenta. El proceso de municipalización de la educación y descentralización de las rentas tuvo fuertes incidencias en el reiterado fracaso de las disposiciones que, a pesar de pretender mejoras para la educación, no lograban cabalmente sus propósitos, por la falta de fondos, pero también por la carencia de preparación para ejercer las funciones de la administración municipal.

Cuatro meses después, la reforma cobró mayor fuerza con la promulgación del decreto 10 de mayo de 1856, donde el director de instrucción pública definió varios aspectos no contemplados en ordenanza 15 de 1856: métodos y materias de enseñanza, disciplina, distribución del tiempo, exámenes, premios, vacaciones, concursos de oposición y sueldos de preceptores y preceptoras.

Al igual que la reforma de 1844, el decreto de 1856 prohibió la enseñanza individual, a menos que en las escuelas hubiera un número inferior a doce alumnos, distribuidos en los diferentes cursos; legisló expresamente 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 las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana, obra que constituyó el eje de la práctica pedagógica durante más de 25 años.

Los nombramientos de directores y directoras de escuelas los hacía el gobernador. Quienes aspiraban al cargo debían presentarse a concurso de oposición con un memorial a la Secretaria

ría de Fomento, acompañado de la partida de bautismo y dos certificaciones de personas respetables del distrito o, en su defecto, una constancia de dos testigos previamente avalados por el alcalde sobre su honradez. Una junta citada por el gobernador examinaba los candidatos: tanto la gobernación como la Secretaría de Fomento expedían un título de suficiencia si los opositores aprobaban su presentación¹²⁷. Así mismo, el decreto fijó los deberes de los directores de escuelas primarias y también se definió los sueldos de los directores y directoras de todos los distritos que conformaban la provincia de Bogotá¹²⁸:

El número de escuelas de niñas era menor y las remuneraciones marcaban diferencias entre directores y directoras, se pagaba menos a las mujeres y había un factor adicional: entre un distrito y otro, debido a las diferencias de entre sus rentas, los sueldos no eran iguales.

Sobre el manejo de las rentas, gastos y cuentas de las escuelas, el cabildo parroquial debía presentar un presupuesto de gastos al distrito. Los Tesoreros parroquiales debían llevar una cuenta especial de las rentas y gastos, atendiendo a las normas emitidas por el Cabildo; los alcaldes debían revisar cada mes los datos estadísticos y cuidar que los fondos presupuestados para las escuelas no fueran destinados a otro tipo de gastos. Si los

¹²⁷ «Decreto mayo 10 de 1856 sobre arreglo de las escuelas», artículos 6, 36, 52, 53, 55, 61 y 63, en *El Repertorio*, No.153, Bogotá, mayo 12 de 1856, s.p.

¹²⁸ La estipulación de los sueldos en el mismo decreto, obedecía a las previsiones hechas por el gobernador Pedro Gutiérrez Lee, quien un año atrás, en su informe a la legislatura, insistía en la necesidad de rodear a los directores de escuelas de «cuantas consideraciones y privilegios sean compatibles con nuestras actuales instituciones». Para ello compelmía a los cabildos a fijar los sueldos, pues éstos «suelen hacer en esto economías y sus economías no son miserias». Pedro Gutiérrez Lee, *Exposiciones de los Gobernadores de Bogotá, Cundinamarca i Zipaquirá...*, 1855, p. 12.

cabildos desatendían esta norma, eran intervenidos por el gobernador¹²⁹. Una vez, más las atribuciones de los cabildos se redujeron y se repartieron entre los gobernadores y los alcaldes¹³⁰.

El año 1857 presenció acontecimientos claves para el desarrollo de las propuestas liberales que buscaban concretarse en la autonomía de las provincias, a través del federalismo. Aunque sin éxito, para el caso de la educación, los presupuestos se abrían paso a través de la descentralización de la administración municipal. No obstante, el camino presentaba dificultades: en este año se eligió como presidente de la Nueva Granada a Mariano Ospina Rodríguez quien, a pesar de su filiación conservadora, le correspondió impulsar el programa liberal, cuyo principal propósito se centraba en cambiar la Constitución de 1853 por otra. Según David Bushnell, tomar esta decisión fue más bien fácil pues muchos líderes conservadores veían en el federalismo una manera de organizarse políticamente. Admiraban los éxitos de este sistema en los Estados Unidos y además, podían obtener ventajas de su aplicación en aquellas regiones donde predominaban como grupo político fuerte¹³¹.

En el marco de esta situación la Asamblea Constituyente promulgó la ley 21 de noviembre de 1857 sobre instrucción

129 *Ibidem*, artículos 41, 43, 45, 47 y 48, s.p.

130 El gobernador Pedro Gutiérrez Lee dispuso el envío a todas las escuelas de la provincia de los siguientes textos y útiles: manuales para preceptores, catecismos de aritmética, cuadernos de himnos, catecismos de Fleuri, colecciones de muestras de escritura, colecciones de cuadros de citolejía, colecciones de cuadros de aritmética, Colecciones de cuadros de gramática y geografía, Cuadernos de métodos para aprender a escribir, y además tinteros, lápices, pizarras y paquetes de tizas. Pedro Gutiérrez Lee, *Exposición del Gobernador de Bogotá a la Legislatura Provincial en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1856, pp. 90-91.

131 David Bushnell, *op. cit.*, p. 166.

primaria. La norma ratificó la vigencia de las ordenanzas sobre instrucción pública, hasta entonces emitidas por las corporaciones de las recién extinguidas provincias de Bogotá, Mariquita y Neiva. De igual modo, confirmó la distribución de funciones en las diferentes autoridades, referentes a la administración de la educación. La disposición concluyó anunciando la expedición de un código de instrucción pública, que determinaría la manera de organizar todo lo concerniente a la educación del Estado, de un modo permanente¹³².

De manera radical, la ley de 1857 ordenó trasladar todas las funciones y deberes de los cabildos a las juntas administrativas en las parroquias¹³³. Entre tanto, el gobernador continuaba en sus funciones de director general de la instrucción pública y podía delegar en los prefectos de cada departamento las atribuciones necesarias, a fin de atender la instrucción en los distritos de modo puntual. Para evitar los abusos de los cabildos, el gobernador quedó facultado para resolver todo lo concerniente a la enajenación de los bienes¹³⁴, pues las corporaciones municipales no podían «dar distinta aplicación a las rentas destinadas especialmente para el sostenimiento de las escuelas, ni enajenar sus bienes»¹³⁵. Esta disposición hace palpable, la permanente vigilancia sobre el poder municipal, a fin de erradicar el abandono de la educación en las provincias, propósito que dio vida a las reformas emprendidas en Bogotá.

132 «Lei noviembre 21 de 1857 sobre instrucción primaria», artículo 1, en *Recopilación de leyes y decretos del Estado Soberano de Cundinamarca expedidos desde su creación en 1857 hasta 1868. Formada por José M. Vergara y Vergara y anotada por Rafael Rocha G de orden del Poder Ejecutivo del Estado 1868*, Bogotá, Imprenta de Gaitán, p. 67.

133 *Ibidem*, artículo 2, p. 67.

134 *Ibidem*, artículos 4 y 5, p. 67.

135 *Ibidem*, artículo 6, pp. 67 y 68.

José A. Currea, secretario de Hacienda del Estado en 1858, manifestó que la nueva ley mantenía la vigencia de las ordenanzas sobre instrucción primaria. Se refería específicamente a la No. 15 de 1856. Además, se quejaba de lo poco que había podido realizar el poder ejecutivo en esta parte de la educación, pues las funciones atribuidas a los gobernadores habían pasado a los prefectos de cada departamento. Informaba además de la celebración de algunos certámenes en las escuelas primarias de ambos sexos de las provincias de Bogotá y Neiva, amén de la apertura de unas nuevas en varios distritos¹³⁶.

El código de instrucción pública de 1858: una guía para la educación en el Estado de Cundinamarca

Después de creado el Estado de Cundinamarca, su Asamblea constituyente ordenó la redacción de los códigos que regirían sus actos, entre ellos el de instrucción pública, cuya redacción le fue encomendada al ex-presidente de la república, Manuel María Mallarino. Este código, se convirtió en un elaborado sistema organizador de la educación del Estado. Estaba dividido en tres libros con 372 artículos. El primero, dedicado a legislar sobre los empleados relacionados con la instrucción pública en general, el segundo hacía referencia a la instrucción primaria y el tercero a la instrucción secundaria¹³⁷.

¹³⁶ El informe citaba apertura de escuelas de niñas y niños en el distrito de Ortega, y de niños en los distritos de San Luis, Dolores, Melgar, Cundai, Chaparral, Guamo y Purificación. José A. Currea, *Informe del Secretario de Hacienda al Gobernador del Estado de Cundinamarca en 1858*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1858, pp. 41 y 42.

¹³⁷ «Código de instrucción pública, noviembre 23 de 1858», en *Los doce códigos del Estado de Cundinamarca*, tomo I, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1859, pp. 293-341.

Sobre la clasificación de las escuelas, y con el objeto de no incurrir en repeticiones, baste decir que el código de instrucción pública incorporó en sus disposiciones la misma organización del decreto 2 de noviembre de 1844. No obstante, es importante señalar la restitución de las escuelas periódicas, hecho indicador de las diferentes dificultades afrontadas por las ciudades, distritos y villas, que les obligaban a buscar distintos mecanismos para atender la instrucción primaria.

A pesar de las medidas adoptadas para diversificar la instrucción primaria, el ya señalado problema de la escasez de fondos y la inoperancia administrativa de las localidades, mostraban el tortuoso camino para conseguir una aplicación completa de las normas. Son escasas las evidencias sobre la concreción de diferentes tipos de escuelas como las escuelas-talleres, o las de adultos, si a la vez era tan difícil que en cada distrito hubiera una escuela permanente.

En relación con las materias, el código de instrucción pública de 1858 estableció para las escuelas primarias elementales las siguientes clases: lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética, gramática castellana y urbanidad. Además, estipulaba dar lecciones de diseño¹³⁸. Vale la pena hacer notar hasta aquí, con base en la descripción de las disposiciones mencionadas: decreto de 2 de noviembre de 1844, ordenanza 210 de 1853, ordenanza 15 de 1856, decreto sobre arreglo de escuelas de mayo de 1856 y código de instrucción pública de 1858, que se observa una constante en la determinación de las materias de enseñanza. Estaban consideradas en función de la formación en los primeros rudimentos de la escritura, la lectura,

¹³⁸ *Ibidem*, artículo 4, p. 294.

el cálculo, la urbanidad y la religión católica. Al parecer, tales materias eran presupuesto básico y hasta suficiente para considerar cumplida la misión de la educación elemental¹³⁹.

De igual modo, el código de instrucción pública de 1858 conservó la diversidad del método de enseñanza planteada por el decreto 2 de noviembre de 1844. Sólo se registra una diferencia: la enseñanza simultánea, no debía dirigirse a más de cuatro clases al mismo tiempo, salvo cuando la escuela estuviera dividida en secciones¹⁴⁰. Esta medida preservaba el orden en la clase y facilitaba el trabajo del maestro, en especial cuando los grupos de estudiantes eran numerosos.

La definición de las principales políticas en materia de enseñanza, y los problemas de la educación, quedaron en manos del Consejo de instrucción pública, corporación creada por el código para atender los asuntos de la instrucción pública de manera especializada. Esta medida centró el desarrollo de la educación, antes en manos de funcionarios con múltiples responsabilidades. El Consejo tenía importantes funciones, ante todo

¹³⁹ En muchas ocasiones, aparecieron publicados en los periódicos avisos presentando manuales para el uso en las escuelas. Inclusive la legislatura produjo decretos recomendando determinadas obras. Por ejemplo, el decreto emitido por la legislatura del Estado de Cundinamarca se pronunciaba en favor del uso de «algunas obras de ciudadanos del Estado como *Ortografía Castellana*, escrita por el señor Manuel Marroquín; *Análisis lógico de la proposición*; *Exposición del sistema métrico decimal*; *Tratado de taquigrafía*; *Moral* de Michelot, traducido por José Belver; *Problemas de aritmética para los niños*, por Ricardo Carrasquilla; *Manual de cuenta* por Narciso González; *Tratado de música*, por Alejandro Agudelo; *Tratado de Geometría, aplicado al dibujo*, por Manuel D. Carvajal». El artículo 2 de este decreto señalaba la preferencia por estas obras como textos para la enseñanza en los establecimientos públicos de educación. «Decreto noviembre 12 de 1859 recomendando las obras elementales de educación, trabajadas por algunos hijos del Estado», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 113, Bogotá, noviembre 18 de 1859, pp. 176-177.

¹⁴⁰ «Código de instrucción pública...1858», artículo 29, p. 300.

de orden pedagógico: designar los métodos de enseñanza; definir los programas para la instrucción primaria y secundaria; proporcionar los libros elementales para la enseñanza; promover la formación de una pequeña biblioteca en cada escuela; disponer la preparación, traducción e impresión de las obras necesarias para la enseñanza en los colegios.

Además, tenía responsabilidades administrativas que delineaban su carácter de organismo directivo de la instrucción pública: cuidar el cumplimiento de las leyes sobre educación, promover la remoción de empleados, formar ternas para el nombramiento de directores y vicedirectores, así como la presentación de proyectos para el mejoramiento de la enseñanza y de informes sobre el desarrollo de la educación. El Consejo estaba integrado por el procurador del Estado, el rector de uno de los colegios públicos de la capital designado por el gobernador, dos profesores y una persona elegida por la legislatura del Estado¹⁴¹.

Además de las funciones entregadas al Consejo de instrucción pública, los gobernadores, prefectos, alcaldes y síndicos municipales, tenían distribuidas las tareas que debían cumplir. El nombramiento de preceptores recaía sobre los gobernadores. Así, el gobernador expedía los reglamentos de las instituciones educativas, colegios, escuelas primarias y escuela normal, atendía los exámenes de oposición y presidía el Consejo de instrucción pública.

El código mantuvo el estatus de la escuela normal para reconocer y calificar los conocimientos pedagógicos de los maestros. Entre los requisitos para ser director de instrucción prima-

¹⁴¹ *Ibidem*, artículos 2-8, pp. 294-295.

ria se retomó uno muy importante que las disposiciones de 1853 y 1856 no habían tenido en cuenta: «conocer la teoría de los métodos de enseñanza primaria, i más especialmente su aplicación práctica»; el examen para seleccionar maestros se verificaba en la escuela anexa a la normal, con especial cuidado en el dominio de los métodos¹⁴².

Los prefectos atendían los problemas de la instrucción en los distritos, tenían la potestad de nombrar en interinidad a directores y vicedirectores de las escuelas de circuito y de las escuelas de niñas, prever la dotación del edificio, mobiliario y útiles para las escuelas, estar atento al recaudo de los fondos de sostenimiento de las escuelas periódicas. Los alcaldes tenían atribuciones de vigilancia del normal desarrollo de las actividades escolares, cuidaban por el cumplimiento estricto de la labor de los directores de las escuelas, debían atender las quejas de los padres de familia y estimularlos a enviar sus hijos a las instituciones educativas, y llevar una lista detallada de los alumnos matriculados. Los síndicos municipales visitaban periódicamente las escuelas y eran los representantes del ministerio público en todos los asuntos relacionados con la educación¹⁴³.

El tema de las rentas está tratado en diferentes artículos del código de instrucción pública. Por un lado, el artículo 6 estipula como una de las funciones del gobernador arreglar la recaudación, inversión y contabilidad de fondos aplicados a la enseñanza, resolver todo lo concerniente a la conservación de los bienes de las escuelas y designar a los empleados destinados para el manejo de los bienes e ingresos económicos. Por el otro, el prefecto

¹⁴² *Ibidem*, artículo 80, p. 305.

¹⁴³ *Ibidem*, artículos 9-13, pp. 295-297.

tenía la función de vigilar el recaudo de las rentas y contribuciones de los distritos, destinadas para las escuelas periódicas, así como asegurarse, con la debida anticipación, de preparar los locales, útiles y mobiliario para ponerlas en funcionamiento¹⁴⁴.

En igual sentido, el código legisló con precisión el manejo de las rentas para las escuelas, aspecto de la mayor importancia habida cuenta de todas las quejas que sobre el particular habían efectuado las autoridades del Estado. Por ello, los síndicos o tesoreros de los establecimientos públicos de instrucción eran las principales autoridades para el recaudo y manejo de las cuentas de estas instituciones¹⁴⁵.

De otro lado, el tema de la obligatoriedad de la enseñanza aparece en las disposiciones planteado en una sola dirección. Son los padres de familia y no el Estado quienes deben asumir las responsabilidades de la educación de sus hijos. Así, el código de instrucción pública de 1858 determinaba en su artículo 53 la obligación de los padres de enviar a sus hijos a las escuelas. En comparación con las disposiciones de 1844 y 1853, el Código fijó la obligatoriedad de la educación de manera más enfática, justo para combatir la práctica de los padres, tan arraigada, de retirar a sus hijos de las escuelas por las apremiantes condiciones de pobreza.

Salvo razones de fuerza mayor, el alumno debía permanecer en la escuela hasta obtener la calificación de suficientemente instruido; las autoridades debían obligarlo a regresar a la institución en busca del reconocimiento de instrucción; se imponían multas a los padres o responsables de los niños para hacer efec-

¹⁴⁴ *Ibidem*, artículos 6 y 9, pp. 294-295.

¹⁴⁵ *Ibidem*, artículos 15-19, pp. 298-299.

tiva la medida. De este modo, para exceptuar la obligatoriedad de la escuela, el código fijó como causales: instrucción suficiente, cambio de domicilio, pérdida de sus padres, carencia de capacidad para adquirir la instrucción primaria y extrema pobreza de los padres¹⁴⁶. De ninguna manera, los padres podían obligar a los niños a matricularse o permanecer en la escuela.

La obligatoriedad iba hasta el punto de multar a los padres con sumas «que no pasen de cinco pesos», en caso de incumplimiento de las normas mencionadas. Esta función le correspondía a los alcaldes de cada distrito¹⁴⁷.

De manera evidente, la existencia de normas sobre instrucción pública no bastaba, contaba la voluntad política de los gobernantes para llevar a cabo las diferentes disposiciones, y además, los recursos económicos para efectuarlas. Ante la carencia de estas condiciones, los gobernadores y secretarios de gobierno, quienes tenían a su cargo la educación, manifestaron su preocupación y señalaron la imposibilidad de cumplirlas de manera amplia; los escasos logros tenían lugar en las ciudades más desarrolladas.

En este sentido, el gobernador del Estado de Cundinamarca entre 1858 y 1859, Emigdio Briceño, en su informe a la legislatura constitucional, se refería a la instrucción primaria como una de las más urgentes necesidades del Estado y en consecuencia debía emplearse una parte de los fondos públicos en fomentarla. Según Briceño, algunas parroquias y aldeas de escasos recursos no habían podido establecer escuelas primarias debido a la carencia de rentas especiales para el pago de preceptores y

¹⁴⁶ *Ibidem*, artículo 54, pp. 302-303.

¹⁴⁷ *Ibidem*, artículos 11 y 147 pp. 296 y 313.

el gasto de útiles¹⁴⁸. Como se ve, los planes iban por un lado y la realidad por otro. El código de instrucción pública entró en plena vigencia el 1 de agosto de 1859, pero otra vez la guerra, como sucedió a menudo durante el siglo XIX, menoscabó su aplicación y deterioró las realizaciones hasta entonces alcanzadas¹⁴⁹.

Receso del código de instrucción pública: los efectos de la guerra 1861-1864

De 1859 a 1861 el liberal Tomás Cipriano de Mosquera lideró una guerra civil para derrocar al gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez. Las consecuencias de este conflicto para la instrucción pública fueron evidentes. Por un lado, el gobernador Justo Briceño, en los años 1861 y 1862, presentó sendos informes a la Asamblea Constituyente del Estado de Cundinamarca, dedicados exclusivamente a explicar la situación de los ejércitos y a presentar la manera como habían quedado las rentas. A pesar de sus palabras, «nosotros combatimos por la libertad en el orden, combatimos por la igualdad de todos los derechos, por la seguridad de todos los intereses lejitimos,

¹⁴⁸ Emigdio Briceño, *Mensaje del Gobernador de Cundinamarca a la Lejislatura Constitucional del Estado en 1859*, Bogotá, s.p. i., 1859, p. 7.

¹⁴⁹ No obstante las dificultades, el Consejo de Instrucción Pública se ocupó de los textos escolares cumpliendo así la vigilancia, a su cargo, de los contenidos de la instrucción pública; por medio de una resolución adoptó *El libro del estudiante*, obra publicada por José Joaquín Ortiz, como texto de enseñanza para las escuelas primarias de niños de ambos sexos y para los colegios de mujeres bajo la inspección estatal. El señor Venancio Restrepo, quien en ese momento presidía el Consejo de Instrucción Pública, argumentó que la obra contenía los tratados elementales de las materias propias de las escuelas primarias y los colegios de niñas, además estaban presentadas según los métodos convenientes. «Resolución No. 34 del Consejo de Instrucción Pública, noviembre 10 de 1860, en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 180, Bogotá, noviembre 14 de 1860, p. 225.

por la instrucción de las clases menesterosas»¹⁵⁰, la situación desvió la atención de los asuntos de la educación y canalizó los esfuerzos económicos y políticos a implantar el orden y reparar los desastres causados por la guerra.

Todo parece indicar que durante el prolongado período de turbación del orden público el código de instrucción pública dejó de aplicarse. En 1863, Lino Ruiz, secretario de gobierno del Estado de Cundinamarca, manifestaba su preocupación porque la Constitución del Estado sólo consideraba ciudadanos a los cundinamarqueses mayores de 18 años que supieran leer y escribir. El secretario afirmaba que exigir esta condición y no proteger la instrucción de las masas por todos los medios posibles, creaba una especie de «oligarquía con el pomposo nombre de república»; en este contexto, solicitaba «expedir la ley sobre instrucción primaria con preferencia a cualquier otra». Así mismo, urgía según su informe poner en vigencia el código de instrucción pública para los establecimientos de educación secundaria¹⁵¹.

Por otra parte, Lino Ruiz aseguraba que, pese al absoluto abandono de las escuelas por efectos de la guerra, al punto de haberse paralizado la enseñanza, se produjeron algunos decretos para proveer cargos de varias escuelas, fijar dotaciones para los preceptores y distribuir libros, tablas, cuadernos y otros útiles de enseñanza. Consideraba una buena labor haber, al menos,

150 Justo Briceño, «Mensaje del Gobernador provisorio a la Asamblea Constituyente del Estado de Cundinamarca», Funza, 10. de agosto de 1862, en *El Cundinamarqués*, No. 50, Bogotá, agosto 8 de 1862, p. 197.

151 Lino Ruiz, «Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca, encargado del Despacho de Hacienda a la Asamblea Constituyente del Estado», en *El Cundinamarqués*, No. 103, Funza, julio 9 de 1863, p. 432.

procurado algún beneficio a la instrucción pública del Estado con estas medidas¹⁵².

Ya en 1863 Justo Briceño, presidente del Estado Soberano de Cundinamarca, se dolía de las medidas adoptadas por quien lo había reemplazado en su cargo durante unos meses, pues dando cumplimiento a la norma definida en el artículo 44 de la Constitución del Estado, «interpretó la soberanía de los distritos al pié de la letra, i derogó las disposiciones que yo había dado para montar todas las escuelas, escojiendo los preceptores i proveyéndolos de útiles de enseñanza»¹⁵³. La preocupación del presidente Briceño era manifiesta. Se acogía a las evidencias dadas por la experiencia; consideraba que la soberanía total dada a los distritos no beneficiaría para nada a la instrucción pública. Refería, por ejemplo, cómo pocos distritos habían querido proveer al mantenimiento de su escuela y por tal razón se encontraban cerradas con rarísimas excepciones. Al mismo tiempo en que se proclamaba el requisito de saber leer y escribir para los lectores, se estrechaba el círculo de los que aprendían esta ciencia.

De acuerdo con lo manifestado por Briceño el código de instrucción pública no se pudo aplicar¹⁵⁴; así mismo lo confirma la expedición de la ley de 16 de julio de 1863 sobre escuelas públicas, emitida por la Asamblea Constituyente del Estado,

¹⁵² *Ibidem*, p. 432.

¹⁵³ «Ley 16 de julio de 1863 sobre escuelas públicas», artículos 1-8, en *Recopilación de leyes y decretos del Estado soberano de Cundinamarca expedidos desde su creación en 1857, hasta 1868, formada por José M. Vergara y Vergara y anotada por Rafael Rocha G. de orden del Poder Ejecutivo del Estado*, Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1868, pp. 285-287.

¹⁵⁴ Justo Briceño, «Mensaje del Presidente de Cundinamarca a la Asamblea Constituyente i Lejislativa del Estado, en 1863», en *El Cundinamarqués*, No. 104, Funza, julio 7 de 1863, p. 429.

desde su capital, Funza. Esta ley, redactada en forma breve, determinó la responsabilidad de los distritos de sostener una escuela gratuita para niños y, donde los recursos lo permitieran, una para niñas; de igual modo, los distritos tenían la función de nombrar y remover libremente a los directores de las escuelas, definir las materias objeto de enseñanza y establecer los reglamentos de los establecimientos escolares. Igualmente, la administración de los bienes de las escuelas quedó en manos de las corporaciones municipales; la mencionada ley estableció que dichos bienes no se verían afectados por la medida de desamortización decretada en 1861 y, en consecuencia, quedaban de propiedad de las escuelas¹⁵⁵.

El poder otorgado a los distritos en la Constitución del Estado Soberano de Cundinamarca se ratificaba ahora con la ley 16 de julio de 1863, lo cual generó preocupación en aquellos gobernantes que recordaban el papel, nada efectivo, jugado por los cabildos en épocas recientes. 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. Esta disposición constaba de 11 capítulos y 79 artículos; legisla sobre escuelas, directores, método de enseñanza, materias y textos de enseñanza, alumnos, distribución del tiempo, disciplina y sistema correccional, exámenes de alumnos, premios y vacaciones, provisión de escuelas, escuela-taller, escuela de adultos y disposiciones varias¹⁵⁶. Las funciones de administración de la educación estaban repartidas entre el jefe municipal y los alcaldes de los distritos.

¹⁵⁵ «Ley 16 julio de 1863...», artículo 5, p. 285.

¹⁵⁶ «Ordenanza de 18 de diciembre de 1863, orgánica de la instrucción primaria», en *Acuerdos expedidos por la municipalidad de Bogotá 1860-1886*, Bogotá, Imprenta de La Luz, 1886, pp. 73-85.

La ordenanza de 1863 retomó, en líneas generales, lo dispuesto en el decreto sobre arreglo de escuelas de 1856: determinó la utilización del sistema de enseñanza mutua 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 los niños en ejercicios militares. Además, esta norma seleccionó los manuales de enseñanza para uso en las escuelas: *Compendio de gramática castellana*, por un granadino; *Aritmética* del padre Mora, reformada por el Dr. Narciso González el *Compendio de Urbanidad*; por Manuel A. Carreño; el *Catecismo razonado de doctrina cristiana* por el abad Theron y la *Guía del instructor para la enseñanza del soldado*¹⁵⁷.

El nombramiento de los maestros se hacía previa participación de los interesados en concurso de oposición. Para el examen se recuperó el requisito de la instrucción suficiente en las materias objeto de enseñanza y el conocimiento de la teoría de los métodos de la enseñanza primaria y, especialmente, su aplicación práctica. El examen lo realizaba anualmente una junta conformada por un vocal de la municipalidad y tres vecinos de la ciudad, de notoria instrucción nombrados por el jefe municipal; quienes aprobaban recibían un diploma de la junta que los facultaba por su aptitud para ser directores o directoras de escuela¹⁵⁸.

¹⁵⁷ *Ibidem*, artículos 5, 6 y 7, p. 75.

¹⁵⁸ *Ibidem*, artículos 3, 41 y 44, pp. 74, 79 y 80.

Resulta evidente que el problema de la instrucción primaria en la década de los 60 no consistía en la ausencia de normas que dispusieran su organización; por el contrario, éstas abundaban. Sin embargo, su duración efímera se originaba en los vaivenes políticos y en los efectos de las guerras y en la carencia de recursos. Así mismo, la instrucción pública se veía afectada por el choque permanente de competencias entre las diferentes autoridades del poder ejecutivo y el mal destino de los fondos para sostener la educación.

Un fiel reflejo de esta situación se encuentra en el mensaje del presidente del Estado, Santos Gutiérrez, en 1865. En un texto vehemente, confirmaba el abandono deplorable en el que se encontraban las escuelas de los distritos por falta de fondos municipales, y por la incapacidad, enteramente invencible, de parte del tesoro del Estado, para suministrar la suma apropiada (\$10.000) para auxiliar las escuelas de los distritos pobres. Ante la dispersión de las normas y el desorden administrativo de la educación, el presidente señaló la conveniencia evidente de restablecer el código de instrucción pública, o sus disposiciones cardinales¹⁵⁹.

Restitución del código de instrucción pública: 1865-1868

Los clamores de algunos miembros del poder ejecutivo fueron escuchados, finalmente. La Asamblea Constituyente de Cundinamarca, mediante la ley 9 de febrero de 1865 sobre ins-

¹⁵⁹ Santos Gutiérrez, «Mensaje del Presidente del Estado a la Convención Constituyente de Cundinamarca», Facatativá, enero 1 de 1865, en *El Cundinamarqués*, No. 147, Bogotá, enero 14 de 1865, p. 2.

trucción pública, declaró la vigencia del código de instrucción pública de 1858 y derogó la ley sobre escuelas públicas del 15 de julio de 1863. En la misma norma, se anunciaba la convocatoria del presidente del Estado a exámenes de oposición para proveer de directores a las escuelas¹⁶⁰.

En lo referente a los textos, el secretario de Gobierno del Estado de Cundinamarca recomendó la adopción en todas las escuelas del *Catecismo Republicano*, escrito por Cerbeleón Pinzón y editado por la imprenta de El Mosaico, por «su importancia y utilidad para la instrucción». En efecto, el texto estaba dedicado a ilustrar sobre los deberes y derechos del ciudadano, y en su contraportada se anunciaba que estaba destinado igualmente a las escuelas de los cuerpos de la guardia colombiana. Así mismo, la circular sugería el uso del *Libro de oro de las escuelas*, escrito y publicado por el chileno José Victorino Lastarria¹⁶¹.

Puesto en vigencia el código de instrucción pública, el presidente del Estado Rafael Mendoza, procedió a la constitución del Consejo de Instrucción Pública y a su instalación formal, de acuerdo con lo dispuesto en el propio código. Según Mendoza, esta corporación constituía el punto céntrico de donde partían la organización y progreso de los establecimientos de educación primaria. Y anunciaba el envío en los días siguientes, por parte del Consejo de Instrucción, del informe respectivo sobre el estado de la educación, atendiendo a lo dispuesto en el artículo 8 del código.

160 «Ley 9 de febrero de 1865 sobre instrucción pública», en *El Cundinamarqués*, No. 150, Bogotá, febrero 11 de 1865, p. 13.

161 «Circular No. 48, febrero 23 de 1865», en *El Cundinamarqués*, No. 152, Bogotá, febrero 24 de 1865, p. 23.

Por otro lado, el presidente Mendoza se refería a diversas actividades benéficas para las escuelas como fomento y arreglo de las establecidas y creación de otras, principalmente de niñas, entrega de útiles y libros para la enseñanza, convocatoria a exámenes de oposición con los consecuentes nombramientos en propiedad de los maestros. Todas estas acciones las consideraba como objetos de su particular atención en lo correspondiente a la instrucción pública¹⁶².

En etapa de reconstrucción, a finales de 1865, existían ocho escuelas costeadas por el municipio, de las cuales sólo una contaba con edificio propio. Las demás se encontraban en locales arrendados y no disponían de útiles de enseñanza. De acuerdo con sus funciones asignadas por el código de instrucción pública, el síndico municipal de Bogotá visitó los establecimientos educativos donde encontró preceptores que cumplían cabalmente con sus labores. Este informe muestra cómo el código regía para Bogotá y se encontraba en vigencia¹⁶³. No obstante los esfuerzos realizados, la situación de la instrucción primaria no era la mejor. Los sucesivos informes de las autoridades hasta 1868 manifestaron los problemas permanentes para el avance de la instrucción pública.

Con base en el código, el secretario de gobierno, Salvador Ramos, dirigió una circular a los gobernadores del departamento reiterando a los distritos la obligación de establecer y mantener una escuela primaria de varones de carácter gratuito; les recordaba la necesidad de que cada distrito dispusiera un local

¹⁶² Rafael Mendoza, «Mensaje del Presidente del Estado a la Asamblea Lejislativa en sus sesiones ordinarias de 1865», en *El Cundinamarqués*, No. 193, Bogotá, diciembre 8 de 1865, p. 182.

¹⁶³ Próspero Pereira Gamba, *Informe del síndico municipal de Bogotá relativo al Despacho de su cargo en el año de 1865*, Bogotá, 1866, Imprenta de Gaitán, p. 14.

con los muebles y útiles necesarios para su funcionamiento e insistía en la tarea preferente de concitar a los alcaldes para que obligasen a los padres de familia a enviar sus hijos a la escuela, apremiándolos con multas si fuere necesario¹⁶⁴.

Los efectos de la guerra llevaron a la focalización de prioridades para las escuelas primarias. Próspero Pereira Gamba, secretario de gobierno del Estado, en 1865, volvió a referirse a los daños causados por tres años de guerra que llevaron al cierre de las escuelas primarias en la mayoría de los distritos y generaron la ruina casi total de los edificios, enseres y útiles más necesarios de las mismas. Por ello, las prioridades en la instrucción primaria debían dedicarse, según Pereira, a cuatro cosas: local, útiles, preceptor suficientemente remunerado, arreglo y vigilancia. Afirmaba Pereira que «el gobierno democrático, el gobierno propio, supone que existe pueblo capaz de gobernarse a sí mismo, i las masas ignorantes no forman ese pueblo»; para cerrar filas en torno a la educación propuso distribuir las responsabilidades entre los distritos y el Estado, con el fin de cubrir de forma completa todas las necesidades de la instrucción pública. Los distritos debían encargarse de los locales y pago de los preceptores. El Estado debía atender la provisión de útiles, pues tenía facilidades para producirlos o encargarlos en el extranjero así como para luego repartirlos convenientemente¹⁶⁵.

Mediante el decreto de septiembre 9 de 1861 sobre desamortización de bienes de manos muertas, las propiedades de

¹⁶⁴ «Circular No. 49, febrero 23 de 1865», en *El Cundinamarqués*, No. 152, Bogotá, febrero 24 de 1865, p. 23.

¹⁶⁵ Próspero Pereira Gamba, *Informe del Secretario de Gobierno del Estado soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866, p. 6.

los establecimientos de educación pasaron a ser de la nación. Su aplicación generó diversas reacciones. A ese tema se refería Francisco de P. Mateus, gobernador de Bogotá, en un informe dirigido al secretario de Gobierno. Consideraba que la aplicación del citado decreto había dejado a las escuelas en una extrema prostración, aunque por las disposiciones de la Constitución de 1863 se devolvieron los bienes y capitales a las instituciones afectadas, de todos modos las deudas adquiridas por el tesoro público, en aplicación del decreto, no se pagaban cumplidamente y las rentas de las escuelas disminuyeron de manera considerable¹⁶⁶.

A lo largo de la década del sesenta, se evidencia la negligencia de las autoridades locales y corporaciones municipales para atender las obligaciones concernientes a la instrucción primaria. No sorprende entonces las quejas recurrentes en los informes de los secretarios de gobierno y gobernadores acerca de la escasa voluntad política de las localidades para atender los compromisos de la educación. Al igual que otros secretarios de gobierno, Rafael E. Santander manifestó el empeño de su administración en exigir a los distritos que mantuviesen, a todo trance, el servicio en sus respectivas escuelas. Las normas existían, anotaba Santander, sin embargo su aplicación era lenta o ninguna¹⁶⁷.

Tanto el código político y municipal de 1858, como la Constitución política del Estado Soberano de Cundinamarca de 1865 (artículo 301), imponían a cada distrito la obligación específica

¹⁶⁶ Francisco de P. Mateus, «Informe del Gobernador del Departamento de Bogotá al Secretario de Gobierno del Estado en 1866», en *El Cundinamarqués*, No. 234, Bogotá, diciembre 14 de 1866, p. 347.

¹⁶⁷ Rafael E. Santander, *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea Lejislativa en sus sesiones de 1866*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866, p. 14.

de establecer y mantener al menos una escuela de varones. Pero a la vez, existían otros mecanismos en las mismas normas que daban cabida a cierta laxitud. Así, donde no hubiere fondos suficientes para sostener la escuela, el código ordenó depositar, cada año, en la caja de ahorros, los fondos especiales de educación y la cuarta parte de los fondos comunes municipales, hasta que se reuniera una cantidad suficiente para pagar el sueldo de un preceptor en dos años¹⁶⁸.

De manera tajante, el secretario Santander, exigía a cada distrito atender al menos una escuela, como requisito para su existencia. Además, expresaba el constante afán de su administración por combatir la tendencia de los pueblos a suspender la enseñanza primaria. En este sentido, impulsó la derogación del artículo 301 antes citado, a causa de su incompatibilidad con las disposiciones constitucionales y legales. Alegaba, además, que los pueblos no deberían ceñirse a lo dispuesto sobre dotación de útiles para las escuelas, norma estatuida en 1865 por la Constitución política del Estado. El subsidio para ello estaba sujeto a las vicisitudes del tesoro público y, por lo tanto, la responsabilidad principal del sostenimiento de las escuelas recaía sobre los distritos, compromiso anterior y superior a cualquier otro deber¹⁶⁹.

En 1868, resurgió el tema de los efectos de la desamortización de bienes de manos muertas sobre la instrucción primaria. Ignacio Ospina, secretario de Gobierno del Estado, calificó de golpe de gracia, para los establecimientos educativos, la conver-

¹⁶⁸ «Código Político y Municipal», sancionado el 16 de octubre de 1858, artículo 301, en *Los doce Códigos del Estado de Cundinamarca*, tomo I, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1859, p. 64.

¹⁶⁹ Rafael E. Santander, *op. cit.*, pp. 14-15.

sión de sus escasas rentas en papeles de crédito que no habían tenido colocación, ni fondo alguno de amortización. Aunque la ley nacional de mayo 29 de 1864, exceptuó de la desamortización los bienes de la instrucción pública, era demasiado tarde, pues la disposición ya se había ejecutado en la mayoría de distritos.

Los sucesivos informes de los gobernadores en los tres años siguientes coincidieron en los problemas que continuaba afrontando la instrucción primaria. Las dificultades provocadas por la diversidad de criterios del régimen municipal para administrar la educación, durante los años de régimen federalista, así como la escasez permanente de fondos para el sostenimiento de las escuelas, fueron quizás los problemas nodales de la instrucción primaria en todo el período objeto del presente estudio.

El secretario Ospina veía en la inoperancia del Consejo de Instrucción Pública una de las razones para explicar el mal funcionamiento de las escuelas. Aseguraba que el Consejo de Instrucción Pública no había ejecutado las acciones pertinentes para la producción de los manuales, descuidó la designación de los métodos, e igualmente la organización y circulación de los programas de enseñanza de cada una de las materias¹⁷⁰.

El poder ejecutivo dotó al Consejo de Instrucción Pública de local, mobiliario y útiles de escritorio; sin embargo, el Consejo sólo se reunió dos veces. La solución a estos problemas se conseguiría, según Ospina, con la promulgación de una ley adicional y reformatoria del código de instrucción pública. Su pro-

¹⁷⁰ Ignacio Ospina, *Informe del Secretario de Gobierno al Gobernador del Estado Soberano de Cundinamarca, 1868*, Bogotá, Imprenta del Estado, junio 28 de 1868, pp. 12-13

puesta de reforma contenía, entre otros aspectos, la supresión del Consejo de Instrucción Pública, trasladando todas sus funciones al Poder Ejecutivo del Estado. También hacía diversas proposiciones sobre el nombramiento de Directores y remoción de los mismos.

Con estas sugerencias a la Asamblea, Ospina guardaba la esperanza de incrementar la instrucción primaria, levantándola de la postración en que se encontraba»¹⁷¹. Tanto el descuido de muchos funcionarios públicos en épocas anteriores, como la falta de eficiencia de las leyes, representaban las principales causas del mal estado de la educación. Y a renglón seguido expresaba la convicción de que el remedio a estos males era una empresa de largo aliento, de labor infatigable, la cual debería desarrollarse en tiempos de paz, para obtener buenos y abundantes resultados.

En su análisis, el señor Ospina presentó una extensa lista de los problemas de la instrucción primaria: la carencia de fondos; la ineptitud general, con algunas excepciones, de los preceptores y preceptoras; la falta casi absoluta de locales, útiles, mobiliario y textos de enseñanza; y la ausencia de reglamentos y métodos de pudieran servir a los directores para organizar los establecimientos. Estos datos confirmaban sus apreciaciones: en los 102 distritos del Estado de Cundinamarca, diecisiete carecían de escuelas primarias de varones y sólo había en todo el Estado doce escuelas de mujeres¹⁷².

Según Ospina, la ineptitud de preceptores obedecía a los escasos estímulos otorgados al oficio: por un lado, la mala dota-

¹⁷¹ *Ibidem*, pp. 14-15.

¹⁷² *Ibidem*, pp. 10-12.

ción de las escuelas y, por el otro, el incumplimiento en el pago de los sueldos. Por ello, a estos cargos aspiraban personas carentes de aptitudes y sin otra alternativa de ocupación. Así mismo, manifestaba su preocupación por las actitudes inescrupulosas de las juntas examinadoras, las cuales calificaban de aptos a individuos que a duras penas sabían firmar, y que después de aprobados en grado sobresaliente por la junta, no sabían ni redactar ni el sencillo escrito exigido para pedir el nombramiento¹⁷³.

LA ESCUELA PRIMARIA PRIVADA

La reglamentación sobre instrucción pública contempló también la educación privada. Así, el decreto 2 de noviembre de 1844 dio amplia libertad a los particulares para crear escuelas elementales. Cuatro años más tarde se emitió la ley mayo 8 de 1848, sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos, autorizó a los particulares el establecimiento de colegios o casas de educación para la enseñanza en las áreas que a bien tuvieran. Tal norma se ratificó con la ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública.

De acuerdo con el decreto 2 de noviembre de 1844, cualquier persona podía abrir una escuela privada, bajo la condición de tener buena conducta y no sufrir enfermedad contagiosa. Su apertura debía ser comunicada al cabildo y al alcalde del distrito. En su fundación o retiro no intervenía la autoridad. Podían elegir el método que consideraran más conveniente, así como las materias de enseñanza¹⁷⁴. El principal gestor de la reforma

¹⁷³ *Ibidem*, p. 12.

¹⁷⁴ «Decreto 2 de noviembre de 1844...», artículos 2, 268 y 269, pp. 93, 106 y 107.

de 1844, Mariano Ospina, afirmaba que mediante el decreto se favoreció el establecimiento de escuelas privadas, dejando a sus directores en entera libertad para elegir los métodos más convenientes¹⁷⁵.

El decreto permitió a las instituciones privadas recibir alumnos de todas las edades, no menores de nueve años, siempre y cuando no fueran de diferente sexo; cuando hubiere alumnos de ambos sexos, debían estar en aulas separadas¹⁷⁶. Las escuelas privadas estaban obligadas a presentar informes periódicos de matrícula y materias de enseñanza al Cabildo de cada distrito, el cual a su vez, los remitía al Gobernador¹⁷⁷.

Probablemente las dificultades de desplazamiento de los alumnos a las escuelas públicas, debido al aislamiento entre un distrito y otro, estimularon la creación de escuelas privadas. En 1847 existían en Bogotá muchas instituciones de carácter privado; Pastor Ospina atribuía esta situación a que la dispersión de la población en algunos distritos impedía al vecindario aprovechar la escuela establecida en la cabecera; por esta razón, algunas personas instalaban escuelas privadas y se rehusaban a contribuir para las parroquiales. Recuérdese que los habitantes de los distritos, de acuerdo con su condición económica, estaban obligados a entregar una contribución para el sostenimiento de las escuelas públicas¹⁷⁸.

En el marco de las disposiciones sobre educación promulgadas en 1850, buen número de colegios o casas de educación

175 Mariano Ospina, *Exposición que el Secretario de Estado...1845*, p. 62.

176 «Decreto 2 de noviembre de 1844...», artículo 269, p. 107.

177 *Ibidem*, artículos 270 y 272, p. 107.

178 Pastor Ospina, «Exposición que hace a su sucesor en la Gobernación... 1847», p. 2.

brindaban a los habitantes de Bogotá, además de la instrucción secundaria, servicios en educación elemental, a través de anuncios de periódico. En ellos se presentaban las materias, los requisitos de edad para admitir a los alumnos, señalando también si estaban organizadas para uno u otro sexo. La formación elemental brindada por estas instituciones tenía generalmente una duración de uno o dos años, y se ofrecía para alumnos internos o externos. Tanto los métodos como las materias de enseñanza, se determinaban por los particulares, propietarios de los establecimientos, y eran supervisados por las autoridades a través de los informes periódicos que debían presentar estas instituciones.

En el caso de la provincia de Bogotá, las normas estipuladas en la ordenanza 210 de 1853, la ordenanza 15 de 1856 y la ordenanza 18 de diciembre de 1863, no reglamentaron nada sobre la educación privada. En cambio, el código de instrucción pública de 1858 fijó normas precisas sobre el particular en cuatro artículos. El primero determinaba la continuación de todas las escuelas primarias fundadas y dotadas por particulares que estuvieren establecidas en la fecha de sanción del código. Los tres artículos restantes regularon aspectos administrativos. En caso de que estas escuelas privadas no continuaran su funcionamiento, por falta de fondos, pasarían a ser escuelas primarias públicas¹⁷⁹.

Estas instituciones de educación primaria, ofrecían diferentes tipos de currículo, de acuerdo con sus posibilidades, bien fuera económicas o académicas; presentaban diferencias en su composición debido, precisamente a la ley de 1850 sobre instrucción pública. Algunos establecimientos se dedicaron exclu-

¹⁷⁹ Código de instrucción pública de 1858, artículos 151-154, p. 314.

sivamente al currículum de la instrucción primaria elemental ordenado por el decreto nacional de 1844, y otros por las disposiciones de la provincia de Bogotá: las ordenanzas de 1853 y 1856 sobre instrucción primaria que estipulaban la enseñanza de la instrucción moral y religiosa católica, la lectura, la escritura, la gramática castellana y la aritmética.

Abundaban los establecimientos que ofrecían esta modalidad, entre ellos pueden mencionarse a la Escuela de primeras letras de Lubín Zalamea y Casimiro Porras, la de Francisco Ortega y Ricardo Carrasquilla, la de Emilio Froes, la de Napoleón Tejeiro, el Colegio de San Antonio de Padua, todos estos de varones. Entre los femeninos son dignos de mención el Colegio de la Enseñanza, el Colegio Corazón de María, el Colegio de Nuestra Señora de la Paz, y el Colegio de la Providencia.

Otras instituciones brindaban la instrucción primaria superior que, además de las materias arriba mencionadas, comprendía también elementos de geometría, de geografía general y de la Nueva Granada y de dibujo; en algunas, por igual para hombres y mujeres, se complementaba la instrucción con idiomas, música o manualidades, así ocurría en los Colegios de Liborio de Hoyos y en el de la Unión. Sin embargo, para las niñas se enseñaba con exclusividad: costura, bordado y cocina.

Algunos establecimientos se acercaban más a una casa de educación donde, además de la primaria elemental o superior, se orientaban áreas propias del nivel secundario como sicología, teodicea y álgebra. Entre éstos se encontraban la Casa de Educación para Señoritas dirigida por Mercedes Borda de González, la Nueva Escuela para Niñas dirigida por Margarita Sarmiento y el Liceo de la Familia dirigido por Antonio José de Suárez y Antonio José Cuervo.

En suma, durante esta época de la libertad de enseñanza las instituciones que brindaban educación primaria, abundaron. Esta parte de la instrucción podía recibirse en colegios donde al lado de las materias elementales, se ofrecían áreas de facultades mayores, como en el Colegio Pío IX. Otros colegios de secundaria con un p \acute{e} nsum más simplificado servían además la instrucción primaria. También existían instituciones dedicadas, en forma exclusiva, a la instrucción primaria, algunas atendían alumnos pertenecientes a las clases altas, donde la matrícula era inalcanzable por su alto costo para la clase media o pobre, por ejemplo en el Colegio de Niñas de Bogotá, dirigido por Hortencia Parga, la pensión por año costaba 136 pesos para las alumnas internas y 88 pesos las seminternas. Igualmente, se crearon escuelas únicamente para niños o niñas pobres, como sucedía en la escuela gratuita dirigida por la señora Leocadia Maldonado, que atendía 300 niñas. Cabe anotar que la denominación colegio para las instituciones de enseñanza primaria tenía un sentido elitista que cargaba la escuela de connotaciones de pobreza.

De acuerdo con los datos estadísticos sobre educación, el número de las escuelas privadas era muy cercano al de las escuelas públicas. En 1850 existían en todo el país 371 escuelas públicas y 367 privadas. La diferencia sustancial radicaba en la cobertura: mientras el número de alumnos de las escuelas públicas sumaba 15.102, el de las privadas era sólo de 4.525. Por su parte, la provincia de Bogotá, en ese mismo año, no reunió información sobre el número de escuelas privadas¹⁸⁰.

¹⁸⁰ Manuel Dolores Camacho, *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1854*, Cuadro No. 8, Bogotá, Imprenta del Neo-Granadino por León Echeverría, 1851, p. 69.

A mediados de siglo, el número de escuelas privadas de niñas¹⁸¹, siempre superó el número de escuelas para niños. Así, en 1848, en la provincia de Bogotá, había 57 escuelas públicas de niños y 5 de niñas, mientras las escuelas privadas de niños ascendían a 25 y las de niñas a 39¹⁸². Aunque los gobernadores hacían pocas referencias a la educación primaria privada, quienes se pronunciaban sobre el particular, lo hacían destacando favorablemente la existencia de este tipo de instituciones.

Bajo los postulados de la libertad de enseñanza, se veía con buenos ojos la competencia entre la instrucción pública y privada. Lino Ruiz, secretario de Gobierno, así lo aseveraba en su informe a la Asamblea Constituyente del Estado: «conviene establecer esa especie de rivalidad o emulación provechosa entre los planteles de educación pública i los de empresa privada». El secretario Ruiz consideraba que la competencia mejoraría los métodos de enseñanza, lo cual redundaría en beneficio de la juventud¹⁸³. De igual modo, en opinión de Rafael Mendoza, los

181 Al parecer esta situación obedecía a prejuicios arraigados en la población, persistentes en el tiempo. Muchos años atrás, por ejemplo, Lino de Pombo como secretario de Estado afirmaba: «como en todas las ciudades de la Nueva Granada, i aun en muchas de las poblaciones de inferior categoría, hai bastantes escuelas privadas, con especialidad para niñas, por la repugnancia con que se envía a estas a las escuelas públicas», en Lino de Pombo, *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 del Departamento*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1836, p. 38.

182 Un dato entregado por Mariano Ospina, gobernador de la provincia de Bogotá, en la segunda mitad del año 1848 aseguraba: «escuelas públicas de niñas solo ecisten establecidas cinco en la provincia. La de la Catedral de esta ciudad está actualmente suspendida por falta de un local a propósito, que no ha sido posible obtener. Escuelas privadas de niñas ecisten en la provincia diez i nueve de que la Gobernación tiene noticia; pero no se conoce bien el número de alumnas, que no bajará de cuatrocientas», en Mariano Ospina, «Exposición del Señor Gobernador... 1848», pp. 3-4.

183 Lino Ruiz, *op. cit.*, p. 432.

colegios particulares de jóvenes y de señoritas, abundantes en el Estado, estaban dirigidos por personas distinguidas en su saber y moralidad y representaban esperanzas para el porvenir de la juventud¹⁸⁴.

En suma, pese a la escasez de información sobre el incremento de las escuelas privadas, se puede afirmar que la educación privada elemental mantuvo sus niveles de cobertura y sin duda atendía los hijos de los sectores sociales más pudientes. Los costos de la pensión eran relativamente altos. Además, algunas instituciones recibían alumnos internos lo cual elevaba los costos. Así, en el Colegio de la Independencia la pensión era de dos a tres pesos mensuales, dándose todos los útiles por la misma escuela. En la Casa de Educación de Sogamoso para el año de 1853, la pensión de cada alumno externo costaba cuarenta pesos anuales y por cada alumno interno ciento cincuenta pesos anuales¹⁸⁵.

De acuerdo con el informe de Emiliano Santander, Secretario de Gobierno en 1869, fuera de la municipalidad de Bogotá, existían escuelas primarias privadas en otros distritos: Bituima, Funza y Fontibón; su informe reportaba dieciocho escuelas fundadas por particulares, de las cuales doce eran de niñas¹⁸⁶. Las

184 Rafael Mendoza, «Mensaje del Presidente del Estado...1865», p. 182.

185 «Colegio de la Independencia», en *El Neogranadino*, No. 96, Bogotá, abril 19 de 1850, p. 127. «Prospecto de la casa de educación de Sogamoso para el año de 1853», en *El Neogranadino*, No. 234, 28 de enero de 1853, p. 32.

186 En el informe mencionado, el secretario Restrepo se congratulaba del servicio que prestaban las escuelas privadas de niñas, las cuales listaba a partir de los nombres de sus directoras: Rita de Francisco, Felisa Laverde, María Josefa Soto, Campos Figueroa, señoras Barriga, monjas de la Enseñanza, Josefa A. Bueno, señoras Umaña, Domitila Lineros de G., Concepción Escallón, Cleotilde Santos de Acero y Calista Santos. Las escuelas de niños estaban dirigidas por: José María Duque G., José María Froes, Nicolás Patiño, Baldomero Umaña y Adolfo Garcés B. La sociedad de San Vicente de Paul tenía una escuela de mujeres y otra de varones con 100 alumnos.

materias de enseñanza ofrecidas en las dieciocho instituciones se circunscribían a primeras letras (once de ellas), gramática, aritmética, religión, costura, escritura, bordados, geografía, doctrina, francés y contabilidad (en una de ellas). Entre veinte y cincuenta oscilaba la cifra promedio de alumnos¹⁸⁷.

El estímulo dado a la educación privada con la promulgación de la ley de libertad de enseñanza, 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 de alumnos matriculados, no permite conclusiones precisas acerca del impacto de estos establecimientos sobre los niveles de formación y la calidad de la instrucción impartida en los mismos.

A MANERA DE SÍNTESIS

El debilitamiento de la instrucción primaria en las tres décadas estudiadas resulta evidente. En primer lugar, los problemas presupuestales ocasionados por las numerosas guerras, el manejo inadecuado de los fondos, y en muchas ocasiones la escasez de los mismos, por la negligencia para establecerlos o recaudarlos. Esta situación generaba cierre de las escuelas y repercutía en la carencia de locales y en la escasez de útiles y mobiliario; de igual modo, obstaculizaba el pago de una remuneración adecuada y oportuna a los preceptores. De otro lado, no existían políticas estables y acordes con las necesidades de la educación y las circunstancias específicas de las localidades;

¹⁸⁷ Emiliano Restrepo, *Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca al Gobernador del Estado en 1869*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1869, p. 21.

esta situación se ahondaba por las inoperancias casi permanentes de las administraciones locales.

El prolongado receso de la escuela normal y las consecuencias de trasladar funciones de saber a las autoridades gubernamentales generó la dispersión de los estudiantes interesados en llegar a ser maestros. Así mismo, las actitudes de los padres, no siempre estuvieron a favor de la educación de sus hijos: unas veces, esquivando el pago de las contribuciones estipuladas en la ley para el sostenimiento de las escuelas, y otras oponiéndose directamente a la asistencia de sus hijos a las mismas. Aún más, Januario Triana anotó en su informe de 1855 que todavía se encontraban padres de familia opuestos a que sus hijos aprendiesen a leer y escribir¹⁸⁸.

Ante la gravedad de los problemas de la instrucción primaria, no sorprenden las palabras del secretario de Gobierno, Emiliano Restrepo. En su opinión, el plan bajo el cual estaba organizado el ramo, era bastante defectuoso; sostenía la conveniencia de centralizarlo en absoluto, creando rentas de aplicación especial e inviolable, para su sostenimiento y fomento. A su juicio, los deberes confiados por la ley a las corporaciones municipales, lejos de ser una causa de progreso para la educación, constituían un motivo de atraso y entorpecimiento»¹⁸⁹.

Ahora bien, pese al débil desarrollo de la escuela primaria, cabe señalar algunos momentos de relativo funcionamiento que apenas alcanzaban a sacarla de su postración. Entre 1845 y 1850, la escuela normal de la provincia de Bogotá alcanzó su

188 Januario Triana, *op. cit.*, p. 91.

189 Emiliano Restrepo, *op. cit.*, p. 53.

mayor auge, la escuela primaria contaba con preceptores formados para su oficio. Además, el director de la escuela normal visitaba los centros de educación primaria ayudando al perfeccionamiento pedagógico de los maestros. El número de establecimientos de educación elemental no decreció con relación al número alcanzado durante la vigencia del plan Santander (1821-1844). En este lapso, la incapacidad de los cabildos no tuvo tanta influencia porque las otras instancias del poder ejecutivo eran fuertes y cuidadosas del desarrollo de la educación primaria.

La administración de Pedro Gutiérrez Lee atacó de manera frontal la incapacidad de los cabildos para administrar y dirigir la instrucción primaria, logrando reformas significativas que propiciaron, aunque breve, el fortalecimiento de la escuela primaria. Entre 1855 y 1856 la educación primaria alcanzó una relativa estabilidad. Las escuelas de los 37 distritos estuvieron atendidas en su mayoría por preceptores en propiedad, el resto eran interinos. Había, pues, un alto funcionamiento de las escuelas y casi todas tenían sus locales. Se crearon además tres escuelas de niñas; se distribuyeron textos y se realizaron normalmente los exámenes. Hubo 108 escuelas públicas en funcionamiento: 83 de niños y 25 de niñas, el más alto número logrado entre 1821 y 1856. Igualmente, asistían a las escuelas 3.301 alumnos: 2.984 niños y 314 niñas, la más alta matrícula registrada entre 1821 y 1856.

Estos avances se obtuvieron durante la administración de Pedro Gutiérrez Lee, uno de los críticos más objetivos de las negligencias e imposibilidades de las corporaciones municipales quien dictó enérgicas medidas para disminuir el poder de los cabildos y lideró importantes reformas para proteger la instrucción primaria. Su gestión hizo énfasis en el nombramiento de

todos los maestros que necesitaban las escuelas y recogió la tradición de saber pedagógico que había enraizado la reforma de la escuela primaria liderada por Mariano Ospina. Puede afirmarse, sin duda, que la educación en la provincia de Bogotá floreció en mayor medida bajo las administraciones conservadoras de Pastor Ospina y de Pedro Gutiérrez. Su período de mayor crisis se presentó entre 1849 y 1854 cuando los liberales, queriendo dar autonomía al poder municipal, confiaron las escuelas a los cabildos.

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. El paso más acertado fue la reapertura de la escuela normal. Las visitas que practicó su director a las instituciones condujeron al conocimiento de las necesidades de la instrucción pública. De nuevo se repartieron útiles gracias a un auxilio de \$10.000 por parte del Estado de Cundinamarca. En el año de 1868 se abrieron 55 escuelas, cifra significativa si se tiene en cuenta los destrozos causados por la guerra. Existía ya plena conciencia de la necesidad de un cambio radical que superara 20 años de reiteradas equivocaciones. No obstante, una condición rondaba siempre: el progreso de la educación resultaba posible, únicamente, en tiempos de paz.

La escuela normal en Bogotá: 1845-1868

LA ESCUELA NORMAL, HACIA UNA INSTITUCIÓN FORMADORA DE MAESTROS

La reforma de Mariano Ospina produjo un vuelco radical en el concepto de escuela normal: de escuela primaria dedicada al entrenamiento en la enseñanza mutua, se transformó en institución de saber formadora de maestros. Las normas que asistieron este proceso quedaron plasmadas en el decreto 2 de noviembre de 1844¹ y cortaron de raíz con los fines y procedimientos de una práctica pedagógica moldeada por las escuelas normales de enseñanza mutua, cuya creación se dispuso desde 1822.

Aunque en apariencia, esta disposición buscaba formar a los directores de las escuelas primarias elementales y superiores, en verdad, su orientación permitía de manera explícita la formación pedagógica. Que la enseñanza en la escuela normal fuera más extensa en comparación con la impartida en la escuela primaria iba más allá de lo cuantitativo: se preveía la necesi-

¹ «Decreto 2 de noviembre de 1844 sobre establecimiento i arreglo de escuelas», artículo 7, en *Registro Oficial*, Bogotá, 1844, p. 93.

dad clara de formar al maestro en los principios pedagógicos y en las aptitudes necesarias para enseñar con propiedad y exactitud los contenidos básicos, siempre y cuando éstos se conocieran con profundidad tanto como sus enlaces, dependencias y, en especial, aplicaciones prácticas.

La diferencia consistía, ahora, en que el maestro poseía un saber más abarcador que los simples procedimientos de la enseñanza mutua: el saber pedagógico, o sea «los principios y la práctica de la pedagogía»². Por tanto, ningún monitor, como lo establecía el método de enseñanza mutua, podría reemplazar al maestro, así aquél conociera con detalle los pormenores del método.

Con la reforma Ospina se produjo un cambio trascendental: la escuela normal se instauró como una institución con carácter propio, que disponía de una escuela anexa superior donde se experimentaba la pedagogía, en la cual se realizarían las prácticas de los futuros preceptores. Se eliminaba de este modo el método de la enseñanza mutua como única posibilidad de instrucción;³ ahora, en la escuela normal se trabajaría con el método de enseñanza simultánea⁴, aunque a las escuelas primarias les estaba permitido uno de estos métodos de enseñanza: individual, simultáneo o mutuo.

² *Ibidem*, artículo 316, p. 109.

³ Consistía en que, además de encontrarse los alumnos divididos en dos o más clases, los más aventajados servían de monitores para enseñar a las clases inferiores. *Ibidem*, artículo 319, p. 109.

⁴ Este método agrupaba a todos los alumnos en una misma clase y recibían las mismas lecciones, no era permitido, por ningún motivo, que hubiera clases individuales para alguno de los alumnos.

En la escuela normal los alumnos se ejercitaban en la enseñanza y en los procedimientos que debían conocer como director de escuela. Así, la pedagogía se enseñaba durante dos semestres, en los cuales los alumnos de la escuela normal asistían diariamente a la escuela anexa con el fin de practicar, en la mitad del tiempo del horario, como monitores; el resto de su tiempo estaba destinado a las materias.

Los alumnos de la escuela normal estaban separados de los de la escuela anexa en mesas aparte «sin mezclarse en las operaciones de las clases de la escuela primaria»⁵. Los horarios de ambas escuelas estaban organizados de manera que facilitarían la práctica de los alumnos de la escuela normal: la escuela anexa tenía un horario de 9 a 12 de la mañana y de 2 a 4 de la tarde; la Escuela Normal, de 6 a 8 de la mañana y de 4:30 a 6 de la tarde. La excepción se presentaba los días domingos y días de fiesta de guarda en los cuales los alumnos recibían dos horas de religión y moral⁶.

Los directores de las escuelas recibían lecciones en un horario diferente al de la escuela normal y asistían a cuatro conferencias por semana presididas por el director de la escuela normal. Estas conferencias se proponían como espacios de reflexión para evaluar los problemas que se presentaran en la aplicación de los métodos de enseñanza y buscar estrategias para mejorarlas, revisar las dificultades encontradas en la disciplina, buscar la eficacia en la enseñanza de las materias, compartir los diferentes recursos que pudieran utilizarse con éxito para facilitar

⁵ *Ibidem*, artículos 401, 404, 409, p. 114.

⁶ *Ibidem*, artículos 332, 333, 405, pp. 110 y 114.

los conocimientos en los niños y, por último, rectificar los errores que pudieran estarse cometiendo en la instrucción⁷.

Los requisitos exigidos para acceder al cargo de director de escuela primaria y de escuela normal consistían en certificar más de 19 años, poseer buena conducta religiosa respaldada por una declaración del párroco del distrito, comprobar intachable conducta moral a través de tres personas respetables del lugar, no padecer ninguna enfermedad contagiosa y no haber sido condenado. Asimismo, debía presentar certificado de aptitud para constatar instrucción suficiente en las materias de enseñanza que se impartían en las escuelas primarias y «conocer la teoría de los métodos, i más especialmente su aplicación práctica»⁸. Este certificado lo obtenía presentándose a los exámenes de opositores que se convocaban para el efecto.

Sin embargo, un aspecto expresaba la clara diferencia entre el maestro de escuela primaria y el de escuela normal: los requisitos para asumir el cargo. Un aspirante a director de escuela normal debía poseer, además de las condiciones para ser director de escuela primaria, una sólida y amplia instrucción sobre las materias objeto de enseñanza en la escuela normal, tener buenas maneras, lenguaje cultivado, carácter firme y apacible, y 22 años de edad como mínimo. El maestro debía poseer, además, la virtud de diferenciar entre los niños que recibirían la primera instrucción y los alumnos que en un futuro iban a impartir la educación de los jóvenes⁹.

⁷ *Ibidem*, artículo 389, p. 113.

⁸ *Ibidem*, artículo 145, p. 100.

⁹ *Ibidem*, artículos 396-397, p. 113.

El proceso de selección del director de una escuela normal consistía en su presentación a exámenes, presididos por una junta de cinco personas nombradas por el gobernador y encabezadas por el subdirector de instrucción pública. Los exámenes versaban sobre dos aspectos: por un lado, las materias de enseñanza de la escuela normal (en este caso el subdirector de instrucción primaria indicaba las materias acerca de las cuales se preguntaría); por otro lado, los métodos de enseñanza utilizados en las escuelas primarias. Este examen se realizaba en una escuela y en él se debía dar cuenta, por lo menos, de dos métodos¹⁰.

Para optar a los cargos de director de escuela primaria o de escuela normal se necesitaba conocer los métodos de enseñanza, pero el director de escuela normal tenía mayores exigencias acerca de las materias, pues su papel en la formación de maestros así lo requería. En este sentido, el plan Ospina presentaba una especificidad: se centraba en el fortalecimiento de la escuela normal como institución reguladora de la tarea del maestro y rectora de la escuela primaria.

Para el examen de las materias no era suficiente demostrar el conocimiento de la teoría de los contenidos de la instrucción primaria; el aspirante debía también saber aplicarlos a la práctica diaria. De igual forma, se le examinaba en escritura, ortografía y redacción mediante la elaboración de una comunicación de carácter oficial que versara sobre algún aspecto de la administración parroquial o religioso y moral.

¹⁰ *Ibidem*, artículos 393-394, p. 113.

Con el fin de reconocer la suficiencia de los opositores en el manejo de los métodos de enseñanza, el examen se realizaba en la escuela anexa a la escuela normal. Allí debían realizar las operaciones de los métodos de enseñanza simultánea o mutua de forma separada y el director estaba facultado para hacer las preguntas que fueran necesarias. Al aprobar los exámenes, el opositor recibía un certificado de aptitud que señalaba las materias y métodos objeto de examen y la calificación respectiva¹¹.

Como puede observarse, la participación de la escuela normal en las formas de seleccionar los preceptores evidencia su carácter de institución de saber. Desde su nuevo y fundamental estatus, la escuela normal examinaba y reconocía en el maestro, tanto la capacidad de dirigir una escuela como sus conocimientos acerca de las materias de enseñanza y del método. Aunque fugaz, tal vez fue éste un momento lúcido de la escuela normal en un siglo XIX que conoció tantas vicisitudes y no logró consolidar la normal como institución.

Ahora bien, otros eran los requisitos para ser admitido como alumno en la escuela normal: tener entre 18 y 45 años, poseer buena conducta moral y religiosa, no padecer enfermedad contagiosa, leer y escribir aunque fuera medianamente, saber la doctrina cristiana y no haber sido condenado. Es de anotar, como dato particular, que los alumnos y el director de la escuela normal estaban eximidos de reclutamiento para el ejército y la marina¹².

¹¹ *Ibidem*, artículo 150, p. 101.

¹² *Ibidem*, artículos 353 y 354, p. 111.

El alumno pensionado (aspirante a preceptor financiado con los fondos del Distrito) debía «ganar los dos cursos que en tales escuelas deben hacerse, tener buen carácter, inteligencia despejada, las circunstancias personales convenientes para hacerse obedecer i respetar como director de una escuela; i dar las seguridades bastantes para el cumplimiento de las obligaciones a que el alumno pensionado debe sujetarse». Gozaban de ese derecho por los dos meses que duraban los cursos y estaban «obligados a servir cuatro años, por lo menos, como directores o vicedirectores de la escuela primaria para que fueren nombrados»¹³.

De igual forma, existían alumnos pensionados por las rentas de las escuelas parroquiales y por las provinciales o municipales, éstos se escogían cuando no había «un opositor hábil» para cubrir la vacante de una escuela. En este último caso existían tres maneras de proceder que evidencian, por una parte, las dificultades de conseguir en ese entonces el número de maestros aptos para ejercer la docencia y, de otro lado, los ya citados problemas de fondos de la instrucción pública.

La primera forma consistía en pensionar a cualquier persona interesada en el cargo que, durante tres meses de estudio en la escuela normal, se comprometiera a adquirir los conocimientos suficientes para desempeñarse como director de la escuela vacante. El interesado podía asumir el cargo si cumplía con los requisitos estipulados para ser director, con excepción del de «instrucción suficiente, pues respecto de ésta bastará que sepa leer i escribir medianamente a lo menos, i que conozca los principios de la doctrina cristiana por algún catecismo común»¹⁴.

¹³ *Ibidem*, artículos 361 y 366, pp. 111-112.

¹⁴ *Ibidem*, artículos 372 y 375, p. 112.

La segunda forma de proceder se aplicaba cuando no hubiera «opositor hábil» ni persona voluntaria: por disposición de la Gobernación, se pensionaba por tres meses a un alumno de la escuela normal; en este caso se podía disponer de los fondos de la escuela vacante.

La tercera forma permitía escoger a un alumno de la escuela normal para pensionarlo por un año mediante recomendación del cabildo; luego, previo cumplimiento de los requisitos, se producía su nombramiento¹⁵.

En todos los casos, los pensionados de las rentas de las escuelas parroquiales estaban «obligados a servir por cuatro años los destinos de directores de las escuelas de cuyos fondos se han pagado las pensiones»¹⁶.

De otro lado, el sostenimiento de la escuela normal dependía de las partidas del tesoro nacional, de las cuotas pagadas por los niños si la escuela no fuere gratuita, de los fondos asignados por corporaciones y autoridades provinciales, de las ventas del aguardiente y de los impuestos sobre el mismo, del aumento en el precio del tabaco, del sobrante de las rentas municipales y del que producían los resguardos de indígenas¹⁷.

Ahora bien, en este período serias preocupaciones pugnan frente a la necesidad de crear y fortalecer la escuela normal. Funcionarios del gobierno así lo referían. Mariano Ospina, en su memoria al Congreso de 1844, destacaba la importancia y la urgencia de reglamentar la enseñanza primaria: «El estableci-

¹⁵ *Ibidem*, artículos 376 y 377, p. 112.

¹⁶ *Ibidem*, artículo 378, p. 112.

¹⁷ Se destinaba la quinta parte de la venta de aguardiente a la vacuna, los útiles de la escuela y la escuela normal. *Ibidem*, artículos 411-414, p. 114.

miento de escuelas normales es un objeto de primera necesidad... Si las escuelas hubieran estado servidas por preceptores siquiera medianamente instruidos, los rudimentos de leer y escribir y los principios de aritmética serían hoy comunes en los pueblos, lo que desgraciadamente no sucede¹⁸.

Ospina señalaba dos problemas causantes del mal estado de la educación primaria. En primera instancia, la falta de fondos para dotar bien las escuelas; en segundo lugar, la escasez de maestros aptos para atender las escuelas. No existía el número necesario de hombres instruidos en condiciones de enseñar, y los sueldos no estimulaban a los preceptores para dedicarse a esta labor. En estas condiciones, sostenía Ospina, no podría esperarse que personas de las capacidades requeridas para ser maestro se interesaran en los métodos de enseñanza primaria con el fin de seguir la carrera de directores de escuela. Se necesitaban también preceptores para formar maestros en las escuelas normales: casi no se hallaban personas que, al carácter adecuado para enseñar niños, tuvieran además la instrucción necesaria y la voluntad de sujetarse a esta carrera¹⁹.

Por otro lado, Mariano Ospina insistía en la imposibilidad de utilizar un método único en el país. Argumentaba las diferencias tan marcadas en el número de alumnos asistentes a las escuelas y en la precariedad de los útiles que se requerían en la

¹⁸ Mariano Ospina, *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, Imprenta de J.A. Cualla, 1844, p. 36.

¹⁹ En los distritos parroquiales existían algunos fondos especiales o las rentas comunales para cubrir los gastos de la enseñanza primaria. Sin embargo, estos dineros no eran suficientes y debía recurrirse a la contribución subsidiaria como el medio más generalizado. Pero la pobreza de los pueblos hacía muy difícil que por este medio se obtuviera «una dotación bastante y segura para la escuela. *Ibidem*, pp. 37-38.

enseñanza mutua. Al respecto, el decreto 2 de noviembre de 1844 señalaba la posibilidad de utilizar los métodos individual, simultáneo o mutuo, dependiendo de las circunstancias para su aplicación. En este mismo sentido, Lino de Pombo, secretario de lo Interior en 1837, había considerado que, a pesar de sus ventajas²⁰, el método de enseñanza mutua no había logrado una amplia difusión²¹. Además, en las escuelas se mantenían viejas rutinas en la enseñanza.

En suma, los problemas mencionados se constituyeron en razones suficientes para otorgarle a la escuela normal su lugar protagónico como espacio para la formación de maestros: allí se pensaban y se ensayaban los métodos de enseñanza y se analizaban las dificultades de la práctica pedagógica, la comunicación entre los maestros y la rectificación y la profundización de conocimientos, entre otros.

El decreto en cuestión enfatizó la relación entre la escuela normal y las escuelas primarias: el centro del saber pedagógico estaba en el maestro y en el espacio de su formación: la escuela normal. Así, los directores de escuela debían asistir durante dos meses a la Escuela Normal para tomar lecciones, bien fuera voluntariamente o enviados por el Gobernador. Se garantizaba la asistencia de los directores pues éstos tenían derecho al salario

²⁰ Lino de Pombo, «Circular abril 19 de 1837, sobre mejora i fomento de la educación primaria», en *Registro oficial*, No. 5, Bogotá, 1837, p. 17.

²¹ El total general de escuelas en la Nueva Granada para el 31 de agosto de 1836, era de 1.050, distribuidas así: 200 del método lancasteriano y 850 del método antiguo, en Lino de Pombo, *Exposición del Secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1837, sobre el curso i estado de los negocios de su departamento*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1837, Cuadro No. 2.

asignado y a los viáticos para su desplazamiento desde el distrito donde se hallaran.

De manera paralela, Mariano Ospina propuso, para allanar el problema de la ausencia de personas conocedoras de la pedagogía, traer de un país de Europa, donde hubiese mayor experiencia en la instrucción primaria, una persona con suficientes conocimientos en la dirección y la enseñanza de las escuelas normales. Su propuesta tomaba como base la consideración del carácter práctico «de los conocimientos especiales que requiere la instrucción primaria; pues la experiencia ha probado siempre que cuando se trata de métodos y de prácticas, no bastan las teorías estudiadas en libros»²². Su solicitud no se aprobó; sin embargo, este cargo se asignaría años más tarde a José María Triana, quien orientó por algún tiempo la escuela normal de la provincia de Bogotá.

Un hecho significativo dio paso en 1843 a la determinación de abrir en la provincia de Bogotá una escuela normal que respondiera a las consideraciones postuladas anteriormente. El Gobernador Alfonso Acevedo, en su memoria a la Cámara, solicitó autorización para «nombrar interinos sin examen», pues quería evitar el cierre indefinido de las escuelas y el consiguiente despilfarro de los fondos por la falta de preceptores. Había, en ese momento, cuarenta escuelas en propiedad y siete en interinidad²³. La situación se remediaría si la escuela normal formara los maestros que de manera tan urgente se necesitaban.

²² Mariano Ospina, *Exposición que el Secretario de Estado...1844*, p. 63.

²³ Alfonso Acevedo, *Memoria del Gobernador de Bogotá a la Cámara en sus sesiones de 1843*, Bogotá, s.p.i., 1843, p. 13.

En el mes de octubre de 1844 se inauguró la escuela normal del distrito parroquial de la Catedral de Bogotá, funcionaría en un local construido de acuerdo con las normas del sistema lancasteriano²⁴. Llama la atención el hecho de que esta Escuela Normal se abriera en fecha anterior a la promulgación del decreto; se podría inferir una real preocupación por impulsar la formación de preceptores, hecho que contribuiría a resolver uno de los problemas más neurálgicos de la instrucción primaria.

El primer acontecimiento de saber que consolidó la escuela normal tuvo lugar cuando se decidió su separación de la escuela primaria donde alojaba, desde 1822, no sólo su materialidad sino también su precario saber que en muy poco se diferenciaba del saber de los niños. Pastor Ospina solicitó esta separación y el poder ejecutivo la aprobó algunos meses después de la inauguración de la escuela normal. La razón de la medida se sustentaba en la defensa de las funciones que, para la formación de maestros, debía cumplir la escuela normal.

Con sentido crítico, Ospina afirmaba: «la escuela normal establecida en esta ciudad, se puede decir que lo fue sólo en el nombre, pues no ha dejado de ser una escuela puramente de instrucción primaria de niños, de manera que no han podido formarse en ella preceptores idóneos para desempeñar cumplidamente este encargo». Sostenía, al mismo tiempo, que la existencia de una buena escuela normal garantizaría buenos preceptores, pues la que funcionaba en la ciudad no había logrado cumplir su cometido de formar maestros idóneos²⁵.

²⁴ Los costos de la construcción fueron cubiertos por la Cámara provincial y la Sociedad de Instrucción Primaria.

²⁵ Este argumento se basaba en la visita hecha a algunos pueblos en los cuales había encontrado maestros tan «ineptos» que había tenido necesidad de removerlos.

Las afirmaciones de Pastor Ospina muestran la recurrencia de los problemas que afrontó la instrucción pública durante el siglo XIX y que, para el caso de la formación de los maestros, se agudizaba, pues el efecto de la carencia de «preceptores aptos» multiplicaba las dificultades en la educación. En este mismo sentido, Alfonso Acevedo presentó un informe en el cual señaló las dificultades de la instrucción primaria: falta de fondos y poco espíritu de las autoridades locales, y recalcó la escasez de buenos maestros, necesidad a la cual respondería la escuela normal en tanto se vislumbraba como una institución con profunda incidencia en la instrucción primaria²⁶.

Luego de la separación, Pastor Ospina dedicó todos sus esfuerzos a la búsqueda del mejoramiento de la institución para asegurar su incidencia en los conocimientos de los preceptores en ejercicio. Tanto la aptitud y moralidad del preceptor, como los adelantos de los niños a su cuidado en la escuela, se convertirían en los criterios para certificar los méritos de la institución. En su opinión, haber servido por mucho tiempo en las escuelas, sin lograr avances significativos de los estudiantes, se consideraba una falta y no un servicio²⁷.

La escuela normal empezó a proyectarse hacia las escuelas primarias de la provincia. Un decreto de la Gobernación, emitido el 6 de octubre de 1845, declaró en interinidad a todos los

La escuela normal cobró mayor identidad institucional cuando fue separada de la escuela de la catedral de la cual formaba parte. Ospina ordenó la separación mediante la resolución de la Gobernación de 10 de septiembre de 1845. Pastor Ospina, «Exposición que presenta el Gobernador a la Cámara Provincial en 1845», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 141, Bogotá, septiembre 15 de 1845, pp. 227-230

²⁶ Alfonso Acevedo, *Informe que el Gobernador de la provincia presenta a su sucesor al entregar el mando*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845, p. 14.

²⁷ *Ibidem*.

preceptores de las escuelas parroquiales y a éstas las suspendió a partir de él temporalmente. A su vez, si los docentes declarados en interinidad pretendían ser nombrados en propiedad, debían asistir a las lecciones programadas en la escuela normal y presentarse a los exámenes citados para el mes de enero. Quienes resultaren idóneos para el nombramiento, recibirían el sueldo correspondiente al tiempo invertido en la asistencia a las lecciones de la escuela normal. De estas disposiciones se exceptuaron las escuelas de la ciudad de Bogotá²⁸.

De acuerdo con este decreto, la escuela normal prepararía tres tipos de personas: alumnos regulares, maestros en ejercicio y voluntarios interesados en optar a la carrera de preceptor. El texto del decreto hacía un llamado a quienes querían matricularse como alumnos no pensionados, establecía seis plazas para alumnos pensionados y, con el fin de advertir a quienes estuvieran interesados en el destino de preceptor, emitió otro decreto²⁹ donde publicaba las asignaciones de todas las escuelas: entre \$420 y \$360.

Cabe señalar aquí que, en virtud de la reforma de 1844, cada escuela normal debía tener ocho alumnos pensionados quienes recibían de seis a ocho pesos mensuales; este dinero se obtenía de los fondos destinados para el sostenimiento de la escuela normal. El decreto determinaba con exactitud el número de alumnos pensionados de cada región o ciudad. Esta decisión competía al poder ejecutivo, previo examen de los candidatos³⁰.

²⁸ «Decreto 6 de octubre de 1845 sobre la Escuela Normal de la provincia», en *El Constitucional*, No 143, Bogotá, 12 de octubre de 1845, pp. 232-233.

²⁹ «Decreto 10 de diciembre de 1845, Escuelas», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No 14, Bogotá, 14 de diciembre de 1845, pp. 238-239.

³⁰ Como reflejo del interés en formar buenos maestros, valga transcribir la lista de los alumnos pensionados de cada región: Antioquia cinco alumnos a ocho pesos mensuales, Bogotá seis a siete pesos, Buenaventura tres a siete pesos, Cartajena cinco a siete pesos,

INCIDENCIA DE LA ESCUELA NORMAL EN LA ESCUELA PRIMARIA

Otro logro de la escuela normal, tal vez el más importante, consistió en la verdadera dedicación del director de la escuela normal a la tarea de formar maestros y velar por la práctica pedagógica en las escuelas primarias. En la resolución que autorizó la separación de la escuela normal se determinó cómo aclarar el rol del director de la misma: liberarlo de la tarea de atender a los jóvenes que apenas conocían los rudimentos de la lectura y la escritura y dedicarse exclusivamente a la formación de preceptores que difundieran la enseñanza primaria en toda la provincia, pues éste sería el medio más expedito para mejorar la instrucción primaria. En consecuencia, esta medida reconocía, como maestro de maestros, al director de la escuela normal³¹.

La capacidad formadora de la escuela normal cobijó también a los maestros en ejercicio, gracias a las medidas contempladas en la ley 16 de junio de 1842 y en el decreto 2 de noviembre de 1844; la mayor aplicación de estas disposiciones se presentó en la provincia de Bogotá, donde la renovación pedagógica alcanzó pleno desarrollo. En poco tiempo, la Escuela Normal de Bogotá asumiría el liderazgo en la transformación de la práctica pedagógica: su director fue encargado de reformar el

Casanare tres a siete pesos, Cauca tres a siete pesos, Chocó tres a ocho pesos, Mariquita cinco a siete pesos, Mompox ocho a siete pesos, Neiva cuatro a seis pesos, Pamplona cinco a seis pesos, Panamá cuatro a ocho pesos, Pasto cuatro a seis pesos, Popayán cuatro a siete pesos, Rihacha tres a siete pesos, Santa Marta cuatro a siete pesos, Socorro cinco a seis pesos, Tunja seis a seis pesos, Vélez cuatro a seis pesos, Veraguas tres a siete pesos. *Ibidem*, artículos 358-359, p. 111.

31 Pastor Ospina, «Escuela Normal, Circular No. 552 de 6 de Septiembre de 1845», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 141, Bogotá, septiembre 15 de 1845, p. 230.

«Manual del sistema de enseñanza mutua», que desde 1826 dirigía la aplicación del método de enseñanza.

Para entonces, Pastor Ospina había presentado las razones que le asistían para proponer a José María Triana como director de la escuela normal. Triana se había convertido en el ciudadano más capaz, no sólo en la provincia de Bogotá, sino en toda la república, para dirigirla; su experiencia y conocimientos eran los más adecuados para las necesidades de la instrucción primaria en el país y no existían individuos que pudieran hacerle competencia³².

La relación de la escuela normal con la instrucción primaria se institucionalizó a través de la designación hecha por el gobernador a Triana, en su calidad de director de la escuela normal, para visitar las escuelas de la provincia con el fin de corregir las deficiencias que encontrara en la enseñanza y recomendar todo lo conveniente para la mejora de los establecimientos. Los informes sobre las visitas debían versar sobre orientaciones para perfeccionar la educación y, por ende, la instrucción primaria³³. Así, el liderazgo de la normal no sólo se dirigió hacia la formación de maestros, sino también a la práctica de la enseñanza.

³² Ospina hizo una presentación de la amplia experiencia del señor Triana así: «Instruido por el profesor que en tiempo de Colombia se trajo de Europa para plantear el sistema de enseñanza mutua y simultánea, y poseído de una decidida inclinación por la instrucción pública.» Decía además que el maestro Triana «ha hecho un estudio especial de los mejores métodos de enseñanza, que se observan en Europa, y con una larga práctica ha conocido el modo de establecerlos y adaptarlos a nuestras circunstancias.» Pastor Ospina, «Exposición que presenta el Gobernador...1845», p. 228.

³³ Pastor Ospina: «Circular No. 25 a los jefes políticos sobre visita de las escuelas», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No 172, Bogotá, junio 27 de 1846, s.p.

Las instrucciones entregadas al director para la visita a las escuelas contenían diversos aspectos para observar y recomendar: examinar la situación del salón, del mobiliario y de los útiles de cada escuela y las prevenciones que al respecto fuera necesario formular a los preceptores; verificar la asistencia o la ausencia de los niños y presentar, a las autoridades locales o a la gobernación, las observaciones y propuestas pertinentes; revisar si el preceptor hacía uso de los métodos de enseñanza de la manera conveniente, si la escuela seguía el régimen prescrito, si las materias designadas se enseñaban debidamente, y finalmente, si la instrucción y la educación adquirida por los niños correspondían al tiempo de enseñanza y a los medios dispuestos para el preceptor. Cualquier falta en estos aspectos debería corregirse inmediatamente de acuerdo con las instrucciones que el director considerara convenientes para mejorar la enseñanza³⁴.

De igual modo, el director de la escuela normal debía conocer el desempeño y la conducta del preceptor. En caso de no cumplir con sus deberes, o presentar conducta irresponsable, y si la falta cometida fuese muy grave, el director propondría inmediatamente a la Gobernación la remoción del preceptor. Si las faltas eran leves, el director emitiría un informe a ella y formularía, a éste una terminante amonestación para que las corrigiese³⁵.

De igual manera, el director de la escuela normal podía presentar a la Gobernación, de acuerdo con las circunstancias,

³⁴ Pastor Ospina, «Instrucciones dadas al director de la Escuela Normal para la visita de las escuelas de la provincia», en *El Constitucional*, No. 174, Bogotá, julio 11 de 1846, s.p.

³⁵ *Ibidem*.

diferentes sugerencias tendientes a la adopción de medidas para extender y mejorar la educación moral e intelectual de los jóvenes y muy especialmente conocimientos de carácter industrial³⁶.

Como puede observarse, las atribuciones otorgadas al director erigían a la escuela normal como institución de saber con responsabilidades en la inspección y mejora del método, que en la práctica pedagógica anterior estaban atomizadas. En efecto, estas funciones estuvieron delegadas a las juntas curadoras de padres de familia, las sociedades de instrucción primaria, y funcionarios estatales, ignorantes de la pedagogía.

A diferencia de la situación anterior, la autoridad de saber de la escuela normal prevalecía sobre las demás instituciones, como sucedió con la Sociedad de Instrucción Primaria, concebida como un instrumento de apoyo a la escuela y a la mejora del método de enseñanza. La sociedad podía establecer escuelas para niños de ambos sexos, publicar libros para los maestros, y estimular por medio de premios la publicación de obras de educación primaria³⁷.

A pesar de la anterior disposición, la escuela normal no perdió su papel de depositaria del saber pedagógico. Más allá de los marcos limitados de un manual, ella y su director cumplían con la tarea de acumular la experiencia y el saber sobre la enseñanza y desde allí nutrir la práctica pedagógica. Esta función no podía, en ningún caso, reemplazarla un texto ni una organización de similares funciones.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ «Ordenanza 4, octubre 3 de 1846, organizando la Sociedad de Instrucción Primaria», en *Colección de los decretos expedidos por la Cámara de la Provincia de Bogotá en sus sesiones de 1844 formada por el Gobernador de la provincia Alfonso Acevedo Tejada*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1846, pp. 12-14.

Ahora bien, aunque la profesión de maestro no se fortaleció en forma amplia en todas las regiones del país, al menos en la provincia de Bogotá pudo impedirse, a través de la existencia de la escuela normal, que se improvisara en la selección de los preceptores. Los requisitos para tal selección y las supervisiones realizadas por el director de la escuela normal garantizaron, en alguna medida, mayor objetividad para realizar los respectivos nombramientos.

Resultados de orden material acompañaron estas acciones, según un informe que Pastor Ospina presentó a la Cámara Provincial donde a modo de balance se refería a la escuela normal y del estado de la instrucción primaria. El gobernador Ospina se refería a los buenos resultados obtenidos como el mejoramiento de los edificios de las escuelas, la dotación de recursos para algunas, la fijación de salarios de acuerdo con las rentas de algunos distritos, la organización de la escuela normal a través de una buena dirección, la afluencia de buen número de opositores para optar a la profesión de director de escuela, y la adopción de métodos nuevos y de principios para dirigir la enseñanza³⁸.

Asimismo, en este informe, el gobernador expresaba su esperanza de que la instrucción primaria alcanzara niveles de calidad similares a los de las naciones civilizadas. Consideraba que apenas se habían establecido las bases para la mejora de la instrucción elemental y popular y sobre la base de su perfeccionamiento, de acuerdo con la situación del país, sería posible alcanzar tal propósito. En estas circunstancias, Ospina esperaba

³⁸ Pastor Ospina, «Informe que el Gobernador dirige a la Cámara de la Provincia de Bogotá en 1846», en *El Constitucional*, No. 183, Bogotá, 15 de septiembre de 1846, p. 1

que el papel del director de la escuela normal fuera una garantía para que los directores de las escuelas públicas, «viéndose siempre inspeccionados por un superior inteligente», no descuidaran su buena marcha. Una orientación permanente a las escuelas, añadía Ospina, mejoraría las instituciones, contribuiría a perfeccionar la aplicación de los métodos y, por tanto, redundaría en notables progresos para la instrucción primaria³⁹.

Cabe resaltar, el papel central del director de la escuela normal en la instrucción pública, pues su actuar se veía como un respaldo al buen funcionamiento de las escuelas. Por ello, Mariano Ospina, en sus informes de 1847 y 1848, hacía hincapié en el papel de la escuela normal y reportaba cómo, bajo la dirección de «un sujeto tan capacitado», se había conseguido en la provincia un buen número de directores de escuela instruidos y con los suficientes conocimientos prácticos de los métodos aplicables a la enseñanza de las escuelas». Ospina insistía en la importancia de las visitas del director de la escuela normal a las escuelas que, a su juicio, deberían orientarse hacia la corrección de errores y abusos en la aplicación de los métodos y hacia la observancia de la aptitud y desempeño de los preceptores, con el fin de «asegurar una enseñanza real y efectiva»⁴⁰. De otra parte, Ospina hacía notar el interés existente por mejorar el desempeño del maestro⁴¹.

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ Mariano Ospina, «Informe del señor Gobernador a la Cámara Provincial de 1847», en *El Constitucional*, No. 221, Bogotá, septiembre 21 de 1847, p. 3.

⁴¹ Para el mes de julio del año 1848, Ospina reportaba la conclusión de un curso de la escuela normal, al cual habían asistido cinco alumnos pensionados y algunos voluntarios. Además informaba de la asistencia de algunos directores de escuelas parroquiales a este curso. Se evidencia, además, cómo algunos informes de gobernadores abundaban en detalles sobre el trabajo realizado por el director de la escuela normal.

La vigilancia permanente del avance de las escuelas primarias se cumplía a cabalidad, como lo constatan en sus informes diversos funcionarios de entonces. Así, Vicente Lombana exponía cómo en los primeros meses del año 1849, el director de la escuela normal hizo una visita general a las escuelas de la provincia con el objeto de corregir los defectos que hubiera en la práctica de los principios pedagógicos⁴². Así mismo, José María Mantilla, hacía referencia a las labores del director de la escuela normal, quien desempeñaba con dedicación las funciones de «observación inmediata y ocular» del trabajo en las escuelas, comparando el método de enseñanza adoptado con los medios didácticos empleados para aplicarlo. También señalaba Lombana que gracias a la orientación del director de la normal, se habían podido corregir defectos sustanciales y buscar preceptores con aptitudes, moralidad y constancia en el desempeño de sus deberes⁴³.

En todo caso, el saber pedagógico, su práctica en la escuela y su institución soporte, la escuela normal, se integraron en la práctica pedagógica, constituyendo modalidades de enunciación

Así lo relataba Mariano Ospina en su informe de 1848: «Para enseñar a escribir en corto tiempo, en letra igual, clara y elegante, reconoció el director de la Escuela Normal el método que combina los principios siguientes: que la letra sea angular, que en vez de imitar una muestra, se copie trasluciendo e inmediatamente se imite lo copiado, para lo cual las muestras tienen alternados renglones o letras con rayas de pauta. Este sistema ahorra la mitad del tiempo para enseñar a escribir a un niño», en Mariano Ospina, «Esposición del Gobernador a las sesiones ordinarias de la Cámara Provincial de 1848», en *El Constitucional*, No. 242, Bogotá, septiembre 16 de 1848, p. 3.

⁴² Vicente Lombana, «Informe del Gobernador de Bogotá a la Cámara Provincial en 1849», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 271, Bogotá, septiembre 24 de 1849, p. 1.

⁴³ José María Mantilla, *Informe que el Gobernador de Bogotá, dirige a la Cámara de ella, en sus sesiones ordinarias de 1850*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1850, p. 7.

y aplicación propias de un saber cuando su desarrollo se asienta en una institución que se rige no tanto por normas gubernamentales como por sus propias reglas, así sean incipientes. Porque las disposiciones por sí mismas ni consiguen ni conciben la dinámica de un saber si éste carece de instituciones y actores que le otorguen existencia.

ENTRE LANCASTER Y PESTALOZZI

La reforma de la enseñanza mutua: del manual de 1826 al de 1845

Desde la reforma de 1821, los dirigentes políticos del país habían adoptado el método de enseñanza mutua. El inglés José Lancaster, su autor, buscaba atender el mayor número posible de niños con la menor cantidad de maestros; esto con la pretensión de conseguir que un solo maestro dirigiera una escuela de 1.000 niños⁴⁴. Lancaster configuró un mecanismo gracias al cual se cubría un mayor número de niños que con cualquier metodología anterior⁴⁵; además, tenía la ventaja de contener en el propio sistema la organización de la escuela. Aunque su aplicación en Colombia fue difícil y no alcanzó todo el éxito que se esperaba, la posibilidad de brindar mayor instrucción con pequeñas inversiones motivó a los dirigentes para elegir el método de Lancaster y tratar de enraizarlo en la escuela primaria.

⁴⁴ *Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños*, Bogotá, Impreso por S. S. Fox, 1826, p. 4.

⁴⁵ Mariano Narodowski, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994, p. 139.

La enseñanza mutua consistía en la comunicación de conocimientos que, «bajo la dirección del maestro», hacían los monitores a los niños menos avanzados. Los monitores eran niños de una misma clase que recibían entrenamiento previo por parte del maestro y desempeñaban labores de enseñanza; se multiplicaba así la acción del maestro. El propio manual de 1826 afirmaba que, gracias a la aplicación estricta del método, bastaría un moderado grado de saber, por parte del maestro, para impartir instrucción a los niños. Como se ha especificado, la escuela normal de enseñanza mutua consistía simplemente en una escuela primaria donde se practicaba el método de enseñanza; por tanto, un maestro se diferenciaba de un niño sólomente en el conocimiento del método⁴⁶.

Los niños se dividían en clases de acuerdo con su capacidad de aprovechamiento y alcanzaban el aprendizaje mediante la guía de los monitores, la imitación de los cuadros y la permanente repetición. Los cuadros presentaban los contenidos de la enseñanza; la imitación y la repetición garantizaban que lo visto en el cuadro se quedara grabado en la memoria. En consecuencia, la clase era un permanente ejercicio de repetición y todos los conocimientos impartidos en la escuela debían estar impresos «sobre pliegos de papel con grandes tipos»⁴⁷.

La corrección constante se practicaba en las siete clases de escritura. Los monitores dictaban a su respectiva clase seis palabras o sílabas, el monitor general ordenaba a todos los alumnos mostrar pizarras y a los monitores les correspondía inspeccionar. Cuando concluía la corrección, el monitor general daba

⁴⁶ *Manual del sistema de enseñanza mutua...*, pp. 33-84.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 24.

la orden de bajar, limpiar la pizarra y recomenzar el procedimiento⁴⁸. Así, el método pretendía que la repetición e inspección logran fijar la atención de los niños y obtener la memorización de los conocimientos.

A la repetición y la corrección se agregaba el movimiento: un error o un acierto generaban un cambio de lugar. En la clase de lectura, por ejemplo, los niños formaban semicírculos, un primer niño empezaba a leer, si acertaba permanecía en su lugar; en caso de error, el niño siguiente, por orden del monitor, le corregía. Si lo hacía bien, el monitor le hacía señal con la mano para que tomara el lugar más alto, el niño que dejaba este lugar, entregaba la tarjeta de «primer niño» y cambiaba de lugar con el competidor⁴⁹.

El modelo global de operación del proceso de enseñanza-aprendizaje, tenía carácter meritocrático, pues su desarrollo estaba garantizado por el ansia de ascenso, por el temor al castigo o por la constante delación. El método lancasteriano fomentaba la competencia en función del alcance de logros individuales; en cada momento, el sistema cuantificaba los errores cometidos y los logros obtenidos. El conjunto de los procedimientos conformaba un sistema articulado con rigidez a la disciplina y al orden, necesarios para garantizar los mecanismos que daban soporte al método.

En este sentido, el sistema lancasteriano funcionaba como una máquina: sin dejar alternativa diferente, los niños se declaraban buenos o malos; por tanto, el procedimiento para formarlos no podía ser diferente al premio o al castigo: sin éstos la

⁴⁸ *Ibidem*, pp. 38-39.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 43.

máquina no podría cumplir su cometido. Verdad-error, adelante-atrás, son los extremos de ese dispositivo que pretendía docilizar el cuerpo de los niños y marcar su mente.

No obstante, su marcha se descomponía con el azar de la infancia, capaz de descodificar con la risa y el juego los movimientos de la máquina⁵⁰. Así lo evidenciaría también José María Triana, quien con base en su larga experiencia, sostenía que los niños no eran aptos para gobernar a otros niños; cuando se les confería autoridad la utilizaban, ante todo, para divertirse, proteger la ociosidad y encubrir sus defectos, tal vez mediando el cohecho⁵¹. Desde sus primeras labores como maestro lancasteriano, Triana había advertido los inconvenientes de la enseñanza mutua.

Pero el empeño de expandir la instrucción primaria y la pobreza del país, obligaban la existencia de un sólo método y, por tanto, impedían la búsqueda de otra alternativa: en el lapso 1821 a 1844, la uniformidad del método constituía la mayor prioridad en las políticas educativas. Por ende, hasta 1844, la escuela normal tenía la misión de difundir el método, una función demasiado simple que, en realidad, poco estatus le otorgaba a esta institución: el saber impartido y las operaciones para lograrlo constituían un procedimiento sencillo y delegable. Por ello, el Estado descargaba en funcionarios de la administración pública su aplicación y vigilancia en regiones apartadas. En busca de la uniformidad, el poder ejecutivo ordenó la impresión del

⁵⁰ Olga Zuluaga, *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1819-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984, p. 89.

⁵¹ José María Triana, *Carta al Intendente de Cundinamarca, enero 8 de 1824*, Archivo General de la Nación, sección República, Ministerio de Instrucción Pública, tomo 106, folio 345 vs.

Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños; manual que debía servir a los maestros y funcionarios públicos para generalizar la educación primaria: donde existiera un funcionario, había un Manual del sistema de enseñanza mutua y, también, la misión de promoverlo, vigilarlo y, no en pocos casos, enseñarlo.

Con seguridad en tiempos de apremio esta medida permitió la enseñanza de la lectura y de la escritura a un buen número de niños, pero con el tiempo habría de llegar la reforma del método que había guiado la enseñanza primaria desde 1826 hasta 1844, y tras la reforma la transformación de la práctica pedagógica. Así pues, con el empeño de fortalecer la escuela normal, según los lineamientos de la reforma Ospina, la Dirección General de Instrucción Pública comisionó a José María Triana para hacer una nueva versión del Manual.

En efecto, la reforma de José María Triana en 1845 diferenció de manera sustancial las funciones que cumplirían el maestro y los monitores: el primero se definió como centro de la enseñanza y los segundos ya no podían reemplazar su labor de guía del aprendizaje de los niños. En adelante, sólo el preceptor acompañaba y reconocía el aprendizaje de los niños para proponer el avance de un nivel de conocimiento a otro más complejo. En palabras de Triana, «ningún niño pasará de una serie a la otra, sin que el maestro esté convencido de su destreza, en lo que será inflexible, pues del provecho que se saque de esta práctica dependen los progresos de la escritura»⁵².

⁵² José María Triana, *Manual de enseñanza mutua para las primeras letras, redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el Director Jeneral de Instrucción Pública*, Bogotá, Impreso por J. A. Cualla, 1845, p. 4.

De aquí se desprendería otra concepción pedagógica que rescataba la autoridad y el conocimiento del maestro sobre los monitores y, en general, frente a los niños. Es decir, el maestro definido en el manual de 1845 poseía como guía la pedagogía e identificaba el aprendizaje de los niños. Sin lugar a dudas, en esta concepción el maestro debía tener una comprensión global del aprendizaje de los niños más allá del dominio de simples procedimientos. Y tal conocimiento se tornó indelegable: los monitores debían ejecutar sólo las operaciones.

Con la reforma de Triana el maestro podría componer, moldear y redactar los contenidos de la enseñanza, según el método. El planteamiento, sencillo en apariencia, representó una mutación en la práctica pedagógica. De este modo, se obtuvo la participación directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza. He ahí, uno de los postulados fundamentales de la pedagogía moderna: el encuentro entre el saber y el método sólo está en condiciones de propiciarlo el maestro; además, a través de las explicaciones que éste debía dar a los niños se afianzaba su participación⁵³.

La distinción entre el conocimiento del monitor y el conocimiento del maestro representó la nueva condición de saber desde la cual se podría erigir la escuela normal como la institución formadora de maestros. Por sencillo que parezca, con tal hecho, que en principio no dependió de un acto legislativo, se produjo la diferenciación y separación de la escuela primaria y la escuela normal.

Según el profesor Triana, el conocimiento de los métodos de enseñanza aprendidos en la escuela normal permitiría a los maes-

⁵³ *Ibidem*, p. 21.

tros afrontar las dificultades en el ejercicio del método. Así, «todos estos pequeños embarazos los remueve el maestro que se ha aprovechado bien en los cursos que debe haber hecho en la escuela normal»⁵⁴. El maestro nuevo se definió por el conocimiento de los contenidos y de las leyes del desenvolvimiento intelectual de los niños, y por su dominio del método, condiciones distantes de un maestro que apenas sabía unos procedimientos. El nuevo maestro estaba muy cercano al que concebía Pestalozzi: «El hombre que ha de enseñar debidamente una ciencia, un arte o un oficio cualquiera, debe poseer, reunidos, el conocimiento completo de los medios elementales de educación de nuestras capacidades y disposiciones, y el dominio completo del arte y de la ciencia en que ha de iniciar a su alumno»⁵⁵.

Para terminar este apartado, cabe enfatizar que en la práctica pedagógica de las escuelas primarias coexistieron el método de enseñanza mutua y el de Pestalozzi para la enseñanza de la gramática y la aritmética, ambos formaban parte del manual reformado por Triana. Este hecho no es gratuito: se pretendía sustituir el memorismo de la enseñanza mutua por una concepción integral de las facultades donde la memoria sólo era una parte del conjunto. A la escuela primaria, a diferencia de la educación universitaria, le faltaba quedar inscrita en un concepto de modernidad proveniente de las ciencias humanas, como era la pedagogía pestalozziana. Así, se situaba lejos de las máquinas industriales que sirvieron de metáfora a Lancaster para diseñar la enseñanza mutua como un proceso para fabricar conocimientos en la mente de los niños y constituir al maestro en un vigilante del proceso y a los niños en los operarios del sistema.

⁵⁴ *Ibidem*, p. 25.

⁵⁵ Juan Enrique Pestalozzi, *Canto del cisne*, México, Porrúa, 1982, p. 58.

Los principios de Pestalozzi en la escuela normal

Hasta aquí se ha planteado la estrecha relación entre la escuela normal, la instrucción primaria y la práctica del maestro. También el respaldo de la escuela normal, como institución del saber pedagógico, al oficio de maestro. Ahora cabe preguntarnos de qué manera, a través de la escuela normal de la provincia, se funda una práctica nueva de la pedagogía institucionalizada por la Reforma Ospina.

En un opúsculo publicado en 1842, Pedro Fernández Madrid expresaba claramente la relación del nuevo concepto de escuela normal con el saber pedagógico del maestro. Según sus palabras, este tipo de institución era imprescindible para que los maestros recibieran los conocimientos generales y aprendieran la práctica de la pedagogía como arte de la enseñanza y de la comunicación con sus discípulos sobre cualquier tema⁵⁶.

Por supuesto, el opúsculo anunciaba el nuevo estatus del saber pedagógico: se le desligaba de la repetición y se delimitaba por una concepción más amplia de enseñanza que incluía la formación del ser humano y los diversos métodos de enseñanza. Este viraje significaba una franca oposición a los procedimientos usados en la enseñanza mutua, consagrados en el Manual del sistema de enseñanza mutua de 1826. Ahora, los cambios pretendían una relación pedagógica más cerca de la comunicación que de las órdenes.

⁵⁶ Pedro Fernández Madrid, *Opúsculo sobre la instrucción primaria presentado a la Sociedad Filantrópica de Bogotá, el 20 de diciembre de 1842, para que se coloque en la exposición de los productos de la industria bogotana*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1844, p. 3.

En 1845 se adicionaron cambios a esta relación: la Dirección General de Instrucción Pública aprobó el Programa de pedagogía, el primero enseñado en Colombia. Un año después, José María Triana, director de la escuela normal, informaba al Gobernador acerca de los conocimientos y de la aplicación de la pedagogía logrados por los preceptores⁵⁷, pues el manual de 1845 contenía a la vez los procedimientos de la enseñanza mutua, los nuevos métodos pestalozzianos y los principios de pedagogía.

La formación pedagógica de los alumnos en la escuela normal se realizaba mediante el uso de cuatro manuales. Ahora la práctica pedagógica constaba de nociones y diversos métodos; el cambio no se quedó sobre el papel, efectivamente la enseñanza mutua y los métodos de Pestalozzi se generalizaron. Evidencias acerca de la aplicación del método de Pestalozzi se encuentran en informes, memorias y manuales. Un informe de julio de 1847, realizado por el director de la escuela de la catedral a la Gobernación, afirmaba que los alumnos habían sido examinados en religión y la doctrina cristiana utilizando el texto del padre G. Astete; en historia sagrada el texto del abad Fleury; en aritmética el de Urcullu; en gramática castellana, sintaxis, geografía, dibujo lineal a Pestalozzi⁵⁸.

Una mirada atenta a los programas de gramática castellana y aritmética confirman el uso del método pestalozziano. Así,

⁵⁷ Los alumnos fueron examinados en religión, moral, gramática castellana, aritmética, principios de dibujo lineal, escritura, lectura. Además, dieron cuenta de un tratado de pedagogía acerca de los métodos de enseñanza, y de las reglas de conducta que se les había inculcado en la escuela normal. En José María Triana, «Oficio al señor Gobernador de la Provincia de Bogotá sobre calificación de exámenes de los alumnos», en *El Constitucional*, No. 173, Bogotá, julio 4 de 1846, s.p.

⁵⁸ Programas de las materias en que han sido examinados los alumnos de la Escuela Parroquial de la Catedral al terminar el último semestre, en *El Constitucional de Cundinamarca*, No 213, Bogotá, 1 de julio de 1847, p. 2.

para el caso de la gramática, se incluían los principios de la enseñanza intuitiva como parte del programa con «ejercicios preparatorios sobre los objetos, cualidades, acciones y relaciones»⁵⁹. En la aritmética se incluían ejercicios para crear en el niño la idea de número y cantidad a partir del aprovechamiento de los objetos a su alrededor. El apoyo para estas orientaciones se encontraba en los manuales que, para el efecto, redactó Triana.

Según el programa de pedagogía, para enseñar los elementos de la lengua en la clase de gramática, el preceptor debía reproducir las relaciones constitutivas de la lengua. Así, para el desarrollo de las facultades intelectuales debía partir de la observación de los objetos, luego elaborar proposiciones hasta llegar, finalmente, a una operación mental más completa denominada juicio. En los planteamientos de Triana se reconocen los principios de Pestalozzi, en especial en lo referente al desarrollo de las facultades intelectuales por medio del lenguaje. Así, en el *Canto del cisne*, Pestalozzi daba mucha importancia a la enseñanza del lenguaje, lo consideraba un medio eficaz y vital en «el desenvolvimiento de la capacidad de pensar, y en la enseñanza fundamental de todas las materias científicas y artísticas». En este sentido, el desarrollo intelectual se producía estrechamente ligado a las «presentaciones intuitivas de los objetos» y a su «grado de claridad» ante los sentidos y el lenguaje⁶⁰.

⁵⁹ De acuerdo con el decreto 2 de noviembre de 1844 en su artículo 39, se consagraba que la enseñanza de las diferentes materias asignadas a las escuelas, «se dirigirá más al entendimiento que a la memoria de los niños». Asimismo se planteaba que «la mejor recomendación de la inteligencia i aptitud del director de una escuela será la facilidad i propiedad con que los niños espliquen las cosas que han aprendido». «Decreto 2 de noviembre de 1844...», p. 95.

⁶⁰ Juan Enrique Pestalozzi, *op. cit.*, p. 53.

Triana indicaba en el manual de 1845, según la metodología pestalozziana, que el maestro debía enseñar los elementos de la lengua de manera que estuvieran al alcance de los niños. Sugería seguir un orden gradual por medio de la observación y asignación de nombres para los objetos cercanos; luego asignar y describir las cualidades pertenecientes a los objetos, las físicas identificadas por medio de los sentidos y otras metafísicas basadas en la experiencia⁶¹; nombrar las acciones y funciones de los objetos; establecer relaciones entre los objetos simples y luego entre los compuestos, analizarlos en el todo y en sus partes; seguir la determinación de los nombres genéricos o colectivos; y, finalmente, ubicar las tres relaciones generales indicadas por las palabras haber, tener y hacer. Triana denominaba a estos elementos interior o fondo de la lengua.

Para enseñar los aspectos externos de la lengua (signos convencionales destinados a describir los objetos y las ideas y la forma de emplear tales signos) era indispensable dar a conocer primero los sonidos simples, en segundo lugar los sonidos compuestos, luego las clases de sílabas y, por último, las partes del discurso y la construcción de frases⁶². A este punto llegaban los niños por la explicación previa de la relación existente entre los elementos de la frase y el conocimiento de los objetos. Por este camino, se establecía una relación de correspondencia donde las cosas u objetos eran sustantivos, las cualidades se expresaban en los adjetivos, las acciones se concretaban en verbos y las relaciones en partículas. Teniendo estos elementos, los niños podrían construir frases identificando las partes del discurso.

61 José María Triana, «Manual que deben tener presente los profesores de las escuelas para la enseñanza de la gramática castellana, según del método de Pestalozzi», en *Manual de enseñanza mutua...*, 1845, pp. 1-2.

62 *Ibidem*, pp. 5-6.

De igual modo, a través de la observación de los objetos, se llegaba al conocimiento intuitivo del número y la cantidad. En este contexto, la enseñanza de la aritmética contribuía al desarrollo de las facultades intelectuales. La ruta trazada por la naturaleza, modelo de la pedagogía pestalozziana, ponía a la vista los objetos bajo las relaciones de los números; en consecuencia, debía ser intuitivo el aprendizaje de la idea de número: primero percibir el número directamente ligado al objeto y luego aprender a diferenciar y nombrar las cantidades en grupos de objetos, a través de sucesivos ejercicios. De este modo, el niño podría separar el número del objeto y obtener con ello la idea abstracta de cantidad. Los dos conocimientos citados constituían los prerrequisitos para pasar al aprendizaje de las relaciones entre los números.

Pestalozzi plantea la relación entre el aprendizaje del número y la medida a partir de los objetos que rodean al niño en diversas partes de su obra. De acuerdo con sus ideales, «el hombre debe combinar independientemente en sí mismo los objetos de su intuición, debe diferenciarlos y compararlos, como medio de aprender a pensar sobre ellos. Y mientras hace esto en forma adecuada, se desarrolla en él, de una manera espontánea, la capacidad que anima este propio impulso, la fuerza para contar y medir en su esencia intelectual e interna»⁶³. Tres clases de ejercicios apoyaban la explicación de todo el proceso: la exposición pura y simple de las unidades; la exposición de las unidades divididas; y la representación de fracciones de unidades divididas en otras fracciones⁶⁴.

⁶³ Juan Enrique Pestalozzi, *op. cit.*, p. 44.

⁶⁴ José María Triana, «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...*, 1845, pp. 9-11.

La apropiación de Pestalozzi en las escuelas primarias

Existen evidencias claras de que Pestalozzi no sólo fue leído sino también apropiado en la práctica pedagógica, tanto en la provincia de Bogotá como en todo el país. Los postulados de Pestalozzi para la enseñanza de la gramática y la aritmética se aplicaron en muchas escuelas del país. En las de Bogotá, el mismo director de la escuela normal daba las orientaciones para aplicar estos principios de modo correcto. No era una opción, era una disposición obligatoria.

Todas las provincias recibieron el manual de 1826 reformado por Triana. La circular de julio 6 de 1846 del despacho de Gobierno representa un ejemplo revelador de su adopción en el ámbito nacional. El documento anunciaba el envío del manual de 1845 a todos los distritos parroquiales para ser utilizado en las escuelas públicas de cada distrito parroquial. En la circular se pedía a los gobernadores mantener en su poder los ejemplares correspondientes a los distritos parroquiales donde no existían escuelas públicas, con el fin de distribuirlos cuando éstas se establecieran. Además, la circular ordenaba a los funcionarios la distribución de los manuales de acuerdo con la siguiente tabla⁶⁵:

Antioquia	144	Pamplona	94
Barbacoas	18	Panamá	66
Bogotá	184	Pasto	22
Buenaventura	22	Popayán	50
Cartagena	90	Riohacha	34
Casanare	58	Santa Marta	96

⁶⁵ «Circular distribuyendo los Manuales de enseñanza mutua de julio 6 de 1846», en *Caceta de la Nueva Granada*, No. 813, Bogotá, julio 12 de 1846, p. 1.

BOGOTÁ CENTRO DE GRAVEDAD

Cauca	48	Socorro	70
Chocó	18	Tunja	180
Mariquita	58	Túquerres	26
Mompox	86	Vélez	52
Neiva	74	Veraguas	46
Total	1.636 manuales		

En la provincia de Bogotá se hizo efectivo el uso del método de Pestalozzi para enseñar la gramática y la aritmética en las escuelas primarias. Al respecto, se sigue como pista el trabajo del director de la escuela normal. En atención a sus deberes, y como se ha enunciado, su director debía visitar las escuelas pertenecientes a la jurisdicción de la provincia de Bogotá. En 1846, el itinerario de las visitas del director pasaba por las siguientes poblaciones: Las Nieves, Catedral, Santa Bárbara, Bosa, Soacha, Fontibón, Funza, Serrezuela, Bojacá, Facatativá, Tenjo, Tabio, Cota, Chía, Cajicá, Zipaquirá, Pacho, Cogua, Sopó, Tocancipá, Gachancipá, Sesquilé, Suesca, Nemocón, Suta, Ubaté, Fúquene, Susa, Simijaca, Guachetá, Lenguasaque, Cucunubá, Chocontá, Machetá, Tiviritá, Manta, Gachetá, Chipazaque, Guatavita, Guasca, Choachí, Fómeque, Ubaque, Cáqueza, Fosca, Une, Chipaque, Usme, Fusagasugá, Tocaima, Mesa, Zipacón, Anolaima, Siquima, Bituima, San Juan, Guaduas, Villeta, La Vega, Fontibón y San Victorino⁶⁶.

En los informes de Triana al gobernador acerca de sus visitas a las escuelas, en los cuales debía incluir el tema del método, aparecen referencias directas a la aplicación de los principios de Pestalozzi. Sirvan apartes de los informes para constatar el uso de principios pestalozzianos en las escuelas primarias de

⁶⁶ Pastor Ospina, «Instrucciones dadas al director...», 1846, s.p.

la provincia de Bogotá; de su lectura se desprende la obligatoriedad de los maestros en trabajar la enseñanza mutua y, a la vez, utilizar la enseñanza objetiva indicada en el manual redactado por Triana⁶⁷.

- El informe respecto de la visita del 27 de julio a la escuela de Las Nieves enunciaba: «Una clase compuesta de diez niños respondió mui bien en el examen que le hice de la etimología castellana y en el de los ejercicios del primer cuadro de Pestalozzi, fruto de pocas semanas de estudio y que prueba la eficacia de dichos métodos».

- El informe acerca de la escuela de La Catedral comparaba sus avances con los de la escuela de Las Nieves: «Igual cosa sucede en la aritmética con proporción a las edades y a las clases. La 8ª. desempeña todos los ejercicios de los dos cuadros de Pestalozzi y las operaciones de la aritmética inferior, como también el cuadro general de la gramática castellana, por el que me dieron razón de la etimología».

- En relación con la escuela de Santa Bárbara el informe anotaba: «mui pocos niños empiezan a estudiar los cuadros de Pestalozzi y sinóptico de gramática⁶⁸».

- De la visita del 28 de agosto a la escuela de Pacho observaba: «... en la aritmética numeran bien y saben algunos cursos de los cuadros de Pestalozzi diez niños, los mismos que han manifestado algunos conocimientos en la gramática».

⁶⁷ En el año de 1847 también fueron programadas visitas a las escuelas primarias, en José María Triana, «Visita de las escuelas, circular No. 24», junio 15 de 1847, *El Constitucional*, No 212, Bogotá, 21 de junio de 1847, p. 2.

⁶⁸ José María Triana, «Visita a las escuelas», en *El Constitucional*, No. 78, Bogotá, agosto 8 de 1846, p. 301.

- Sobre la escuela de Ubaté, visitada los días 3 y 4 de septiembre, se consignaba: «ocho niños en la inteligencia de los cuadros de Pestalozzi...»⁶⁹.

- En el informe de la visita del 23 de septiembre a la escuela de Tocancipá, se leía: «... hai seis niños que saben bien las operaciones de enteros y el primer cuadro de Pestalozzi»⁷⁰.

- De Simijaca, visitada el 7 de septiembre, el informe de Triana mencionaba que «la gramática se enseña por el nuevo método a todos los niños».

- En el caso de Guachetá, visitada el 11 de septiembre, se acotaba: «todos leen y escriben con proporción a sus clases, practican la aritmética y la gramática conforme a los métodos»⁷¹.

Finalmente, como también consta en otros informes, sería preciso anotar que en algunas escuelas recién abiertas había un buen avance a pesar del poco tiempo de funcionamiento. En otras se hicieron observaciones y recomendaciones, como en el caso de la escuela de Funza: aquí Triana advirtió al preceptor sus descuidos en la observancia del método pestalozziano para la enseñanza de la aritmética y la gramática y le dio instrucciones con miras a la presentación de otro examen sobre el tema⁷².

De este modo, la escuela normal introdujo a la escuela primaria nociones, métodos y prácticas. Y, por esta vía, en tanto

⁶⁹ José María Triana, «Visita de las escuelas», en *El Constitucional*, No. 184, Bogotá, septiembre 26 de 1846, p. 316.

⁷⁰ José María Triana, «Visita de las escuelas», en *El Constitucional*, No. 187, Bogotá, octubre 17 de 1846, p. 324.

⁷¹ *Ibidem*, p. 317.

⁷² José María Triana, «Visita de las escuelas», en *El Constitucional*, No. 219, Bogotá, agosto 11 de 1847, p. 378.

que institución formadora de maestros, logró articularse a la transformación de la práctica pedagógica sumida, hasta entonces, en el más crudo memorismo.

En suma, estas referencias niegan un concepto que ha hecho carrera en la historia de la pedagogía en Colombia: se ha afirmado que las ideas de Pestalozzi ingresaron al país bajo la reforma instruccional de 1870, lo cual ha permitido acotarle a la escuela primaria un ingreso tardío a la ilustración.

Sin embargo, en la década de los años cuarenta, el conjunto de situaciones, métodos, nociones, normas, decisiones y cambios, en cuyo centro estaba la escuela normal, todo ese conjunto con su compleja dinámica hace visible un esfuerzo proveniente de intelectuales y de algunos reformadores de la educación que comprendían la naturaleza actuante del saber más allá de la normatividad.

Las reformas educativas por sí mismas no introducen cambios en las prácticas pedagógicas; se requiere el concurso de las instituciones (la escuela normal), los saberes (en este caso los pedagógicos) y las voluntades (de los maestros) aunados al entramado social de la escuela. Otra cosa imponen las fuentes cuando no abundan ensayos de índole teórica dada la incipiente apropiación de un saber en una sociedad específica.

EL PROFESOR PRIMARIO Y LA RECONFIGURACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

Tanto el «Manual del profesor primario», el cual desarrollaba el programa de pedagogía, como los elementos del método de Pestalozzi adoptados para la instrucción primaria, se constituyeron en el nuevo saber pedagógico, diferenciado del anterior por cuatro aspectos:

- Los conceptos de pedagogía y educación.
- Los fines de la educación.
- El papel del método en la educación y la instrucción.
- El nuevo carácter del maestro.

Los conceptos de pedagogía y educación

Por primera vez, las nociones de educación e instrucción, el método de enseñanza y los deberes del maestro, se insertaron en el contexto de un discurso sobre el hombre y las facultades intelectuales. Así, el método dejó de ser el único elemento que expresaba la positividad del discurso de la enseñanza. Tal entramado de relaciones aparece en el Programa de pedagogía, donde se formuló bajo la forma de preguntas: ¿Qué es educación? ¿Qué es pedagOGÍA? ¿Qué es instrucción? ¿Qué debe saber el que quiere instruir a otros? Puesto que en las escuelas sólo se trata de la instrucción, ¿qué debe hacer el profesor para proporcionar la educación?⁷³.

Ahora bien, el manual, que responde a estos conceptos con afirmaciones breves, deja ver que se trata de una pedagogía de las facultades del hombre. Así, entiende la educación como el desarrollo sistemático de las facultades del ser humano desde su nacimiento hasta la adolescencia; esto sin descontar el desarrollo de «ciertas fuerzas». Así mismo, considera la pedagogía como la suma de los principios y de los medios que posee la educa-

⁷³ Colección de programas que deben servir para el examen de los profesores que cursan en la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá formados por el profesor de dicha escuela y aprobados por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública. Programa de Pedagogía, Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, 1845, p. 11.

ción; en este sentido, la concibe como ciencia y arte. Ciencia cuando funda los principios; arte cuando señala los medios para la educación. Finalmente, asigna a la instrucción, como parte esencial de la educación, el descubrimiento de los conocimientos positivos y talentos del ser humano.

En concordancia con lo anterior, según el manual, quien desee instruir a otra persona necesita conocer los procedimientos mediante los cuales se obra para obtener el desarrollo de las facultades del hombre, esto es la didáctica o, de otro modo, el saber los métodos o medios más específicos para conseguir el éxito en la enseñanza. Sin embargo, no se ha de olvidar la necesidad de que la instrucción y la educación vayan de la mano en una buena escuela; sólo así será posible el desarrollo de las facultades del niño, en virtud de que él permanece gran parte de su tiempo en la escuela. Todo esto será garantía de una persona ubicada en la sociedad, de acuerdo con las circunstancias que ésta le designe⁷⁴.

Por su parte, en la escuela normal se enseñaba la noción de educación como parte de la definición de la pedagogía. En cambio, en los documentos oficiales de la Nueva Granada se presentaba la educación como la «ciencia que nos enseña a desarrollar y cultivar nuestras diferentes facultades»⁷⁵.

Tres eran los aspectos que componían la educación: su objeto, sus fines y su instrumento: el objeto, el hombre (considerado en su cuerpo, corazón y espíritu); los fines, la búsqueda de la

⁷⁴ José María Triana, *Manual para los preceptores de enseñanza primaria, e instrucción moral i religiosa, adaptado para las escuelas de la Provincia de Bogotá*, Bogotá, Imprenta del Neo-Granadino, 1851, pp. 23-24.

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 43-44.

felicidad (constituida por la salud, la virtud y la instrucción); y el instrumento, el tiempo (el cual debía utilizarse en cosas de positivo provecho). Estos aspectos daban lugar a la clasificación de la educación en física, moral e intelectual. Su enseñanza debía adecuarse a las circunstancias específicas de la Nueva Granada⁷⁶; su adecuación a cada una de las instituciones destinadas a la educación (la casa, la escuela primaria, el colegio y la universidad) dependería de la edad.

De otro lado, para la pedagogía de las facultades, la educación del hombre reunía las finalidades sociales e intelectuales; correspondía a estas últimas la reflexión acerca de los métodos de enseñanza.

Los fines de la educación

Según el manual de 1845, los fines de la educación surgen de la necesidad humana de relacionarse con sus semejantes; el ser humano requiere por consiguiente ajustar su comportamiento a los intereses de la sociedad. La educación es entonces, un efecto natural de la vida social, tan útil la una como la otra. Entre tanto, «la cultura de las facultades intelectuales estará subordinada al desarrollo de sus fuerzas morales»⁷⁷; en consecuencia, el valor real del hombre y su aptitud para la vida social dependen de su bondad moral.

Las facultades del ser humano guardan estrecha relación y se desarrollan armónicamente por medio de la educación física, estética, moral e intelectual. Así, el sentimiento religioso —«guía de la vida» y «condición necesaria de la dicha indivi-

⁷⁶ *Ibidem.*

⁷⁷ *Ibidem*, pp. 24-25.

dual y social»— nace del cultivo de la educación estética que a su vez surge del sentimiento de lo bello, lo bueno y lo verdadero. Desde luego, la educación moral debería ser el principal instrumento para forjar la voluntad a través de la persuasión. Sólo a través de las ideas religiosas, concluye el manual, se puede enseñar a los niños a amar a los hombres, respetar sus derechos y reconocer su debilidad⁷⁸.

De otra parte, como el profesor necesitaría centrar la educación del intelecto en el desarrollo de las facultades intelectuales de sus alumnos, qué mejor instrumento que la intuición u observación sensible, puesto que ésta guarda una íntima relación con el lenguaje. Por lo tanto, ejercicios como nombrar objetos, diferenciar las partes del todo, producir analogías, distinguir y clasificar objetos, elaborar consecuencias a partir de premisas, clasificar en grupos de proposiciones las verdaderas y las falsas, relacionar sustantivos con adjetivos y construir frases, constituyen herramientas útiles para posibilitar el desarrollo del entendimiento. En este sentido, sería básica la ausencia de monosílabos en las respuestas del niño: las frases permiten observar sus progresos⁷⁹.

Por cierto, la memoria representa otro instrumento útil para el desarrollo de las facultades intelectuales, pues fijar lugares, números, cosas y sonidos, hace parte de la observación sensible y los niños retienen con mayor facilidad las ideas producto de las sensaciones. A través de ejercicios como la descripción precisa de objetos observados, la representación de mapas de memoria y el recuento de breves historias coloridas y bellas se

⁷⁸ *Ibidem*, pp. 43-44.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 39.

estimula el desarrollo de la imaginación y tras ello, de manera amplia, la vida intelectual de las personas, sin embargo se recomienda la precaución del preceptor para evitar resultados negativos⁸⁰.

Los anteriores planteamientos descubren la distancia entre el saber pedagógico esbozado en el manual de 1826 y el nuevo saber pedagógico. Por primera vez el maestro tiene acceso a un discurso acerca del ser humano, un discurso referido a las facultades. Este hecho representa un acontecimiento teórico y a la vez práctico: se pasa de una concepción de moldear el niño, cuyo centro es la disciplina y la repetición, a una diferente orientación del saber pedagógico que plantea el reconocimiento de los sentimientos, las sensaciones, la imaginación, la memoria y la voluntad del niño como punto de partida para alcanzar el desarrollo armónico de sus facultades intelectuales.

El papel del método en la educación y la instrucción

Según el «Manual del profesor primario», el método hace parte de la instrucción; ésta, a su vez, se concibe consustancial a la educación. El autor considera el método como la manera de obrar de acuerdo con unos principios y con un orden para llegar a determinada meta. En este caso, los pedagogos emplearían los métodos o procedimientos a fin de permitir el desenvolvimiento de las facultades del hombre. Si se asimila el juego lógico de que la parte se refiere al todo y el accidente a la sustancia, en pedagogía la palabra procedimiento se refiere al método. Insis-

⁸⁰ *Ibidem*, pp. 40-41.

te, entonces el autor, en la posibilidad de utilizar el mismo método por procedimientos diferentes y en la necesidad de no confundir estas dos expresiones⁸¹.

Triana influyó, pues, en el quehacer del maestro de la época. Gracias a las reformas realizadas al manual de 1826 y al desarrollo del programa de pedagogía, los maestros tuvieron mayores posibilidades de aplicación de los métodos de enseñanza, a pesar de que la reforma Ospina recomendó aplicar con preferencia el método de enseñanza mutua. En todo caso, «la elección depende de las localidades i del grado de instrucción de los discípulos»⁸².

En estas circunstancias es preciso tener en cuenta, anotaba Triana, que los métodos de enseñanza son de dos clases: la una, según la manera de ocupar a los niños y, la otra, de acuerdo con el modo de comunicarles los conocimientos.

Con base en la manera como se distribuían los niños para las clases, el método de enseñanza podría clasificarse en individual y simultáneo. El primero, universalmente en desuso; el segundo, clasificado en puro y mutuo, de acuerdo con el número de alumnos. En las escuelas poco numerosas se utilizaba con éxito el simultáneo puro, y donde hubiera considerable número de niños era más efectivo el simultáneo mutuo; uno y otro operaban atendiendo a todos los niños por medio del profesor o por otros alumnos más aventajados bajo la dirección del profesor.

Advertía también Triana acerca de los peligros del método de enseñanza simultánea mutua: el hecho de ser puramente

⁸¹ *Ibidem*, pp. 53-54.

⁸² *Ibidem*, p. 54.

mecánico poco favorece el desarrollo intelectual de los jóvenes. Sería útil en casos como la enseñanza de los elementos de lectura, escritura, cálculo, donde se precisaría cierta dosis de mecanicidad; pero luego sería necesario adoptar el método simultáneo puro, en el cual sólo el maestro ocupa a los niños. Sugería, eso sí, que en las escuelas numerosas, el maestro siguiendo por necesidad la enseñanza mutua para todas las clases, hiciera él mismo las repeticiones generales y estimulara las facultades de los niños mediante ejercicios capaces de despertar el espíritu que vivifica la enseñanza»⁸³.

Ante la inconveniencia de la enseñanza mutua para formar a los niños, Triana recomendaba los cuadros de Pestalozzi para la enseñanza de la aritmética, aunque no los incluyó en el manual por falta de extensión. Consideraba que éstos eran suficientes para los ejercicios de cálculo (el niño podría realizarlos de memoria) y sugería su estudio por parte de los maestros (su «ejecución en el método de enseñanza mutua es mui obvia») ⁸⁴.

De otro lado, según el modo de comunicar los conocimientos, «la observación sensible da lugar al método intuitivo; la atención al método acroamático, la reflexión al método eurístico; la conversación al método eromático o catequético; el análisis al método analítico i la síntesis al método sintético»⁸⁵.

El método intuitivo o experimental, destinado para los alumnos de las clases menos avanzadas, consiste en representar los

⁸³ *Ibidem*, p. 55.

⁸⁴ José María Triana, *Manual de enseñanza mutua...*, 1845, p. 23.

⁸⁵ Intuitivo, en latín contemplar, mirar; acroamático, en griego escuchar para instruirse; eurístico, en griego encontrar por la meditación; eromático, en griego preguntar; catequético, en griego instruirse de viva voz; analítico, en griego deshacer, descomponer; sintético, en griego composición.

objetos del mundo sensible a través de figuras. Se procuraba hacer sensibles hasta las ideas abstractas.

El método acroamático, propicio en la enseñanza de la historia sagrada o profana y de la moral, utilizaba un discurso continuo sobre un objeto cualquiera. Para asegurar el aprendizaje se pedía a los alumnos resúmenes verbales acerca del tema de la clase o el profesor podía utilizar el método eromático o catequético.

El método eurístico, favorable en el caso de la gramática, la redacción, la ortografía, la geometría, la religión, consistía en crear las posibilidades para que los niños encontraran por sí mismos, mediante la reflexión y ayudados por anotaciones del profesor, los objetivos de la clase. Debía aplicarse cuando los niños hubieran logrado un cierto nivel de análisis y de síntesis (en este sentido era afin al método catequético).

El método eromático o catequético requería mayor intervención del profesor para trabajar conjuntamente con el alumno en la formulación de las preguntas de comprensión sobre lo aprendido. Al igual que el método acroamático, necesitaba del conocimiento por parte del profesor de la forma como comprenden los niños.

Para la enseñanza de ideas «compuestas o concretas» se procedía a la descomposición del todo en sus partes (método analítico). Para la enseñanza de ideas «simples o abstractas»⁸⁶, como en la gramática, las matemáticas y la religión, el todo se constituía a partir de las partes (método sintético). Advertencia: los dos métodos debían usarse relacionados.

⁸⁶ José María Triana, *Manual de enseñanza mutua...*, 1845, p. 59.

La posibilidad de elegir los métodos, de combinarlos y de decidir sobre su uso de acuerdo con la edad y el desarrollo mental de los niños, se convirtió para el maestro en una novedosa función que le permitiría salirse de los procedimientos rígidos. Se favorecía así su capacidad creativa y, por tanto, se le permitía un mejor y mayor dominio de su saber y de su práctica pedagógica.

El nuevo carácter del maestro

Cuando se habla de las funciones del maestro, definidas a partir de su labor cotidiana como docente y enmarcadas por las condiciones sociales en las cuales realiza su profesión, se analiza el estatuto social del maestro.

En la exposición de Mariano Ospina como secretario de Estado, dirigida al Congreso Constitucional de 1844, se definía la educación primaria como la «destinada a todos los granadinos; secundaria, cuyo fin es formar hombres para los diferentes oficios i profesiones de la sociedad, i universitaria, destinada a formar hombres para ciertas funciones públicas»⁸⁷. En este marco, la educación, que debía empezar desde temprana edad, se entiende como la adquisición de conocimientos necesarios para desempeñarse con buena conducta en su propia condición social.

Si la práctica de un saber está inmersa en las condiciones de la práctica social, no sorprende que el discurso moral cristiano avasallara la instrucción primaria determinándole fines a la educación. La religión, como «la lei soberana de las socieda-

⁸⁷ Mariano Ospina, *Exposición que el Secretario de Estado... 1844*, p. 37.

des», constituía el fundamento de la función social a cargo de la moral cristiana. En consecuencia, se consideraba la fe cristiana, debía alumbrar según el arzobispo Mosquera, «los vacilantes pasos de los niños desde la escuela». En este contexto, las escuelas primarias representaban más una prioridad social que una necesidad científica o literaria. A la moral se le debía dar un «mayor cuidado y esmero en la educación popular, para dar días de consuelo a la patria en las nuevas generaciones». Sólo en este sentido el Estado y la familia requerían de la instrucción primaria⁸⁸.

Una de las principales preocupaciones de los líderes políticos sobre instrucción pública consistía en fijar normas para garantizar la educación religiosa y moral de los ciudadanos. El propio Mariano Ospina definía la religión y la ley, como los altos poderes sociales que dirigen y desarrollan la educación de las naciones. En consecuencia, la instrucción primaria debía ser ante todo moral y religiosa⁸⁹.

Por esta razón, los manuales escolares contenían una clara orientación religiosa; las actividades de las escuelas comprendían momentos para la oración, asistencia a misa, práctica de los sacramentos de la confesión, comunión y confirmación, y asistencia obligatoria a la hora de catequesis que se realizaba los domingos y fiestas de guarda. El párroco en cada distrito tenía injerencia directa en decisiones tan importantes como el nombramiento de los directores de escuela, la certificación de su buena conducta e, incluso, el examen de opositores.

⁸⁸ «Escuela Normal, Discurso del Illmo. Arzobispo el día de la instalación de la Escuela Normal», en *El Constitucional de Cundinamarca*, N° 126, Bogotá, diciembre 8 de 1844, s.p.

⁸⁹ FAES, *Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez*, Bogotá, Banco de la República, 1990, V. 1, p. 424.

El «Manual del profesor primario», no escapaba a estas concepciones con las que se determinaban los deberes principales del maestro: tener una influencia moral sobre sus discípulos, demostrando una vida privada intachable y convicciones religiosa y morales profundas; mantener muy buenas relaciones con los padres de familia; presentar con oportunidad los informes que le solicitaran las autoridades; acatar con buena voluntad las observaciones de las personas encargadas de visitar las escuelas; someter a aprobación de sus superiores, los programas de estudio; y realizar, de acuerdo con las circunstancias, observaciones a sus jefes de modo respetuoso⁹⁰.

Ahora bien, es necesario insistir sobre el nuevo papel del maestro como formador. Su papel no se reducía a comunicar conocimientos a sus alumnos, como comúnmente se cree. Su labor iba más allá de saber cómo dirigir las lecciones hacia el desarrollo de las facultades intelectuales de sus discípulos; por ello, para desempeñar con dignidad su vocación, requería conocer a fondo «los principios de educación, los métodos de enseñanza, los conocimientos positivos, la manera de dirigir una escuela, etc.»⁹¹.

La escuela normal, era precisamente, el espacio en el cual el maestro podía nutrir su condición intelectual para el desempeño en la enseñanza. Sólo la experiencia diaria ligada a sus conocimientos podía garantizar el desarrollo de su carrera como preceptor; sin embargo, la formación del maestro como intelectual no terminaba con su salida de la escuela normal ni con su ingreso a la escuela primaria. Según Triana, el maestro «se dirigirá

⁹⁰ José María Triana, *Manual de enseñanza mutua...*, 1845, p. 60.

⁹¹ *Ibidem*, pp. 64-65.

por sí mismo, por medio de buenos libros i de consejos de las personas instruidas»⁹².

Una finalidad social y religiosa tenía presencia en el saber del maestro. Sobre los hombros del maestro se halla la responsabilidad de formar hombres cuya educación sea garantía de un orden social reconocido por la religión como verdadera soberana de las costumbres.

En resumen, en la época objeto de este estudio se halla el germen de la escuela normal como espacio generador y receptor del saber pedagógico. En ella se formaban los maestros como portadores de ese saber. Por consiguiente, la escuela normal confería a los maestros la titularidad del saber pedagógico en tanto les brindaba capacidad de formar las facultades de los niños, enseñar bajo el método y operar en la escuela, no mediante simples procedimientos, sino gracias a la comprensión de las facultades del hombre. En suma, la escuela normal formaba los maestros como «sujetos de saber» que representaban la pedagogía ante la sociedad, y a la vez como sujetos reconocidos desde la pedagogía.

Otro manual para los preceptores de enseñanza primaria de Bogotá, 1851

En la perspectiva de ampliar los conocimientos del maestro y de este modo mejorar la enseñanza en las escuelas, la Gobernación de la provincia de Bogotá recomendó a José María Triana, reconocido por su dedicación hacia la educación de la juventud y por sus conocimientos en diferentes áreas, para que se utiliza-

⁹² *Ibidem*, p. 65.

ran sus servicios en favor de la ilustración de la nación. Plata deseaba que Triana tradujera del francés los compendios de ciencias físicas y naturales, o de las matemáticas o de la historia, gramática u otros ramos de la literatura. En opinión del gobernador, ésta sería la mejor inversión que la Cámara de provincia haría en favor de la educación primaria⁹³.

Un contrato se celebró entre el gobernador de la provincia de Bogotá y Triana el 25 febrero de 1852 en los siguientes términos: Triana estaba obligado a traducir al español, los tratados de:

- Instrucción religiosa
- Direcciones morales para los preceptores
- Historia santa
- Diseño lineal
- Nociones de geometría, de agrimensura, de física y de historia natural en sus tres ramos

Además, el traductor debía hacer imprimir, de la forma más económica posible, todos los anteriores tratados ya traducidos y revisar para que la obra saliera en forma correcta. Recibiría como pago la suma de tres mil doscientos reales⁹⁴.

En *El Constitucional* de Bogotá apareció firmada por B. P. G. y fechada el 10 de julio de 1852 una reseña del manual para

⁹³ José María Plata, «Nota Recomendativa enero 15 de 1851», en *El Constitucional*, No. 292, Bogotá, febrero 8 de 1851, p. 23.

⁹⁴ José María Plata, José María Triana, Juan Salgar, «Celebración de Contratos donde José María Triana se obliga a traducir del francés al español tratados escolares para el uso de las escuelas de la provincia y a contratar su impresión», en *El Constitucional*, No. 297, Bogotá, marzo 15 de 1851, Imprenta del Neogradino, p. 42.

los preceptores de la enseñanza primaria e instrucción moral y religiosa adaptado por José María Triana. El autor resaltaba la importancia de la obra debido a los conocimientos útiles y necesarios que contenía para llevar al hombre por el camino del bien, de la virtud y de la ciencia, donde se exponían pasajes de la historia sagrada, de la botánica y de otros conocimientos útiles. Luego expresaba que obras de este talante debían ser las únicas admitidas para difundir las letras y no el Catecismo Astete que, en vez de ilustrar, barbarizaba a las naciones.

La reseña, con vehemencia, recomendaba a los directores de escuela el estudio de las traducciones de Triana por el bien de ellos y de la humanidad misma. No dudaba del éxito que produciría en la provincia de Bogotá, donde ya se había adoptado el mencionado manual para la enseñanza. Estaba convencido el reseñador de que otras provincias también lo adoptarían al saber del éxito obtenido en las partes donde ya se había trabajado con él⁹⁵. En este mismo sentido, el 12 de septiembre de 1851, en *El Neogranadino* apareció el prólogo de la obra en mención con un pequeño preámbulo donde se resaltaban los conocimientos pedagógicos de José María Triana y su consagración de casi toda su vida a la instrucción primaria⁹⁶.

El prólogo se refiere a la ignorancia en que se hallaban los pueblos de la Nueva Granada, a causa de la ocupación española y de la urgente necesidad de la educación y no sólo de la instrucción, pues ésta apenas atiende el desarrollo de la inteligen-

⁹⁵ B.P. G. «Manual para los preceptores de la enseñanza primaria e instrucción moral i religiosa, adaptado para las escuelas de la Provincia de Bogotá, por José María Triana», en *El Constitucional*, No. 379, Bogotá, 10 de julio de 1852, p. 106.

⁹⁶ «Un libro útil», en *El Neogranadino*, No. 173, Bogotá, 12 de septiembre de 1851, pp. 293-294.

cia, mientras que aquella tiene en cuenta, todos los aspectos relacionados con el cuerpo, el espíritu y los conocimientos. Luego exalta la obra traducida y advierte que los maestros no pueden formarse del todo con estos pequeños tratados, pues para profundizar en algún ramo es necesario hacer el estudio largo de obras completas⁹⁷.

El manual se componía de las siguientes áreas:

- Instrucción moral y religiosa.
- Cronología e historia. Historia santa.
- Lecciones de cronología e historia. Historia eclesiástica.
- Nociones de física aplicada a las necesidades de la vida.
- Historia natural aplicada a las artes, a la industria y a la economía doméstica.
- Zoología.
- Nociones de geometría.
- Nociones de Agrimensura y diseño lineal.

El libro incluía también un programa general de los conocimientos que debían impartir los aspirantes a la dirección de las escuelas de la provincia de Bogotá, bien fuera para la enseñanza superior o para la elemental. Los textos eran sencillos, fáciles de entender y trataban de muchos conocimientos útiles, como la descripción de las plantas medicinales. En la época, la obra resultaba muy provechosa para quienes la estudiaran⁹⁸.

⁹⁷ José María Triana, «Prólogo», en *Manual para los preceptores...*, 1851, pp. I-III.

⁹⁸ José María Triana, *Manual para los preceptores...*, 1851, p. 107.

Sin lugar a dudas, con la publicación de este manual se dotó a los maestros de una herramienta amplia de conocimientos, lo cual representó, junto con los manuales de pedagogía, cambios profundos en relación con el maestro del plan Santander (1821-1844).

LOS EFECTOS DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS

Reapertura y cierre de la escuela normal. 1851-1853

La escuela normal fue la institución que sufrió más avatares en el siglo XIX a sabiendas de su reconocida importancia para fortalecer la escuela primaria, condición fundamental para hacer efectivo el régimen democrático en el país.

La libertad de enseñanza tuvo efectos poco favorables en la escuela normal. José María Plata, gobernador de la provincia, derogó las leyes que daban soporte al mencionado decreto de 1844, suspendió la escuela normal en 1851⁹⁹ e, incluso, dejó sin vigencia las facultades que tenían los gobernadores para nombrar y remover los maestros de primeras letras, así como la autorización que había recibido el poder ejecutivo para organizar y reglamentar las escuelas.

Dadas las políticas de descentralización del gobierno de José Hilario López y al derogarse las disposiciones anteriores a la ley 15 de mayo de 1850 sobre libertad de enseñanza, la ley 3 de

⁹⁹ «Decreto 1 de enero de 1851 del Gobernador de la Provincia de Bogotá», en *El Constitucional*, No. 287, Bogotá, enero 4 de 1851, pp. 3-4.

junio de 1848 se convirtió en el soporte legal de la instrucción primaria, aun cuando el objeto de esta ley era el régimen político y municipal y no propiamente la instrucción. En virtud de la mencionada ley de 1848, el gobernador confió a los cabildos la reglamentación de las escuelas. Por otra parte, declaró la no obligatoriedad del decreto 2 de noviembre de 1844 y como si esto fuera poco, mediante decreto gubernativo del 1° de enero de 1851 e invocando la ley sobre libertad de enseñanza cerró la escuela normal; en consecuencia los cabildos nada debían disponer acerca de esta institución¹⁰⁰.

Con estas disposiciones, se confirma el desorden administrativo y la ausencia de normas orgánicas y estables para la instrucción primaria en la época. El gobernador determinó para los cabildos parroquiales las siguientes funciones específicas: crear el número de preceptores necesarios para atender las escuelas primarias de ambos sexos, fijarles el sueldo y hacer los nombramientos; reglamentar el servicio de las escuelas primarias de acuerdo con lo conveniente para las localidades; y administrar los bienes y las rentas de las escuelas. Sin embargo, estas funciones ya estaban contempladas en la ley 3 de junio de 1848 pero el gobernador las transcribió en forma de decreto.

En cuanto a las posibilidades reales de cumplimiento de las normas por parte de los cabildos, el gobernador Patrocinio Cuéllar anotaba en 1851 que los cabildos de Bogotá y casi todos los de las cabeceras de los cantones podían usar con ventaja la facultad de nombrar preceptores, fijarles sueldo y examinarlos; pero existían distritos parroquiales en donde los empleados que debían intervenir en tales asuntos, no sabían leer ni escribir. En esta

¹⁰⁰ *Ibidem.*

situación, se escogería para el cargo de preceptor «el tinterillo de la parroquia o el hijo de un gamonal sin atender a las cualidades que debe tener un preceptor de la juventud». Sin embargo, Cuéllar confiaba en la vigilancia ejercida por el gobernador y en la obligación de los cabildos de sostener una escuela, como medios para que la educación siguiera avanzando¹⁰¹.

Posteriormente, el gobernador Mendoza se quejaba en 1852 de la escasa injerencia de los gobernadores en la marcha de la instrucción primaria, sujeta a la dirección de los cabildos, a sabiendas de que los empleados de los pueblos no sabían leer ni escribir en su mayor parte, como ya lo había señalado Cuéllar. Sin embargo, enfatizaba en la necesidad de trabajar por el ensanche del poder municipal, por la emancipación de las localidades, así en la práctica resultara difícil la teoría¹⁰².

En el marco de las reformas liberales se reconocía la importancia de la escuela primaria, pero no se valoraba el papel que podía cumplir la escuela normal en el mejoramiento de los preceptores para las escuelas primarias; era más fuerte la convicción política de erradicar los gremios y la normal podía influir en la consolidación de un gremio. En el año de 1851, la Cámara provincial de Bogotá puso en consideración un proyecto de ordenanza fijando los deberes al director de la escuela normal, con fecha 15 de octubre. El proyecto fue objetado. Las razones de la objeción anunciaban los motivos políticos propios del enfoque

¹⁰¹ Patrocinio Cuéllar, *Informe que el Gobernador de Bogotá dirige a la Cámara de provincia en sus sesiones ordinarias de 1851*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851, pp. 23-24.

¹⁰² Rafael Mendoza, *Informe que el Gobernador de Bogotá dirige a la Cámara de la provincia en sus sesiones ordinarias de 1852*, Bogotá, s.p.i., 15 de septiembre de 1852, p. 23.

liberal, en el marco del poder municipal, para rechazar la existencia de la escuela normal. Con base en el decreto ejecutivo 3 de mayo de 1843, el proyecto prescribía los deberes del director de la escuela normal así: dictar dos cursos en el año para la formación de preceptores de escuela; visitar dos veces por año las escuelas de la provincia con el fin de inspeccionarlas y de dar lecciones prácticas a los preceptores y demás personas interesadas en el oficio; redactar manuales y métodos de instrucción y hacer traducciones convenientes para la juventud; e informar oportunamente al cabildo las instrucciones y noticias de su interés¹⁰³.

Las objeciones al proyecto de ordenanza de 1843 por parte del gobernador de la provincia, en ese entonces Patrocinio Cuéllar, fueron expuestas a la luz de los principios liberales. Las funciones del director de la escuela normal, sostenía Cuéllar, eran las mismas atribuciones del cabildo. Por tanto, el cargo era inútil. Ante todo, consideraba innecesario hacer una erogación del tesoro provincial para pagar las funciones de un empleado que interviniera en asuntos de la exclusiva competencia de las corporaciones municipales. Por otra parte, la Cámara se contradecía, añadía, al hacer vigente el decreto ejecutivo de instrucción primaria, a sabiendas de las facultades amplias de los cabildos en este asunto. Igualmente, consideraba en desacuerdo con la ley, aplicar disposiciones legales y ejecutivas que centralizaban la instrucción primaria, cuando estaban vigentes y eran obligatorias las normas para descentralizarla. El gobernador reclama fe en los principios para ir hacia la expansión del poder municipal¹⁰⁴.

103 «Proyecto de Ordenanza objetado», en *El Constitucional*, No. 332, Bogotá, octubre 23 de 1851, p. 182.

104 *Ibidem*.

De igual modo, el gobernador Cuéllar calificó de inexistente el cargo de director de la escuela normal. Legalmente no existía, pues la normal había sido suspendida en 1851. Igualmente, la Cámara no podía fijar deberes al director de un establecimiento que tendría carácter nacional y no municipal. En este caso, la instrucción primaria quedaría otra vez centralizada cuando en toda la república, resaltaba Cuéllar, la instrucción primaria estaba descentralizada. Era preciso, pues, que el pueblo comprendiese la organización política y municipal en que vivía y que la Cámara provincial debía propender por la unidad en las instituciones, tan necesarias a los Estados, añadía, para uniformar las costumbres¹⁰⁵.

Pese a los esfuerzos por arraigar el régimen municipal, la Cámara provincial, creó en 1852 una escuela normal con el empeño de fomentar la instrucción primaria¹⁰⁶. Para ello se apoyó en el artículo 3o. de la ley 3 de junio de 1848. En la propuesta se enfatizaba, entre otros aspectos, en un curso que duraba seis meses, el cual incluía lecciones prácticas en la escuela pública.¹⁰⁷ Las materias objeto de los cursos eran: leer y escribir con perfección gramática española, aritmética, cosmografía, cronología, geografía de la Nueva Granada, legislación municipal y los métodos para la enseñanza¹⁰⁸. De igual manera, a la escuela normal le correspondía redactar los métodos convenientes, traducir obras extranjeras elementales de educación, dar lecciones en las

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ «Ordenanza 176, de octubre 12 de 1852, creando una Escuela Normal de la provincia», en *Ordenanzas expedidas por la Cámara Provincial de Bogotá en sus sesiones de 1852*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, pp. 21-22.

¹⁰⁷ *Ibidem*, artículo 2, p. 22.

¹⁰⁸ Eusebio Otálora, «Escuela Normal», en *El Constitucional*, No. 395, Bogotá, diciembre 25 de 1852, p. 206.

escuelas de los distritos con el fin de que los niños avanzaran y los preceptores ahondaran en el conocimiento de su oficio.

Al igual que en las reformas de Santander y de Ospina, la uniformidad del método y la urgencia de formar buenos preceptores a través de la escuela normal se hizo palpable. La Gobernación, por intermedio de los jefes políticos, quedó encargada de hacer entender a los cabildos la conveniencia de enviar alumnos a la escuela normal con el fin de aprender los métodos adoptados por ésta. Sobre todo, a través de los jefes políticos, los cabildos debían comprender la necesidad de que los preceptores hubieran concluido y ganado los cursos en la escuela normal. Con autorización de la Gobernación, algunos cursos podrían dedicarse a preparar alumnas para desempeñar posteriormente el oficio de preceptoras¹⁰⁹. El gobernador Carlos Martín, impulsaba la escuela normal con el fin de conseguir buenos maestros para todos los distritos parroquiales, por eso instaba a los cabildos para que motivasen a la juventud en el ingreso a esta institución¹¹⁰.

En 1853, Patrocinio Cuéllar ocupó de nuevo el cargo de gobernador. Conocido como un asiduo defensor del poder municipal, esgrimía ahora aquellos y otros argumentos de orden político para cerrar la escuela normal creada en 1852. En efecto, 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 normal¹¹¹. Los cimientos de esta

109 «Ordenanza 176, de octubre 12 de 1852...», p. 172.

110 Carlos Martín, «Circular de diciembre 14 de 1852 sobre establecimiento de la Escuela Normal», en *El Constitucional*, No. 398, Bogotá, enero 15 de 1853, p. 215.

111 «Ordenanza 192, de noviembre 11 de 1853, suprimiendo la Escuela Normal de la provincia», en *El Repertorio*, No. 39, Bogotá, 12 de noviembre de 1852, s.p.

orden fueron los artículos 48 y 50 de la Constitución de 1853. Cada provincia disponía del suficiente poder constitucional para disponer lo que juzgase conveniente sin invadir las competencias del gobierno general. Además, el gobierno o régimen municipal de cada provincia estaba representado en una legislatura provincial¹¹². Con estos principios constitucionales evitó el gobernador Cuéllar enfrentar otras disposiciones que se habían utilizado de manera contradictoria desde 1851.

Cuéllar explicaba en su informe de 1853 que la escuela normal se había quedado sin objeto. Si no encontraban sus posibles alumnos la seguridad de ser nombrados preceptores, no resultarían candidatos interesados. Igualmente, el Cabildo no apropió la suma para imprimir obras elementales. Por estas circunstancias, después de la renuncia del director Eusebio Otálora, el gobernador no consideró pertinente reemplazarlo.

Pero estas no fueron las únicas razones para la suspensión de esta institución. Cuéllar había recomendado la derogación de la ordenanza 176 ante la legislatura provincial, pues contra este establecimiento existían, según anotaba el gobernador, «las mismas poderosas razones que contra todos los gremios». Añadía que si los cabildos actuaban con tino en la selección de los preceptores, y si hubiese un pago regular a los preceptores, se encontrarían personas aptas para enseñar en las escuelas.

En el fondo de su posición, se encuentra la firme creencia en los principios de la descentralización y la lucha contra los

¹¹² «Constitución Política de la Nueva Granada expedida por el Congreso de 1853», artículos 48 y 50, en *Constituciones de Colombia; recopiladas y precedidas de una breve reseña histórica*, Bogotá, Prensa del Ministerio de Educación Nacional, 1951, pp. 5-27.

gremios que había emprendido el programa de los liberales. En este caso la escuela normal era vista como un instrumento para el fortalecimiento del gremio de los maestros. Parecía paradójico este hecho si se observa el interés en la instrucción del pueblo, que para Cuéllar significaba la primera necesidad de todas las provincias de la república, sin ella no podían esperarse «los buenos resultados que debieran dar el sufragio directo y universal, la libertad religiosa, la de prensa, ni el establecimiento del gobierno municipal»¹¹³.

El vacío de la escuela normal: 1853-1858

La escuela normal salió del escenario de la legislación sobre instrucción primaria hasta 1858. El requisito de haber estudiado en esta institución para ser nombrado preceptor desapareció de las ordenanzas. A diferencia de la anterior legislación, la ordenanza 210 de 31 de diciembre de 1853 exigía la edad comprobada de 18 años y un certificado de suficiencia otorgado, no por la escuela normal, sino por el gobernador de la provincia y los miembros de la junta de inspección de los establecimientos públicos¹¹⁴. Las funciones de saber que antes desarrollaba la escuela normal se trasladaron al gobernador y a la junta de inspección de los establecimientos públicos. De este modo, con la ordenanza 210, los cabildos quedaron relevados de algunas fun-

¹¹³ Patrocinio Cuéllar, *Informe que el Gobernador de la Provincia de Bogotá dirige a la Legislatura Provincial en sus sesiones de 1853*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1853, p. 11.

¹¹⁴ «Ordenanza 210, de diciembre 31 de 1853, sobre instrucción pública», en *Ordenanzas expedidas por la Lejislatura Constituyente de Bogotá en sus sesiones de 1853*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1854, pp. 56-57.

ciones, relativas a la escogencia de preceptores, para lo cual no estaban preparados¹¹⁵.

En otro momento, mediante el decreto de 28 de abril de 1855, se asignó a los cabildos parroquiales la facultad de nombrar y remover libremente a los directores de escuela¹¹⁶. Aunque esta disposición facultaba a los cabildos para reglamentar la escuela primaria, de todos modos quedaban ciertos vacíos, y las decisiones de los gobernadores y de la Cámara no resolvían la creciente desconfianza hacia las localidades por su descuido en materia de educación primaria.

Por todo ello, el gobernador Gutiérrez hizo enérgicas propuestas a 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 directores¹¹⁷. En vista del incumplimiento de los cabildos, solicitaba para el gobernador la facultad de nombrar y remover los directores de las escuelas, siempre y cuando se fijara como requisitos haber seguido los cursos en la escuela normal. Era deci-

¹¹⁵ Esta ordenanza se encontraba vigente en 1855, según informe del gobernador. Emigdio Briceño, *Informe del Gobernador de la Provincia de Bogotá a la Legislatura Provincial en sus sesiones de enero de 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1855, p. 7.

¹¹⁶ Decreto 28 de abril de 1855, en ejecución de la ordenanza 210 sobre instrucción pública, en *El Repertorio*, No. 99, Bogotá, mayo 10 de 1855, s.p.

¹¹⁷ Pedro Gutiérrez, *Exposiciones de los gobernadores de Bogotá, Cundinamarca y Zipaquirá dirigidas por el de la Provincia de Bogotá, reintegrada, a la Asamblea constituyente en 1855*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1855, p. 9.

sivo, pues, formar directores de escuela. La instrucción primaria, concebida como el «cimiento de la república», se hacía, por supuesto, imprescindible para la conservación del edificio de la nación¹¹⁸.

En los distritos, afirmaba Gutiérrez, había pocos hombres con la ilustración suficiente para comprender la importancia de la instrucción primaria; la experiencia había demostrado que donde existía alguna ilustración, los cabildos sostenían la escuela. También sucedía lo contrario: donde casi no había instrucción o ésta se hallaba concentrada en unos cuantos individuos, cuyos intereses entraban «en pugna con el aprovechamiento de la juventud», las escuelas no se creaban o se suspendían alegando falta de directores, carencia de locales u otros motivos similares¹¹⁹. La propuesta de Gutiérrez pretendía disminuir a las localidades algunas de sus obligaciones, en especial lo relacionado con la financiación de la escuela y la elección de preceptores.

La escuela normal ayudaría notablemente a solucionar la carencia de directores. De igual modo, un director de la escuela normal, evitaría que las escuelas fueran visitadas por los regidores de los cabildos que no sabían leer ni escribir, en su mayoría y, por tanto, no se hallaban en condiciones ni de estimular a los buenos directores ni de reprobar, tampoco, sus fallas. Los cabildos, advertía Gutiérrez, nombraban «al tinterillo del pueblo» que los amedrentaba o «al sobrino del gamonal» a quien temían, aunque ninguno de los dos reuniera los requisitos indispensables para el cargo. A manera de excepción, y en beneficio de la educación primaria, Gutiérrez pidió a la Asamblea Constituyen-

¹¹⁸ *Ibídem*, p. 9.

¹¹⁹ *Ibídem*, p. 12.

te que se concediera al gobernador la facultad de escoger los preceptores¹²⁰.

Sumado a lo anterior, bastante nocivo fue para la instrucción primaria el artículo 30 de la ley 30 de mayo de 1849, adicional y reformativa de la de 3 de junio de 1848. La suspensión de fondos de aplicación especial, ordenada por esta disposición, hizo entrar todas las partidas a la masa común de las rentas provinciales; por tanto, algunas rentas adjudicadas en favor de las escuelas quedaban desviadas de su finalidad. En vista de esta situación, el gobernador propuso la creación de un fondo especial para el fomento de la instrucción pública, conformado por la suma prevista en el presupuesto anual, una parte de las rentas provinciales y los réditos asignados a la instrucción pública.

Los años 1853 y 1854 fueron escasos en hechos significativos para la escuela normal y en general para la educación, pero abundaron en problemas bélicos que afectaron otra vez su desarrollo. La revolución de 17 de abril de 1854, producida por el golpe de Estado del general José María Melo, en presidencia de José María Obando, destruyó la propiedad y la riqueza pública. Igualmente, esta revolución condujo en algunos pueblos al derroche de los fondos destinados al sostenimiento de la escuela primaria. A lo anterior se suma que los pueblos desdeñaban el pago de la contribución y, por tanto, las escuelas y demás obras de interés público se encontraban en el más lastimoso estado¹²¹.

En los años 1856 y 1857 no se dictaron disposiciones para crear la escuela normal, pese a las recomendaciones del gober-

¹²⁰ *Ibidem*, pp. 9-10.

¹²¹ Valentín Gálvez, «Informe del Gobernador de la Provincia de Zipaquirá al señor Gobernador de la Provincia de Bogotá», en Pedro Gutiérrez, *Exposiciones de los gobernadores de Bogotá...*, 1855, p. 82.

nador Gutiérrez. El problema de preceptores poco aptos para desempeñar su oficio seguía siendo grave. Sin embargo, la Asamblea Constituyente de 1856 expidió una ordenanza que tenía por cometido fundamental escoger maestros con suficiente instrucción: por el artículo 21 la disposición implantó el requisito de aprobar, ahora ante el gobernador, un examen público para ser nombrado director o vicedirector en propiedad¹²². En consecuencia, anotaba Gutiérrez, cesaban en el ejercicio de sus funciones los directores que entonces existían.

Pocos individuos presentaron el examen correspondiente; quienes obtuvieron calificación aprobatoria fueron nombrados en propiedad una vez recibieron el título de suficiencia expedido por el gobernador¹²³; otros quedaron nombrados en calidad de interinos. No obstante, sobraron vacantes, anotaba Gutiérrez, «ya porque no se han hallado individuos que quieren servirlos, ya porque carecen ellos de local, útiles o mobiliario, o también porque faltan rentas para su sostenimiento»¹²⁴.

Ahora bien, las normas municipales expedidas entre 1853 y 1856 no señalaron una herramienta específica de saber que orientara las acciones del maestro. Un paso importante para superar esta carencia lo constituyó 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

¹²² «Ordenanza 15, de enero 3 de 1856, sobre instrucción primaria», en *El Repertorio*, No. 153, Bogotá, mayo 12 de 1856, s.p.

¹²³ Pedro Gutiérrez, *Exposición del Gobernador de Bogotá a la Lejislatura Provincial en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1856, p. 11.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 11.

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.

En conjunto puede señalarse: los gobernadores, en especial Gutiérrez, en la década de los años cincuenta, tomaron medidas para escoger las personas más capaces y vincularlas al oficio de maestro. Faltaba la escuela normal como institución de saber, así fuese precaria para atender la formación de los maestros, dar cuenta del estado de la enseñanza en las escuelas y formar tanto los maestros en ejercicio como otras personas interesadas.

Una vez creado el Estado de Cundinamarca en 1857, su Asamblea Constituyente expidió la ley 21 de noviembre sobre instrucción primaria hasta tanto se emitiera el Código de instrucción pública¹²⁵ que determinaría la organización permanente de la educación del Estado en todos sus niveles. Esta ley ordenó la reorganización de la instrucción primaria en los territorios que conformaron el recién creado Estado de Cundinamarca, conforme a la norma vigente que para Bogotá era la ordenanza 15 de 1856 sobre instrucción pública.

Haciendo eco al clamor de los dirigentes por retirar a los cabildos los asuntos de la instrucción primaria, la legislatura de 1857 cargó las funciones y deberes de los cabildos a las juntas administrativas de las parroquias. Mientras tanto el gobernador

¹²⁵ Ley 21 de noviembre de 1857 sobre instrucción pública, en *Recopilación de leyes y decretos del Estado Soberano de Cundinamarca expedidos desde su creación en 1857 hasta 1868*. Formada por José María Vergara y Vergara y anotada por Rafael Rocha G., de orden del poder ejecutivo del Estado, Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1868, p. 67.

del Estado quedó encargado de la recién creada Dirección General de Instrucción Primaria; también la ley prohibió a las corporaciones municipales la enajenación de los bienes de las escuelas, así como la desviación hacia otros fines de las rentas especialmente destinadas al sostenimiento de las escuelas¹²⁶. Junto a estos cometidos, la escuela normal seguía por fuera de las disposiciones legales.

OTRA REAPERTURA TRANSITORIA DE LA ESCUELA NORMAL

El Código de instrucción pública de 1858

Con la sanción 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.

De acuerdo con este código, la educación normalista consistía en una subdivisión más de la clasificación de la instrucción pública primaria. En el artículo 22 las escuelas públicas aparecían organizadas en escuelas primarias comunes o elementales para niños, escuelas primarias para niñas, escuelas primarias para adultos, escuelas-talleres, escuelas primarias superiores, salas de asilo para infantes y escuelas normales de instrucción primaria¹²⁷. Es relevante el hecho de que se estipulara ex-

¹²⁶ *Ibidem*, artículos 2-6, pp. 67-68.

¹²⁷ «Código de instrucción pública, sancionado el 23 de noviembre de 1858», artículo 22, en *Los Doce códigos del Estado de Cundinamarca*, tomo I, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1859, p. 299.

plícitamente acerca de la escuela normal, después de su cierre en 1853.

Por ser una institución de carácter público, el código definía el sostenimiento de la escuela normal con base en los fondos provenientes de las rentas, de fundaciones, de las contribuciones de los habitantes previa determinación de las autoridades de las localidades y de bienes señalados expresamente por la ley. Como ya se ha dicho, disposiciones anteriores a la promulgación del código no contemplaban la existencia de la escuela normal. Tanto la ordenanza 210 de 31 de diciembre de 1853 como la No. 15 de enero 3 de 1856, se referían exclusivamente a la instrucción primaria clasificada en elemental y superior. En lo referente al sostenimiento de estas escuelas parroquiales, las ordenanzas mencionadas determinaban claramente los fondos que las atenderían. En este aspecto, tanto el Código de instrucción pública como estas disposiciones, guardaban semejanzas, pues se determinaba como base de su financiación las rentas parroquiales y provinciales.

Decir que la escuela normal resurge es apenas un título, una meta más de las tantas que se frustraron en el siglo XIX. Su vigencia fue a saltos, siempre interferida por las situaciones de orden público y por el escaso interés de la juventud en el oficio de maestro. Pero valga recalcar la insistencia de los gobernantes de Cundinamarca por revivir la escuela normal que se pensaba como el apoyo fundamental para mejorar las escuelas primarias. Por esta razón, el objeto de la escuela normal se constituía en la formación de directores para las escuelas primarias elementales y superiores. En ella la instrucción era gratuita para quienes se matriculaban con el fin de formarse para la dirección de la es-

cuela primaria¹²⁸. El gobernador del Estado era el jefe de la instrucción pública y para efectos de la escuela normal le correspondía elaborar el reglamento e, igualmente, tenía la facultad de convocar a exámenes de oposición para escoger director y vicedirector, nombrar los individuos que debían realizarlos y escoger las personas, según el resultado del examen, para copar las vacantes¹²⁹.

El tema de la uniformidad del método de enseñanza se mantenía en el código de 1858. Con tal fin, el Consejo de Instrucción Pública debía imprimir manuales sencillos y claros de los métodos de enseñanza simultánea y mutua, aplicados a las escuelas primarias. Los alumnos aprendían estos métodos en la escuela normal, pero el método de enseñanza simultáneo en esta institución debía ser cotidiano. Las corporaciones municipales inspeccionaban las escuelas del distrito para lograr que se observara en ellas con exactitud los métodos de enseñanza¹³⁰.

La escuela normal volvería a participar en la escogencia de maestros de escuela. El aspirante a director o vicedirector en propiedad de una escuela primaria debía ser examinado en la capital del Estado por una junta compuesta por el director de la escuela normal y, nombrados por el gobernador del Estado, dos sujetos de notoria instrucción en las materias que deben enseñarse en las escuelas primarias. El director de la escuela normal llevaba un registro en el cual constase el resultado de los exámenes. A los individuos que presentaban examen se les expedía un certificado en el cual constaban las materias y el método o méto-

128 *Ibidem*, artículos 162 y 164, p. 315.

129 *Ibidem*, artículo 1, p. 293.

130 *Ibidem*, artículos 8, pp. 294- 168, 316.

dos de enseñanza que fueron objeto del examen, así como el grado de calificación de sus aptitudes¹³¹.

En relación con la formación de los maestros, el reglamento señalaba que ésta duraba ocho meses: de marzo a noviembre. Las materias de enseñanza eran las mismas que se enseñaban en la escuela primaria, pero sus contenidos tenían mayor extensión: lectura, escritura, doctrina cristiana, elementos de aritmética, gramática castellana y urbanidad. Los directores estaban llamados a diferenciar entre niños que reciben la primera instrucción y los hombres formados que dentro de poco van a dirigir la educación de la juventud. El alumno debía aprender los principios y también adquirir «la aptitud de enseñarlos con exactitud y propiedad; para lo cual debe conocer su enlace, dependencia y consecuencias, y muy particularmente sus aplicaciones prácticas».

El Consejo de Instrucción Pública definía y circulaba los programas conforme a los cuales debía impartirse la enseñanza de cada una de las materias de enseñanza. Eran parte fundamental de la formación de maestros los principios y práctica de la pedagogía, tanto como los métodos de enseñanza. La aplicación práctica de los principios se atendía con especial cuidado, para que los alumnos formados en la escuela normal pudieran adquirir «la facilidad y destreza en la aplicación de los principios» necesarios para enseñar con provecho a los niños¹³².

Se recalca que toda escuela normal de instrucción primaria tenía bajo su dirección una escuela primaria anexa sujeta a las disposiciones que regulaban las demás escuelas primarias,

¹³¹ *Ibidem*, artículos 93 y 94, p. 307.

¹³² *Ibidem*, artículos 165, 166-168, pp. 315-316.

pero adecuándose a los fines de la escuela normal. La escuela anexa constituía el campo de aplicación de los conocimientos adquiridos por los alumnos, allí se ejercitaban los alumnos en los aspectos prácticos de la pedagogía, en los métodos y en todas «las operaciones que debe ejecutar un director de escuela». Los alumnos de la escuela normal asistían diariamente a las lecciones de la escuela anexa y alternaban medio tiempo en las funciones de monitores propias de la enseñanza mutua. En el otro medio tiempo hacían ejercicios y estudiaban diseño, escritura y demás materias de instrucción.

Para el efecto, la escuela anexa debía tener bancos y mesas necesarios para que los alumnos de la escuela normal pudiesen estudiar con independencia, sin mezclarse en las operaciones de las clases de la escuela primaria. Para funcionar según los propósitos de la escuela normal y, a la vez, como escuela primaria, el director y el subdirector de ésta, al mismo tiempo se desempeñaban como director y subdirector de la escuela primaria anexa¹³³.

Ahora bien, la escuela normal, no sólo formaba directores para la escuela primaria, sino también a los maestros en ejercicio. Al igual que en la época del decreto 2 de noviembre de 1844, los directores de las escuelas primarias podían asistir a las lecciones de la escuela normal durante sus vacaciones. Del mismo modo, el poder ejecutivo podía disponer, cuando lo estimara conveniente, que alguno o algunos de los directores de las escuelas públicas concurren a oír las lecciones de la escuela normal, hasta por dos meses. El director de la misma estaba encargado de instruirlos en todas las mejoras y adelantos que se hubiesen hecho en «la aplicación de los métodos», así como en

133 *Ibidem*, artículos 239, 240, 241, 243, 246, p. 324.

los «diversos procedimientos de la enseñanza», también debía extender sus conocimientos en las diferentes materias objeto de la enseñanza primaria, en especial en las que mostraran mayor necesidad. En consecuencia, el llamamiento de los directores a la escuela normal, consideraba el código, era el medio más eficaz de transmitir a los directores las mejoras y los adelantos, «tanto en la aplicación de los métodos, como en la simplificación de las operaciones usadas para dar la instrucción en los diversos ramos. Por tanto, este llamamiento no deberá atribuirse nunca a falta de instrucción en el director que es llamado»¹³⁴.

Los efectos de la guerra: un receso forzoso del Código de instrucción pública

La guerra y el 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. Durante las guerras las obras públicas se desatendían y todas las fuerzas se concentraban en lograr la pacificación. Decía Justo Briceño en 1862, «cuesta pena profunda apartar el pensamiento de esas ilusiones risueñas de los caminos, de las nuevas escuelas, de la desecación de los pantanos, de la baratura de los víveres, de la comodidad y el trabajo remunerador para todos: mas por ahora no se debe pensar más que en combatir a los enemigos armados, en volver el sosiego a las poblaciones y en inspirar confianza a todos»¹³⁵.

134 *Ibidem*, artículos 222, 223, 224, 230, pp. 321-323.

135 Justo Briceño, «Mensaje del Gobernador provisorio a la Asamblea constituyente del Estado de Cundinamarca de agosto 1 de 1862», en *El Cundinamarqués*, No. 50, agosto 8 de 1862, p. 199.

Tan nefastos fueron los efectos de la guerra entre 1859 y 1862 que Lino Ruiz, secretario de Gobierno de Cundinamarca, pedía en 1863 formar una nueva generación que reemplazara a la que se educó en la década de los cuarenta. Sostenía incluso que tampoco se encontraba en la que pudo formarse en la década de los años cincuenta. «En lugar de filósofos, literatos, médicos y jurisconsultos, no hemos tenido sino militares, que han conquistado muchos laureles por sus hazañas y muchos días de gloria para la libertad y para la patria»¹³⁶.

Todavía en 1863 no se había organizado la escuela normal. Un suceso tan lesivo como las guerras para las escuelas, y una comprensión del federalismo a ultranza, impidió que se iniciara la aplicación del código. La soberanía de los distritos, interpretada «al pie de la letra», devolvió a las corporaciones municipales sus funciones en la educación primaria. En 1863, en cumplimiento del Código de instrucción pública y del Código de régimen político municipal, el presidente del Estado de Cundinamarca expidió tres ordenanzas que buscaban montar todas las escuelas, dotarlas de útiles de enseñanza y escoger los preceptores¹³⁷. Alejo Morales, quien lo reemplazó temporalmente en el cargo, decidió derogar tales ordenanzas, con base en las siguientes consideraciones:

I. Los distritos tenían el derecho de administrar sus negocios propios,

¹³⁶ Lino Ruiz, «Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca, encargado del Despacho de Hacienda a la Asamblea Constituyente del Estado», en *El Cundinamarqués*, No. 103, Funza, 9 de julio de 1863, p. 432.

¹³⁷ Justo Briceño, «Mensaje del Presidente de Cundinamarca a las Asambleas Constituyente i Legislativa del Estado, en 1863», en *El Cundinamarqués*, No. 104, Año II, Funza, 7 de julio de 1863, p. 429.

2. El federalismo propugnaba por la descentralización, y
3. El poder ejecutivo no estaba facultado para intervenir en la organización de la educación primaria, sólo debía protegerla.

Esta comprensión del federalismo olvidaba que la propia Constitución sujetaba las corporaciones municipales a las leyes. Como producto del decreto derogatorio, muchas escuelas se cerraron y otras se encontraban en un desorden lamentable, porque las corporaciones municipales nada hacían para organizarlas y mucho menos para mantenerlas y arbitrar para dotarlas¹³⁸.

En 1863 habían pasado cinco años desde la expedición del Código de instrucción pública —2 de noviembre de 1858—, emitido por el Estado de Cundinamarca; sin embargo, el código tendría que esperar un tiempo más para prestar algunos servicios a la educación. En virtud del pacto de 20 de septiembre de 1861, posteriormente afianzado por la Constitución de 1863, el Estado pasó a ser Estado Soberano de Cundinamarca y, en consecuencia, sobrevino un reordenamiento político. La Asamblea Constituyente del Estado Soberano promulgó la ley 15 de julio de 1863 sobre escuelas públicas, reviviendo otra vez para los distritos importantes funciones que el código había dispuesto para otros funcionarios más calificados con real capacidad de responder por ellas. La escuela normal no hizo parte de los asuntos contemplados en dicha ley.

Santos Gutiérrez, presidente del Estado Soberano de Cundinamarca, recomendaba en 1865 el restablecimiento del Código de instrucción pública. Y efectivamente, en este año, mediante la ley 9 de febrero de 1865 se decretó vigente el códi-

138 Lino Ruiz, «Informe del Secretario de Gobierno...», 1863, p. 432.

go y quedó así derogada la ley 15 de julio de 1863. En consecuencia, aparece en el escenario la escuela normal, pero sólo hasta 1866 entra en funcionamiento.

Resurgimiento de la escuela normal: 1866-1868

Tantos ensayos fallidos por crear y consolidar la escuela normal suscitaron en 1865 una propuesta de Próspero Pereira, secretario de Gobierno del Estado Soberano, para conseguir los mismos beneficios que se esperaban de aquella institución. Reconocía el secretario que la ocupación en la enseñanza primaria todavía no era una profesión y había necesidad en tratar de formarla a través de la escuela normal. Como ya se había ensayado esta vía sin mayor éxito, propuso la creación de un visitador de escuelas, que estuviese recorriendo continua y sucesivamente todas las del Estado. Para esta labor debía buscarse uno de aquellos «hombres de entusiasmo» y de «misión especial» en la grande obra de la civilización.

En cada distrito podría permanecer el visitador algunos días, dirigiendo él mismo la escuela y enseñando al preceptor. De igual modo, reuniría los padres de familia y los motivaría a construir o mejorar un local adecuado, al pago de la renta del preceptor y al envío de los niños a la escuela. También debería informar al gobierno sobre el desempeño de los directores, las rentas de las escuelas, capitales que las producen o contribuciones que las forman. Mediante este sistema, sostenía Pereira, se obtendrían los mismos resultados que se esperaban de la escuela normal

Quienes aspirasen al «profesorado de la instrucción primaria», en vez de concurrir a la escuela normal, serían formados directamente por el visitador, quien a su vez se encargaba de buscarlos en el distrito y de formarlos prácticamente en el local en que cada uno debe funcionar. La diferencia radicaba entonces, según Pereira, en que la formación se recibía en el propio distrito sin necesidad de desplazarse hacia la escuela normal¹³⁹.

La propuesta de Pereira intentaba remediar, en el propio lugar donde trabajarían los futuros preceptores, la carencia de profesores con suficiente formación para la enseñanza. A la vez, los preceptores en ejercicio podrían mejorar su formación. La idea de Pereira olvidaba que uno de los factores principales en la desmoralización por el oficio de preceptor eran los sueldos tan bajos en algunos distritos o la carencia de fondos para el pago. Mas todo intento resultaba estéril, por decreto de 23 de enero de 1866 se abrió un curso en la escuela normal. Aunque se inscribieron unos 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 sostenimiento.

Por otra parte, para obviar el problema de la falta de medios para que se formaran quienes aspiraban a ser directores de escuela primaria, el poder ejecutivo dispuso que buena parte de los directores en servicio, en el año de 1866, nombrados como interinos o en propiedad, todos ellos, concurrieran a las lecciones de la escuela normal durante los meses de diciembre de 1865 y enero de 1866, conservando las asignaciones de sueldo.

¹³⁹ Próspero Pereira Gamba, *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866, pp. 6-7.

Así se lograría que al presentar el examen, convocado para febrero del mismo año, los preceptores diesen prueba de idoneidad¹⁴⁰.

Un hecho significativo se presentó cuando por decreto de 30 de mayo se convocó a oposiciones para proveer las escuelas vacantes y de manera sorpresiva, los opositores fueron jóvenes que, después de recibir la instrucción en los colegios, querían dedicarse al «empleo de la enseñanza». Este hecho deja percibir, según Pereira, que si a la juventud entendida y honrada, se le pudiese ofrecer «el estímulo de una carrera debidamente recompensada», el ejercicio de maestro estaría, dentro de poco, en manos de «profesores de indisputables aptitudes»¹⁴¹. 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. La instrucción pública, decía Remijio María Pérez, «en la mayor parte de los distritos ha permanecido en el más deplorable estado»: en algunos lugares se debía al abandono de las autoridades, aunque existían los fondos; en otros, porque habían desaparecido las rentas para sostener las escuelas, en algunos otros, se habían rematado como bienes desamortizados las propiedades destinadas para sostenerlas. Igualmente, el lamentable estado se evidenciaba en la carencia de los útiles necesarios para apoyar la instrucción y las «miserables dotaciones» o las demoras de las

¹⁴⁰ Rafael E. Santander, *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea legislativa en sus sesiones de 1866*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866, p. 16

¹⁴¹ *Ibidem*, pp. 15-16.

escuelas para pagar al preceptor. Sostenía Pérez que para uniformar la enseñanza se hacía urgente formar profesores instruidos, no sólo en el conocimiento de las materias que deben saber, sino en los métodos que deben observar para enseñar, lo que aún es más importante. De esta manera, el director reivindicaba el papel de la escuela normal, frente a la mera instrucción del preceptor, «porque no basta que se tengan todos los conocimientos suficientes si no se saben transmitir». Por lo anterior, concluye Pérez, sería muy conveniente que «el Poder Ejecutivo dispusiera que muchos directores concurrieran por algunos meses a la Escuela Normal con el objeto de adquirir en ella los conocimientos de que carecen la mayor parte»¹⁴².

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, seguía siendo relevante para formar los preceptores en ejercicio. Los cursos que en ella tomaban los maestros eran requisito para continuar en sus cargos. Ésta fue una constante en el siglo XIX, pero en la década de los sesenta la necesidad fue reiterada por los gobernantes del Estado de Cundinamarca. Por decreto de 11 de abril de 1868 se abrió la matrícula en la escuela normal con tres fines:

El primero estaba dirigido a quienes quisieran hacer el curso de mayo a noviembre. El segundo consistía en practicar el examen a los opositores dispuestos a presentar concurso para copar vacantes de escuelas, para tal fin la escuela normal y dos sujetos nombrados por la Gobernación conformaban la Junta

¹⁴² Remijio María Pérez, «Informe del director de la Escuela Normal sobre el estado de varias escuelas», en *El Cundinamarqués*, No. 237, diciembre 19 de 1866, p. 359.

examinadora. El tercer propósito estaba encaminado a otorgar el documento de aptitud que determinó el artículo 94 del Código de instrucción pública a los maestros en interinidad o en propiedad, para conseguirlo los directores de escuela debían recibir las lecciones de la escuela normal desde el 1° de mayo hasta el 30 de junio¹⁴³. Estas diversas actividades ponen de presente que, si bien la opción del visitador de escuelas, propuesta por Próspero Pereira en 1866, pretendía formar los maestros en el propio terreno, de ninguna manera la escuela normal podía ser reemplazada como la mejor estrategia para uniformar el método de enseñanza y garantizar la atención de la enseñanza primaria por maestros aptos.

A finales de la década de los sesenta existía ya un consenso generalizado de que los cabildos eran incompetentes 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. En 1870 la educación tomará ese rumbo pero conservando las responsabilidades que para la instrucción pública fueron asignadas a los Estados soberanos en la Constitución de 1863.

De todos modos, la dirección de la educación era lo que se buscaba centralizar, sin renunciar a la organización federal. Los reiterados fracasos del poder municipal habían creado las condi-

143 «Decreto 11 de abril de 1868, en que se declara abierta la matrícula en la Escuela Normal del Estado, se fija la duración del curso de la misma escuela en el presente año, y se convoca a oposiciones para proveer las escuelas vacantes de todos los distritos del Estado», artículos 1-11, en *Gaceta de Cundinamarca*, N° 15, Bogotá, abril 14 de 1868, p. 117.

ciones. Por eso el decreto 10. de noviembre de 1870 da respuesta a las aspiraciones, en las que coincidían grupos de diversas tendencias políticas de organizar la instrucción pública primaria sobre bases financieras, administrativas y pedagógicas más firmes.

6

La educación superior en Bogotá: 1845-1868

Entre 1845 y 1846, la educación superior en Bogotá, se concentró en los colegios de San Bartolomé y del Rosario, los mismos que sirvieron para la instauración de la etapa universitaria en Colombia. Ambas instituciones de origen religioso han sido testigos de los vaivenes de la política educativa desde su fundación hasta la contemporaneidad y los gobernantes se han valido de su infraestructura, tanto física como académica, para fundar el sistema de instrucción pública.

COLEGIO DE SAN BARTOLOMÉ

En 1605, el arzobispo Bartolomé Lobo Guerrero fundó y entregó a la Compañía de Jesús para su manejo el Colegio de San Bartolomé, una de las instituciones más importantes y tradicionales de la república¹. Cuando en 1767 Carlos III expulsó a

¹ En la época colonial se conocía con el nombre de Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé y ofrecía estudios preparatorios en latín y filosofía; posteriormente brindaría enseñanzas universitarias en teología y jurisprudencia. Desde 1750, contó con un confortable edificio situado en la plaza principal de Bogotá y, junto con el Colegio del Rosario, había adquirido el carácter de universitario. Los dos centros preparaban a sus estudiantes en teología y jurisprudencia, pues carecían de medios suficientes para orientar cursos de medicina, de matemáticas o de ciencias.

los jesuitas de España y, por tanto, de sus colonias, el colegio debió cerrarse, durante un lapso breve, porque al poco tiempo se abrió de nuevo con otros profesores entre laicos y seglares.

A la salida de la Compañía de Jesús, el cabildo de Santafé de Bogotá se encargó de administrar el establecimiento pero muy pronto comenzó a desmejorar su nivel y surgieron brotes de indisciplina, entonces las autoridades del Colegio del Rosario se ofrecieron para regentarlo. Como el San Bartolomé no pudo acomodarse al régimen rosarista, el virrey Pedro Messía de la Zerda solicitó una junta para que administrara sus bienes².

Entre 1767 y 1826, las actividades del Colegio de San Bartolomé no tuvieron regularidad: se fluctuó entre litigios políticos y religiosos y disputas de patronazgo entre obispos, virreyes y gobernantes. 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, los edificios de los colegios del Rosario y de San Bartolomé se convirtieron en la Universidad Central de Bogotá.

Durante esta época, la universidad vivió una etapa llena de accidentes como consecuencia del proceso de organización de la república. Un ejemplo se dio en 1830 cuando el edificio de San Bartolomé sirvió de cuartel al batallón Callao, a causa de la toma del poder por la fuerza del general Urdaneta (1830-1831). El resultado fue la destrucción de los instrumentos del laboratorio de física y la desaparición parcial de la biblioteca. Por estas razones, su actividad no descolló, con excepción de la carrera de

Guillermo Hernández de Alba, "Breve historia de la universidad en Colombia", en *Boletín de Historia y Antigüedades*, Nos. 223 y 224, septiembre - octubre, 1941, p. 832.

² Luis Antonio Bohórquez Casallas, *op. cit.*, p. 130.

jurisprudencia, que por las mismas actividades políticas y por las oportunidades que brindaba era la más apetecida. Pero en términos generales, durante la década de los años treinta, llevó una vida indisciplinada y anárquica³.

El poder ejecutivo dictaba los reglamentos para el régimen interior del Colegio: en 1836, Santander como presidente firmó un reglamento de 177 artículos donde no describía materias ni cátedras, más bien, trataba sobre la organización del colegio, la elección, cualidades, duración y funciones de los superiores: rector, vicerrector, pasante y prefecto; del capellán, de los alumnos, del sacristán, de la distribución del tiempo y del modo como debían manejarse los colegiales tanto dentro como fuera del plantel. Se daban también pautas para los colegiales seminaristas, la distribución del tiempo y se organizaba la policía del colegio y los empleados⁴.

Cuando Herrán y Ospina comenzaron su gobierno motivaron al Congreso de 1842 para que ordenara la reunión en un solo establecimiento del Colegio de San Bartolomé, del Museo y de la Biblioteca Nacional con el fin de organizar la Universidad Central⁵; sin embargo, al no existir un edificio capaz de albergar estos establecimientos en un solo lugar, la Cámara provincial de

³ Jaime Jaramillo Uribe, "El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea", en *Manual de historia de Colombia*, tomo III, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982, p. 301.

⁴ *Reglamento para el régimen interno del Colegio de San Bartolomé de Bogotá, dado por el poder Ejecutivo en diciembre 28 de 1836*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1837, pp.1-43.

⁵ "Lei 21 de mayo de 1842 haciendo varios arreglos en la Universidad Central", artículos 1 y 2, en *Colección de las leyes y decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada, en el año de 1842*, Bogotá, Imprenta del estado por José A. Cualla, 1842, p.26.

Bogotá estimulada por el poder ejecutivo, ordenó el uso del edificio del Colegio de Nuestra Señora del Rosario como una de las sedes de la universidad⁶; en consecuencia, sus escuelas se establecieron en los colegios de San Bartolomé y del Rosario.

A despecho de los reformadores de la época, la Universidad Central tuvo una duración muy efímera porque el Congreso de 1850 declaró la libertad de enseñanza y suprimió las universidades, estableciendo en su lugar los colegios nacionales. A la postre, el edificio del Colegio de San Bartolomé se convirtió en el Colegio Nacional de Bogotá, ya que por la ley sobre instrucción pública de 1850, el edificio, los bienes y las rentas del Colegio del Rosario quedaron bajo la administración de la provincia de Bogotá⁷.

Como consecuencia de las reformas liberales del siglo XIX, abiertamente anticlericales, el Congreso de 1852 y el presidente José Hilario López, incorporaron 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 colegio⁸. El poder ejecutivo quedó con la responsabilidad de dictar los reglamentos convenientes; en cambio el arzobispo de Bogotá no podía ejercer

6 "Decreto 3 de octubre de 1842 dando reglas sobre el modo de establecer la Universidad Central en el Colejio 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, año de 1844, pp. 14-16.

7 "Ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública", artículo 16, en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Iefes, 1974, pp. 563-565.

8 "Decreto marzo 20 de 1852 incorporando el seminario de la Arquidiócesis de Bogotá al Colegio Nacional de San Bartolomé", artículos 1º, 2º y 3º, en *Gaceta Oficial*, No. 1327, Bogotá, marzo 27 de 1852, p. 202.

las facultades conferidas por la ley mayo 15 de 1850. Como se recordará este hecho causó desavenencias entre el ejecutivo y monseñor José Manuel Restrepo, titular de la Arquidiócesis de la capital, en ese entonces.

La transformación del Colegio de San Bartolomé a colegio nacional encontró un camino lleno de vicisitudes: los problemas económicos del país y los frecuentes conflictos influyeron en gran medida en esta situación. Así, los trastornos de orden público acaecidos en Bogotá en abril de 1854, con motivo del derrocamiento del presidente Obando por el general Melo, causaron estragos en su planta física y mobiliario que obligaron a cerrarlo por dos años. En 1856, su rector, Venancio Restrepo, se admiraba de la forma como los vándalos saquearon y destruyeron objetos de difícil adquisición, lamentaba también la desaparición de muchos libros de la biblioteca y de la mayor parte de las alhajas de valor de la capilla; la dirección del colegio tuvo que ordenar la reparación del edificio y su limpieza y adquirir inmobiliario, útiles y objetos de laboratorio porque los que había se los robaron o los destruyeron⁹.

La etapa del San Bartolomé como colegio nacional duró apenas un lustro. Como efecto de lo dispuesto por la ley abril 17 de 1855 sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias, el Congreso de la Nueva Granada determinó dejar los colegios nacionales de Bogotá, Cartagena y Popayán a cargo de sus respectivas provincias¹⁰. En consecuencia, la legislatura

⁹ Venancio Restrepo, «Colejio de San Bartolomé», Informe del rector al gobernador del Estado, en *El Repertorio*, No. 164, Bogotá, agosto 2 de 1856, s.p.

¹⁰ “Ley abril 17 de 1855, sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias”, artículo 4, en *Leyes i Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1856, pp. 21-22.

provincial de Bogotá se encargó de la administración del antiguo colegio de los jesuitas. Al año siguiente la Asamblea Constituyente de la provincia de Bogotá emitió dos ordenanzas reglamentando todo lo concerniente a su organización interna: la elección de su rector durante un período de tres años y sus funciones y la instauración de su consejo administrativo. Llama la atención el cuidadoso plan de estudios seleccionado por estas ordenanzas para el Colegio de San Bartolomé, donde se incluía la mayoría de materias estipuladas por Ospina en su plan. También es digno de resaltar que por primera vez en toda la historia de la república, se incluían cursos de profesiones consideradas científicas, tales como ingeniería, arquitectura, química, mineralogía y botánica¹¹.

Sin lugar a dudas, el plan amparaba las profesiones 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 y construcción y órdenes arquitectónicas, además de una clase de dibujo lineal y topográfico¹².

También, es factible deducir que el plan siguió las orientaciones de los líderes de los años cuarenta, sobre todo de Ospina que, como se recordará, criticaban la abundancia de médicos y

¹¹ En cuanto a las cátedras para los cursos de ciencias, se establecieron las siguientes: aritmética, combinada con el álgebra y geometría teórica, elementos de geometría descriptiva, geometría práctica, trigonometría rectilínea y topografía, complementos de geometría descriptiva, álgebra superior y geometría analítica, trigonometría específica, cálculo diferencial e integral, geodesia y elementos de astronomía, mecánica, maquinaria, construcción de caminos, arquitectura civil en todos sus ramos y construcciones, física general y experimental, química en todas sus partes, geología y mineralogía y botánica y zoología, *ibídem*, artículos 10 y 11, s.p.

¹² *Ibídem*, artículos 12 y 13, s.p.

de abogados. Quizás por esta razón, la carrera de medicina no se incluyó en estas ordenanzas; sin embargo, 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 años¹³.

Los títulos abolidos desde 1853, reaparecen en este reglamento bajo la denominación de diploma o título de suficiencia otorgado a los alumnos que se sometieran a las pruebas y requisitos de los reglamentos expedidos por el consejo administrativo, una vez culminaran el estudio de materias correspondientes a una profesión; la educación no representaba ningún costo para los alumnos externos; los internos pagaban cien pesos anuales que les daba derecho a alojamiento, alimentación, alumbrado y mesa¹⁴.

A raíz de su nuevo carácter de provincial, las autoridades se esmeraron para darle al colegio otra organización. El restablecimiento del orden y la disciplina había sido un trabajo grande y penoso, pues la instrucción pública había estado en completo abandono y en absoluto libertinaje durante los dos últimos años: las labores académicas se reabrieron el día 8 de enero de 1857. Este período escolar contó con 176 alumnos externos y 33 internos¹⁵.

13 "Ordenanza 43 octubre 22 de 1856 orgánica del Colegio de San Bartolomé", artículo 14, en *Ordenanzas expedidas por la Lejislatura provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1856, pp. 17-21.

14 *Ibidem*, artículos 17-21.

15 Venancio Restrepo, "Informe al Señor Gobernador de la provincia", enero 25 de 1857, en *El Repertorio*, No. 181, Bogotá, febrero 17 de 1857, s.p.

Sin embargo, esta normalidad se alteró cuando Venancio Restrepo renunció a su cargo el 20 de junio de 1858, por una polémica desatada a raíz de una clase que Mariano Ospina Rodríguez dictaba en el Colegio. En ese momento Ospina era el presidente de la república y el rector lo había invitado a dictar la clase de derecho constitucional en la que Ospina leía textos de Jeremías Bentham a fin de refutar la doctrina del filósofo inglés. Sus enemigos se valieron de este hecho y buscaron la renuncia del rector¹⁶.

Cuando se creó el Estado de Cundinamarca en 1857, el colegio se puso bajo el cuidado de la Asamblea Constituyente que autorizó al poder ejecutivo para contratar la enseñanza en el Colegio de San Bartolomé. Para esta convocatoria se recibieron propuestas de José Joaquín Ortiz, Pascual Sánchez, Luis Silvestre, Pastor Ospina, Manuel Aldana, Nicolás Escobar, José Manuel Ortega, Manuel Ponce, Ricardo Carrasquilla, Lino de Pombo, Cornelio Borda, Nepomuceno Santamaría, Liborio Zerda y Ezequiel Rojas¹⁷. Los proponentes eran destacados políticos, juristas y literatos vinculados al área académica, dignos de confianza de la gobernación y del público y con aptitud suficiente para dirigir, eficazmente, la enseñanza en el colegio; algunos de ellos, incluso eran experimentados institutores o habían ocupado la Secretaría de Estado.

Luego de analizar las propuestas, el presidente de la república y el secretario de Hacienda del Estado de Cundinamarca, José A. Currea, adjudicaron el contrato para la administración

¹⁶ Venancio Restrepo, «Colegio de San Bartolomé», en *Gaceta de Cundinamarca*, Bogotá, julio 10 de 1858, pp. 199-200.

¹⁷ José A. Currea, *Informe del Secretario de Hacienda del Estado de Cundinamarca, 1859*, Bogotá, Imprenta del Estado, 30 de agosto de 1859, pp. 22-24.

del Colegio de San Bartolomé a Pastor Ospina, a sabiendas de que este político aseguraría su dirección a la Compañía de Jesús. Influyó en esta decisión el hecho de que Currea reconocía en los jesuitas una característica universal como instructores; tenía fe en su sabiduría y en su organización y los consideraba aptos para todo tipo de enseñanza; además, era consciente del catolicismo de la nación y, según él, los padres de familia no dudarían en poner a sus hijos bajo la dirección de la orden de San Ignacio.

Con la natural expectativa de ver el colegio nuevamente bajo la dirección de los jesuitas, la institución 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 y se aplazaron para el siguiente año, los correspondientes a los grados superiores. El pènsum comprendía: gramática castellana en varias secciones, latín en diferentes niveles, griego, francés, inglés, geografía, historia sagrada, gramática, teneduría de libros, álgebra y metrología, anatomía, fisiología, economía política y derecho de gentes. Las clases y la instrucción religiosa eran públicas y gratuitas; además, los alumnos internos recibían clases de caligrafía, dibujo y música vocal e instrumental¹⁸.

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 grados profesionales; sin embargo, por carencia de objetos, de laboratorios y de algunos profesores,

¹⁸ José A. Currea, *op. cit.*, pp. 22-24.

hubo dificultad para establecer dichas enseñanzas¹⁹. La legislatura constituyente de 1857 había programado de nuevo la enseñanza de la medicina²⁰.

En 1861 Tomás Cipriano de Mosquera se tomó por la fuerza la presidencia de la república y aplicó medidas que le otorgaban al gobierno el derecho de supervisar todas las actividades de la Iglesia en todas sus formas. 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 eclesiásticos²¹.

En estas condiciones, el presidente de la república estableció un colegio militar y una escuela politécnica en los edificios de los Colegios de San Bartolomé y El Rosario. Las recién instituciones serían costeadas por las rentas y propiedades de los dos colegios arriba mencionados, con dineros del gobierno y donaciones de particulares²², sin embargo, nunca funcionaron; más bien, los edificios sirvieron para alojar las tropas que combatieron durante los tres años de la guerra civil propiciada por Mosquera contra Ospina Rodríguez y de nuevo sus instalaciones quedaron arruinadas y sus libros, muebles y documentos, esparcidos en diferentes lugares²³.

¹⁹ Nicolás Pereira Gamba, "Informe del rectorado del Colegio de San Bartolomé al Secretario de Gobierno del Estado de Cundinamarca", en *El Cundinamarqués*, No. 167, Bogotá, junio 9 de 1865, p. 85.

²⁰ "Decreto 18 de noviembre de 1857 adicional a la ordenanza orgánica del colegio de San Bartolomé", artículo 1, en *Recopilación de leyes y decretos del Estado soberano de Cundinamarca expedidos desde su creación en 1857, hasta 1868*, Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1868, pp. 64-65.

²¹ Decreto 26 de julio de 1861, en Juan Pablo Restrepo, *La Iglesia y el Estado en Colombia*, tomo II, Bogotá, Banco Popular, 1987, pp. 206-207.

²² "Decreto agosto 24 de 1861, creando un Colegio militar i una Escuela Politécnica", artículos 1 y 2, en *Registro Oficial*, No. 9, Bogotá, agosto 26 de 1861, p. 39.

²³ Carlos Martín, "Nota del Tesorero del Colegio de San Bartolomé al Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca", en *El Cundinamarqués*, No. 165, Bogotá, mayo 4 de 1865, p. 77.

Luego de vaivenes políticos a causa de guerras, nuevas legislaciones y cambios de gobierno, Santos Gutiérrez, presidente del Estado de Cundinamarca, ordenó el establecimiento de todas las enseñanzas del colegio y de la Facultad de Ciencias Políticas y Jurisprudencia el 1 de junio de 1864. En esta facultad, instaurada en el mismo año, se enseñarían gratuitamente economía política, derecho internacional y de gentes, ciencia constitucional y administrativa, derecho civil y del Estado y derecho civil español, código judicial del Estado y procedimiento civil en los negocios de la Unión, legislación civil y legislación penal y pruebas judiciales. Además, el presidente del Estado podría organizar las enseñanzas que él estimara convenientes²⁴.

La Asamblea Legislativa del Estado Soberano de Cundinamarca tenía prerrogativa de nombrar al rector del Colegio de San Bartolomé bajo la supervisión del presidente del Estado, a quien se le asignó la dirección de una de las clases de dicha facultad. El ejecutivo haría los nombramientos de los catedráticos para las respectivas enseñanzas. Los bienes y las rentas del colegio serían administrados por el rector y el derecho de patronato lo ejercería el presidente del Estado, a quien le correspondió reclamar los edificios y rentas de dichos establecimientos en poder de la nación²⁵.

El 1 de febrero de 1865 el colegio se reabrió bajo la dirección de Ezequiel Rojas, pero el 17 de abril del mismo año re-

²⁴ Florentino Vezga, "Informe del Secretario de Gobierno encargado del Despacho de Hacienda al Secretario de lo Interior y de Relaciones Exteriores", en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864, p.187.

²⁵ "Ley mayo 11 de 1864 sobre instrucción secundaria", artículo 1, en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864, p. 188.

nunció a su cargo y la Asamblea Legislativa del Estado nombró al doctor Nicolás Pereira Gamba en su reemplazo²⁶, quien se convirtió en un impulsor del progreso para la institución: 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 nuevo²⁷. En el mes de junio de 1865 el colegio contaba con 102 alumnos,

Rafael Mendoza, presidente del Estado Soberano de Cundinamarca, decretó el 14 de marzo de 1865 el establecimiento de una escuela de medicina en el Colegio de San Bartolomé. En principio se estableció el siguiente pénsun: física, botánica y zoología, anatomía, fisiología y patología general, patología y clínica internas, terapéutica y materia médica, cirugía y medicina operatoria, obstetricia, farmacia e higiene y medicina legal y toxicología. Clínica interna, anatomía, cirugía y medicina operatoria, farmacia e higiene se dictarían en el hospital de caridad; las otras, en el propio colegio²⁸. Pero la facultad tuvo problemas económicos porque el Estado no apropió la cantidad suficiente para su mantenimiento. Algunos profesores decidieron, entonces, dictar las cátedras sin costo alguno, “sin esperar más que hacer el bien”, según expresión de Antonio Vargas

26 “Decreto abril 21 de 1865, admitiendo al señor doctor Ezequiel Rojas la renuncia que hace del destino de Rector del Colegio de San Bartolomé i nombrando para reemplazarlo al señor doctor Nicolás Pereira Gamba”, artículos 1 y 2, en *El Cundinamarqués*, No. 161, Bogotá, abril 28 de 1865, p.61.

27 Rafael Mendoza, “Mensaje del Presidente del Estado a la Asamblea legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865”, en *El Cundinamarqués*, No. 193, Bogotá, 8 de diciembre de 1865, pp.181-182.

28 “Decreto marzo 14 de 1865, estableciendo una escuela de medicina”, artículos 1 y 2, en *El Cundinamarqués*, No. 155, Bogotá, marzo 17 de 1865, p. 35.

Vega, profesor de medicina legal y toxicología. En 1868 el gobierno votó una suma para establecer la enseñanza gratuita y libre de la medicina y organizar las clases con profesores hábiles y distinguidos, reconociéndoles el pago por sus servicios²⁹.

El colegio tuvo un mejor desarrollo cuando el Estado Soberano de Cundinamarca comenzó a administrarlo: constantemente se expedían leyes y decretos para mejorar su funcionamiento, así el 14 de septiembre de 1865 se expidió un nuevo decreto para su organización. En realidad no era muy novedoso y trataba acerca de la organización del colegio, las funciones del rector, del vicerrector, de los catedráticos, del capellán, del pasante, del secretario, del bedel, de los porteros, de los deberes de los alumnos y de la pensión que debían pagar, y estipulaba lo concerniente a los estudios³⁰.

Para el año 1867 se fijaron las siguientes materias: gramática castellana, lengua latina, francés, inglés, geografía, aritmética, contabilidad, filosofía moral y religión, física elemental, legislación, derecho civil español y romano, código de Cundinamarca, procedimiento judicial, pruebas judiciales, ciencia constitucional y administrativa, economía política y derecho internacional. Algunos de los profesores en ese momento fueron: Ezequiel Rojas, Ramón González, Manuel Pombo, Juan Manuel Pérez, Manuel Peña, Miguel Antonio Caro y Ricardo Carrasquilla, todos ellos eran personajes destacados de la vida política y académica. El colegio mantenía sus dificultades eco-

²⁹ Antonio Vargas Vega, "La Escuela de Medicina y el Colegio de San Bartolomé", en *El Cundinamarqués*, No. 247, Bogotá, febrero 26 de 1867, pp. 397-404.

³⁰ "Decreto septiembre 14 de 1865, sobre el régimen económico del Colegio de San Bartolomé", en *El Cundinamarqués*, No. 181, Bogotá, septiembre 16 de 1865, pp. 141-143.

nómicas todavía y algunas de sus clases, lengua latina, pruebas judiciales y ciencia constitucional, por ejemplo, eran honoríficas hasta cuando existieran fondos para pagar sus respectivos profesores³¹.

Un hecho muy importante para el mundo académico universitario se suscitó en 1867. Entre el rector del Colegio San Bartolomé, Antonio Vargas Vega y Aquileo Parra, entonces presidente de los Estados Unidos de Colombia, se llevó a cabo un contrato que fusionó al colegio con la Universidad Nacional creada por ley 66 de septiembre 22 de dicho año. El Estado Soberano de Cundinamarca quedó relevado del cuidado del colegio y el local y todas sus rentas se aplicaron al servicio y gastos de la universidad³².

Las Escuelas de Jurisprudencia y de Literatura y Filosofía dependían del Colegio de San Bartolomé, pues así lo exigió al incorporarse a la universidad. Para su mantenimiento, el tesoro nacional auxilió al colegio con 1.884 pesos en el primer año y con 3.684 pesos para el segundo. Este auxilio, en realidad era apenas la compensación por el uso del edificio, del valioso gabinete de física, de la biblioteca y por el interés de más de 12.000 pesos que la nación debía al antiguo colegio y de la instrucción que recibían allí 23 alumnos oficiales destinados a la escuela de ingeniería. En 1870, las escuelas de la Universidad Nacional

31 "Decreto diciembre 20 de 1866, organizando algunos ramos del servicio en el Colegio de San Bartolomé", artículos 1-5, en *El Cundinamarqués*, No. 237, Bogotá, diciembre 29 de 1866, p. 357.

32 "Lei 66 de septiembre 22 de 1867, que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia", artículo 2, numeral 6, en *Constitución i leyes de los Estados Unidos de Colombia, expedidos en los años de 1863 a 1875*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1875, pp. 480-482.

de mejor desempeño eran, precisamente, las de jurisprudencia y literatura y filosofía³³.

Como se ha visto, el Colegio de San Bartolomé se convirtió en un símbolo para la educación colombiana, puesto que ha atravesado etapas de gran trascendencia desde su fundación en el siglo XVII hasta el presente. Sus edificios, sus enseñanzas, su reglamento, han participado de las etapas y vicisitudes de la educación republicana. En sus claustros se formó gran parte de la intelectualidad colombiana y su sede fue la cuna de la universidad colombiana, hasta el punto de convertirse en base para la fundación de la actual Universidad Nacional de Colombia.

COLEGIO DEL ROSARIO

La historia de la educación en Colombia encuentra en el Colegio del Rosario, fundado en 1651, uno de los capítulos más destacados de la tradición en educación superior. En sus inicios, el colegio fue regentado por los dominicos y siguió los principios de la doctrina de Tomás de Aquino hasta 1665 cuando monseñor Torres decidió confiar su cuidado a los sacerdotes seculares³⁴.

En primera instancia, el colegio estableció Facultades de Teología, Jurisprudencia, Artes y luego instauró la primera cátedra de medicina en la Nueva Granada en 1801. A sus activida-

³³ Felipe Zapata, *Memoria del Secretario del Interior y Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1971, pp. 40-41.

³⁴ Fray Cristóbal de Torres, arzobispo del Nuevo Reino de Granada, solicitó permiso al rey Felipe IV para fundar un plantel de educación en Santafé de Bogotá, capital del Virreinato, el cual fue concedido por cédula de diciembre 31 de 1651. La institución recibió el nombre de Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, y fue entregada a la comunidad de los dominicos, en 1653, cuando se terminó el edificio, construido en predios donados por su fundador.

des se vincularon profesores destacados como José Celestino Mutis, quien regentó la cátedra de matemáticas de 1762 a 1766, y Francisco José de Caldas, orientador de la misma cátedra en 1809. Ambos profesores jugaron un papel activo en la introducción de las ideas de la Ilustración al país.

Para la organización de la educación republicana, el vicepresidente Santander 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 el colegio se anexara de nuevo a la universidad de Bogotá³⁵ y se guiara por los reglamentos que dictase el poder ejecutivo. De inmediato la Universidad utilizó los bienes y rentas del colegio que sirvieron de base a la escuela general de literatura y filosofía, considerada en ese entonces como la mejor de su género en la república³⁶. 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.

Desde 1826, con motivo de la instalación en sus claustros de la Universidad Central, el colegio enseñó las doctrinas de

³⁵ Decreto octubre 3 de 1842, dando reglas sobre el modo de establecer la Universidad Central en el Colegio del Rosario", artículo único, en *Colección de todos los decretos de interés jeneral expedidos por la honorable Cámara de la Provincia de Bogotá, desde 1832 en que principió sus funciones hasta 1843 formada por el Gobernador de la Provincia Alfonso Acevedo Tejada*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1844, pp. 14-16.

³⁶ Mariano Ospina Rodríguez, *Exposición que el Secretario de Estado en el Despacho de lo Interior de la Nueva Granada presenta al Congreso Constitucional de 1845*, Bogotá, Imprenta de Cualla, 1845, p. 55.

Jeremías Bentham. Pero en 1864, Nicolás Esguerra, su rector, ordenó la realización de ejercicios espirituales con el fin de restablecer las relaciones del colegio con la Iglesia, interrumpidas a causa de las enseñanzas de la obra del filósofo inglés en las cátedras de jurisprudencia.

El año de 1850, con la ley de libertad de enseñanza, presencié la supresión de las universidades y, en su lugar, la creación de los colegios nacionales. La ley exceptuó el Colegio del Rosario de la categoría de Colegio Nacional, en consecuencia sus edificios, bienes y rentas pasaron de nuevo a la administración de la Cámara provincial de Bogotá³⁷. Durante las discusiones sobre la ley de libertad de enseñanza, el diputado liberal Rafael Núñez sostenía que el colegio debía volver a las regulaciones que le dio su fundador Cristóbal de Torres, las cuales permitieron la formación de muchos hombres grandes en sus primeras ideas de libertad. Recomendaba Núñez que por el espíritu democrático de la institución convenía en alto grado para el país que la Cámara provincial retomara el régimen interior original plasmado por su fundador³⁸.

Por su parte, Patrocínio Cuéllar, secretario de lo Interior, afirmaba que los nueve años de su anexión a la universidad, representaron la ruina del colegio en lo moral y material. Cuéllar decía que la institución debía regirse de acuerdo con las disposiciones de su fundador, mientras no se opusiera a la Constitución y a las leyes de la república; obrar de otra forma significaba un

37 "Ley mayo 15 de 1850..." pp. 563-565.

38 *Cámara de Representantes*, «Sesión del día 18 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 30 de 1850 p. 108.

irrespeto a la voluntad de quien le había dejado fondos suficientes para costear las enseñanzas que estableció³⁹.

Por medio de la ordenanza 104 de 1850, la Cámara provincial de Bogotá reglamentó el establecimiento y le dio nuevos estatutos. Sus principales artículos se refieren al restablecimiento del colegio y a la condición que tenía antes de ser declarado sede de la universidad, en 1842. Por lo tanto, sus derechos, acciones y bienes serían aplicados a lo que, desde un comienzo, fueron destinados, y las constituciones del colegio establecidas por su fundador se declararon vigentes. El gobernador de la provincia de Bogotá tenía el derecho a ejercer el patronato sobre la institución, y los alumnos internos, mayores de 15 años, tenían voz y voto en las elecciones de superiores y catedráticos del colegio⁴⁰.

Mientras se reorganizaba, el colegio mantuvo su estatus universitario con sus escuelas de Literatura y Filosofía, de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas y de Artes y Oficios con el mismo pénsum establecido para dichas escuelas por el decreto agosto 25 de 1850 reglamentario de los colegios nacionales. En 1851, se reiniciaron las enseñanzas⁴¹. Patrocinio Cuéllar, 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 las facultades mayores, y reconoció la

³⁹ Patrocinio Cuéllar, *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1853*. Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1853, p. 42.

⁴⁰ "Ordenanza 104 octubre 18 de 1850 reglamentando el colegio de Nuestra Señora del Rosario", en *Ordenanzas dictadas por la Cámara provincial de Bogotá en sus sesiones de 1850*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1850, pp. 13-16.

⁴¹ *Ibidem*, artículos 10 y 20, pp. 14-15.

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 alumnos⁴².

Sin embargo, Cuéllar no estaba de acuerdo con la administración provincial del Colegio porque, a su juicio, un establecimiento costeado con los fondos de un particular, debía seguir las reglas de su fundador. El Colegio se impulsaría más si el Congreso le devolviera el derecho a regirse, de acuerdo con sus preceptos, los más apropiados para su buena marcha y disciplina, afirmaba Cuéllar. Además, el estado de las rentas provinciales no permitía brindarle al Colegio ninguna ayuda económica, carecía pues de sentido su injerencia en los reglamentos del mismo. Por estas razones, Patrocinio Cuéllar propuso restablecer la institución rosarista a las normas de su fundador⁴³.

Debido a estas presiones, el Congreso de la República de la Nueva Granada expidió un decreto en 1853 con un solo artículo por el cual se declaró independiente el Colegio del Rosario y se restablecieron sus enseñanzas tal como se encontraban antes de la creación de facultades mayores en su seno⁴⁴. En estas condiciones, el Colegio del Rosario siguió su marcha, recuperándose de las dificultades que había sufrido durante su anexión forzosa a la Universidad del Primer Distrito. Cuando en 1855 el Congreso ordenó el sostenimiento y dirección de la instrucción pública al poder municipal, exceptuó los establecimientos sosteni-

42 Patrocinio Cuéllar, *Informe que el Señor Gobernador de Bogotá dirige a la Cámara de Provincia en sus sesiones de 1851*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851, p. 23.

43 Patrocinio Cuéllar, *op. cit.*, pp.42-43.

44 "Decreto marzo 10 de 1853, que declara independiente el Colegio del Rosario de Bogotá", artículo único, en *Compilación de leyes sobre educación superior*, vol. II, Icfes, 1974, p. 596.

dos con fondos especiales con el fin de no contrariar la voluntad de sus fundadores⁴⁵. En tal situación se encontraba el Colegio del Rosario que, de esta manera, pudo mantener su autonomía.

En 1861 Tomás Cipriano de Mosquera derrocó al presidente de la Confederación Granadina, Mariano Ospina Rodríguez, y se tomó a Bogotá, desatando una guerra civil entre liberales y conservadores que involucró a toda la nación. Una de las consecuencias graves fue la parálisis educativa pues los colegios tuvieron que cerrarse durante este lapso, e inclusive sirvieron de cuarteles para acantonar allí las tropas.

A causa de esta guerra, que terminó en 1864, el Colegio estuvo cerrado. En 1864, por medio de la ley mayo 11 se restableció la institución al estado autónomo que había perdido con el triunfo de la revolución liberal comandada por Mosquera. Por medio de la mencionada ley quedó de nuevo como institución educativa independiente⁴⁶. Por su parte, el presidente del Estado de Cundinamarca reclamó al gobierno central la entrega de los edificios y las rentas del Colegio.

En este sentido, el procurador conceptuó que los derechos reclamados por el Estado Soberano de Cundinamarca a la nación para la devolución de los edificios y rentas de los Colegios de San Bartolomé y del Rosario eran legales e incontrovertibles, aduciendo las siguientes razones que representan un recuento de los avatares políticos que repercutieron en la institución: en primer lugar, el Colegio había sido declarado un establecimiento

⁴⁵ Ley abril 17 de 1855 sobre facultad de los gobiernos municipales de las provincias, artículo 4, en *Gaceta Oficial*, No.1788, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851, p. 23.

⁴⁶ Ley mayo 11 de 1864 sobre instrucción secundaria”, artículo 4, en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864, p.188.

provincial, sometido en todo a la Cámara provincial de Bogotá por la ley mayo 15 de 1850. Así mismo, de acuerdo con la Constitución Nacional de mayo 22 de 1858, que adoptó un sistema federal, todos los establecimientos públicos de beneficencia, instrucción y caridad, ubicados en sus respectivos territorios, debían estar bajo la inspección inmediata de sus autoridades.

En segundo lugar, aunque el gobierno provisorio de Mosquera, había declarado que los establecimientos de educación sostenidos con fondos públicos pertenecían a la nación, la Constitución Federal de 1863 le devolvió al Estado Soberano de Cundinamarca todos los derechos de jurisdicción y mando sobre el territorio del antiguo Distrito Federal de Bogotá. En consecuencia, el Estado Soberano de Cundinamarca tenía todo el derecho de inspeccionar y dirigir dichos establecimientos, pues en el sistema federal, gobierno central no debía tener injerencia sobre los Estados. Finalmente, la entrega del Colegio se produjo en 1864.

El nombramiento de catedráticos, como siempre, recayó sobre destacados intelectuales y políticos, entre ellos Miguel Samper, Manuel Ancizar, Ezequiel Uricoechea, Liborio Zerda, Próspero Pereira, Manuel Murillo, Francisco Alvarez y Medardo Rivas⁴⁷. Todos ellos fueron hombres públicos que ocuparon destaca-

⁴⁷ En su reapertura, el Colegio ofreció las siguientes clases: gramática castellana, francés, inglés y contabilidad, latín, ciencias intelectuales, geografía, física, aritmética y álgebra, geometría y trigonometría, teodicea y moral, principios de legislación civil y penal, legislación nacional, legislación del Estado de Cundinamarca, ciencia constitucional y administrativa, derecho internacional, economía política, anatomía humana, fisiología humana, patología general, patología interna, cirugía y medicina operatoria, higiene, toxicología, botánica, química y metalurgia, terapéutica y materia médica, medicina legal, historia nacional y los demás países americanos e historia universal. En este mismo sentido, el presidente del Estado Soberano de Cundinamarca, Santos Gutiérrez, nombró como catedráticos del Colegio del Rosario a Francisco Alvarez en el área de principios de legislación, a Antonio Vargas Vega, en ciencias intelec-

das posiciones como rectores de universidades, secretarios de lo Interior y Relaciones Exteriores y presidentes de la república.

En este establecimiento rosarista, se daban enseñanzas de literatura y filosofía, de jurisprudencia y medicina, abrazando todos los ramos de estas escuelas. Algunos de los catedráticos servían gratuitamente sus clases y otros recibían una remuneración exigua; todos ellos eran acreedores al reconocimiento público, según Pereira. En suma, los colegios del Rosario y de San Bartolomé recobraron el grado de esplendor de sus mejores tiempos⁴⁸. Como establecimiento particular e independiente, el Colegio rosarista seguía costeándose por sus propias rentas y de acuerdo con sus estatutos.

En el año 1868, el Colegio tenía Facultades de Literatura, Filosofía, Ingeniería y Jurisprudencia; además contaba con los instrumentos y aparatos necesarios para sus enseñanzas. El gabinete de química era considerado como el más completo en toda la república. Contaba también con materiales didácticos como globos terráqueos y celestes, mapas geográficos y cartas corográficas de los Estados Unidos de Colombia⁴⁹.

tuales, a Andrés Pardo en patología interna y a Joaquín Maldonado en teología. Otros destacados catedráticos fueron: Juan Manuel Pérez, Eustacio de la Torre Narváez, Diego Tanco, Manuel José Ananá, Nepomuceno Núñez Conto, Ricardo Rivas, Teodoro Valenzuela, Manuel Ancésar, Miguel Samper, Rafael Rocha, Manuel Angel, Antonio Vargas Vega, Joaquín Maldonado, Antonio Vargas Reyes, Jorge Vargas, Andrés María Pardo, Francisco Bayón y Juan de Dios Riomalo. "Decreto mayo 21 de 1864 estableciendo algunas clases de enseñanza en el Colejio de Nuestra Señora del Rosario", en *El Cundinamarqués* No. 128, Bogotá, mayo 30 de 1864, p. 525.

⁴⁸ Próspero Pereira Gamba, "Colegios", en *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1865, p. 8.

⁴⁹ Emiliano Restrepo E., *Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca al Gobernador del Estado*, Imprenta del Estado, junio 28 de 1869, p. 18.

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, tradición conservada a lo largo del siglo XIX. Mientras la Universidad de Santo Tomás otorgaba los títulos en calidad de institución examinadora, en los Colegios del Rosario y del San Bartolomé se brindaban enseñanzas efectivas. La educación que impartía daba participación a los alumnos en la elección del rector y de los catedráticos, de allí el reconocimiento a su contribución en la formación del espíritu democrático que apoyó la construcción de la República. En sus claustros se formaron personalidades importantes de la política y la academia, y se desarrollaron críticas a las políticas educativas: su rector Juan Sotomayor, 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, oposición que tomó un matiz político cuando se trataba de mostrar que el gobierno no debía llamar nacionales a instituciones a las cuales no brindaba apoyo económico, como sucedía con el Colegio del Rosario. 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 a través 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 por fuerza mayor habría tenido que demorar sus inicios. Esta rápida mirada hacia el interior de las dos instituciones ha permitido 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. Cabe resaltar entonces la contribución de ambos claustros a la implantación del sistema de instrucción pública.

Conclusiones

I

Las reformas de mitad de siglo representan el esfuerzo de una generación, que había empezado a crecer desde la Independencia, por romper con la continuidad de la Colonia y asegurar la inserción de la joven república en la democracia. El incipiente partido liberal fue el abanderado para introducir las ideas de libertad en el país. Todo parecía indicar un ambiente propicio para impulsar el pensamiento liberal, con excepción de una minoría tradicionalista. Las clases dominantes habían sido formadas en las corrientes liberales de orden social, político y económico. La primera inscripción en el orden de la democracia fue la garantía de los derechos individuales que el Estado debía ofrecer a todos los ciudadanos, lo cual significaba sustituir el Estado proteccionista de corte colonial.

De ninguna manera el «liberalismo importado», como lo llamó el historiador Germán Colmenares, podía conducir hacia la industrialización. Es preciso tener en cuenta el aislamiento relativo del país en el concierto económico mundial y su impotencia industrial. El afán de superar esta limitación condujo a sobredimensionar las ventajas de adoptar los principios libera-

les. Las circunstancias parecían favorables para acoger los principios del *laissez-faire* económico, abriendo paso a la iniciativa privada de los empresarios particulares.

Una de las reformas más importantes fue la descentralización de rentas mediante la cual el Estado cedió a las provincias diversos recursos con miras a fortalecer su capacidad de gestionar los fondos públicos y administrar sus propios intereses. Esta medida hacía parte de un conjunto de ellas que poco a poco fueron enraizando el espíritu federal. El escaso presupuesto de que disponía el Estado lo dedicó a la deuda pública y a fortalecer el ejército.

Hacia 1847 el Estado adoptó una serie de medidas tales como la disminución del arancel aduandero, la reforma monetaria y la abolición del monopolio del tabaco, que le permitían interactuar con una burguesía mercantil naciente. Para ésta, su participación en el mercado mundial encarnaba la posibilidad de sobrevivir como clase al mando de la nación. En 1848 se instauró el librecambismo; con esta estrategia se daba soporte al capital mercantil para consolidar una supremacía de clase. Sin lugar a dudas no existía en el país una clase social comparable con la burguesía francesa o con la británica, pues las condiciones sociales eran desde luego bien diversas, porque en Colombia existía una mezcla de elementos precapitalistas y capitalistas.

Ya para 1849, el desarrollo de la economía había dado lugar al surgimiento de las clases medias que se movían en el ámbito nacional planteando necesidades y reivindicaciones propias: los comerciantes, los productores de oro, los manufactureros y artesanos, los cultivadores, los arrendatarios de las rentas públicas. Estos grupos no formaban una clase homogénea, y por tanto había entre ellos contradicciones; pero al iniciar la revolu-

ción liberal, sus diferencias se acallaban en espera de las reformas económicas. Otro grupo social que adquirió gran importancia económica fue el de los artesanos, cuyos intereses sociales y económicos se afectaron como consecuencia de las reformas de mitad de siglo, pero sobre todo por el ascenso de la burguesía comerciante.

Las minorías raciales también se beneficiaron de las políticas liberales. El Congreso autorizó la distribución de la tierra de los aborígenes; sin embargo, esta medida revocó el requisito de inalienabilidad que regía para las parcelas distribuidas entre los indígenas con el fin de evitar los abusos y ardidés para despojarlos de sus tierras. La abolición de la esclavitud en 1851, tuvo también profundas repercusiones sociales y aunque no se les favoreció a los negros con mejoras materiales, el liberalismo ganó su apoyo político. Las medidas referentes a los indígenas y los esclavos contribuyeron a eliminar las limitaciones existentes para la comercialización y el flujo libre de la propiedad que facilitarían la captación de fuerza de trabajo.

Las reformas liberales tuvieron también como meta la disminución de poderes al ejecutivo; por esta razón el gobierno nacional trasladó funciones a las autoridades provinciales en lo atinente a las rentas, tierras de los indígenas, obras públicas e impuestos. El crecimiento desigual y localista de la Colonia había causado la fragmentación del desarrollo político y económico, generando condiciones favorables para el enraizamiento de ideas federalistas que se convirtieron en la opción política para gobernar el país. Desde la Constitución de 1853 se inició este proceso; luego se acrecentó en la de 1858 y finalmente con la de 1863 el liberalismo se convirtió en la posición más radical de todo el continente.

La introducción del sufragio universal, pese al clientelismo, el gamonalismo y el fraude que rodeaban las elecciones, adquirió amplias repercusiones para los liberales. La implantación del voto masculino propició la ampliación de la participación política. En sentido positivo, el sufragio permitió expresar los intereses a algunos sectores de la población, a los artesanos y los dirigentes, y tomar parte en los procesos de negociación política.

Otro acontecimiento importante que dinamizó la vida pública del país fue el surgimiento de los partidos políticos. Los liberales lanzaron su programa en 1849 y los conservadores lo hicieron en 1848, pero las raíces de los partidos ya venían desde la década de los años treinta, en la división entre santanderistas y bolivarianos. Como dice Bushnell, los partidos eran una de las pocas fuerzas unificadoras de un país dolorosamente fragmentado geográficamente y culturalmente.

Pese a todos sus esfuerzos, el proyecto de los liberales radicales fracasó en su intento de unificar la clase dominante y, por consiguiente, a la nación. Por ello, durante esta época no puede hablarse de una nación sino de un Estado, nación. En esta situación conflictiva tuvo lugar la reforma educativa de 1850 que se prolongó hasta 1868. La complejidad del proceso social y político indudablemente marcó los rumbos de la educación, que se desarrolló en el marco de la libertad de enseñanza y de la municipalización de la educación.

Las reformas sociales, económicas y políticas, estuvieron acompañadas de un intento de secularización, proceso complejo dada la gran influencia de la Iglesia en la sociedad. En lo referente a las relaciones eclesiásticas con el Estado los ejes centrales fueron la abolición del patronato y la separación efectiva entre los dos poderes. No puede afirmarse, como dice el histo-

riador Álvaro Tirado, que estas disposiciones significaban una actitud antirreligiosa o anticlerical a ultranza; más bien expresaban el deseo de tener una religión con culto privado que no necesitaba interferir en la vida del Estado. En 1849, como parte de su plataforma partidista, el liberalismo lanzó la consigna de que la religión no debía utilizarse como instrumento para gobernar. En cambio los conservadores defendían la conjunción entre religión y política.

II

En cuanto a la educación, en 1821, cuando se promulgó la Constitución de Cúcuta, los dirigentes republicanos querían erradicar los rezagos de la educación colonial. Los ideales liberales buscaban permitirle a las provincias establecer cátedras universitarias. El sistema colonial seguía vigente a través de los cursos brindados por el Colegio del Rosario y del San Bartolomé. La Universidad de Santo Tomás no dictaba clases, sólo legalizaba los títulos. A las provincias se les permitió establecer cátedras que condujeran a título, pero debían obtenerlo en la universidad de la orden de Santo Domingo.

El decreto 3 de octubre de 1826, sobre el plan de estudios, volvió a un sistema centralista y con ello se frenó la proliferación de cátedras en las provincias, más que todo de jurisprudencia. En 1826 se desmontó el sistema de los dominicos y se fundó la Universidad Central con plena autonomía para otorgar títulos. Se utilizaron los edificios del Rosario y del San Bartolomé. Las restricciones impuestas en el plan de 1826, a pesar de ser tan centralista, ante las presiones de las provincias, tuvieron que ir cediendo. En la misma época se fundaron las universidades de Cartagena y Popayán, el Colegio de Tunja se convirtió en uni-

versidad y los colegios de Medellín y Vélez lograron la autorización para orientar cursos de jurisprudencia a pesar de las prohibiciones.

A raíz de la desmembración de la Gran Colombia se crearon los distritos universitarios de Bogotá, Cartagena y Popayán, que abarcaban los colegios de la región. Sin embargo, subsistían todavía presiones de las provincias y entonces sus colegios recibieron facultades para instalar cátedras universitarias. Aunque la intención de Pombo, secretario de Estado de la época, era restringir las cátedras universitarias provinciales, el Congreso expidió la ley del 30 de mayo de 1835, que no sólo autorizaba brindar enseñanzas válidas para merecer grados profesionales a los colegios provinciales, sino que permitía a los estudiantes acelerar su carrera tomando varios de los cursos requeridos a un mismo tiempo.

En cambio, con el gobierno de Herrán, comenzó la restricción a los colegios provinciales, imponiéndoles condiciones imposibles de cumplir para fundar facultades mayores. Para ingresar a las universidades, los estudiantes tenían que presentar exámenes en las capitales de distrito. Por efecto de las presiones, la ley julio 8 de 1844 que da algunas reglas respecto de los colegios provinciales, permite a éstos la realización de exámenes y certámenes que se pueden tener en cuenta como realizados en la universidades, pero debían estar conforme al Plan de instrucción pública nacional. En este mismo sentido el decreto de octubre 23 de 1844, sobre grados de bachiller en literatura y filosofía, y admisión de estudios en la facultades mayores, responde a una petición del colegio de Santa Librada de Cali, y el presidente de la república permite a sus alumnos matricularse en las facultades mayores de las universidades sin el requisito de grado de bachiller en literatura y filosofía.

No obstante, estas concesiones no lograron convencer a las provincias. También Ospina emite un decreto el 20 de diciembre de 1844, orgánico de las universidades. Este decreto no tiene cambios considerables. Es una continuidad de las restricciones de 1842. En 1845, con el ascenso de Mosquera al poder, se permiten algunos: el más importante de ellos es una rebaja considerable de materias en el currículo y el permiso otorgado a los colegios, bajo régimen universitario, para establecer escuelas parciales de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas. En 1847 Mosquera emite el último decreto orgánico de las universidades. Los estudiantes ya no tienen necesidad de viajar a las capitales de distrito a cumplir con los requisitos de matrículas y exámenes. Los inspectores viajan a las provincias y ante ellos los alumnos cumplen los requisitos exigidos.

Para mediados de siglo en Bogotá la educación pública superior estaba circunscrita únicamente a los Colegios de San Bartolomé y del Rosario. Estos colegios ofrecían educación netamente masculina. Había una especie de bachillerato, ofrecido por las facultades de filosofía y literatura y de ciencias físicas y matemáticas. Estas dos facultades creadas desde el plan de 1842, nivelaban a los estudiantes que llegaban a las universidades, según palabras del propio Ospina.

En cuanto a la educación privada, la promulgación de la ley de mayo 15 de 1850, sobre instrucción pública, permitió la fundación de no pocos colegios privados. A partir de esta ley, los colegios recibieron facultades para otorgar títulos; sin embargo, como no poseían las condiciones económicas para dotarlos y atender una facultad de jurisprudencia o de medicina o de teología, prácticamente algunos se dedicaron a ofrecer materias de bachillerato, otros combinaban áreas de primaria y bachillerato

y muy pocos ofrecían los tres niveles: primaria, bachillerato y universidad, pero nunca un currículo completo. Es pertinente recordar que el título de bachiller fue suprimido en la ley del cincuenta, mas no sus enseñanzas. Algunas materias servían como preparación para optar a títulos, pero estos colegios no los daban. Los únicos potestados para hacerlo eran los colegios nacionales, que tenían las condiciones para el montaje de facultades mayores, mientras que los colegios privados no podían hacerlo.

Por otra parte los colegios nacionales se mantuvieron con fondos propios y en algunas ocasiones con las partidas del tesoro nacional y donaciones de particulares, pero podría afirmarse que se llamaban nacionales porque el gobierno central quería mantener su control ideológico.

Los colegios privados nunca pudieron alcanzar el nivel de los colegios públicos. Si se comparan los currículos de ambas instituciones, los colegios privados no podían competir con los públicos. No había profesores preparados para dar las materias, y los pocos que lo estaban, cobraban demasiado. En los colegios privados realmente lo que alcanzaron a hacer fue un bachillerato. Algunos preparaban para materias de facultades mayores, pero no llegaron a otorgar títulos. Varias razones permiten llegar a esta conclusión: en primer lugar, la emisión de la resolución sobre títulos académicos o profesionales de agosto 19 de 1853, que resolvía tajantemente eliminar los títulos profesionales y, en segundo lugar, la no exigencia del título para ejercer las profesiones desestimuló el ingreso de los estudiantes a los centros de educación superior. Hasta este momento algunos colegios privados habían realizado cuantiosas inversiones en dotación para mejorar sus instalaciones. Poco se sabe de los estudiantes que se hubieran graduado en los colegios privados. Será necesario una

paciente búsqueda en los manuscritos del archivo nacional y en la prensa para un estudio muy puntual al respecto que podría ser objeto de otra tesis doctoral.

Es muy probable que la asistencia de los jóvenes de las élites a los colegios privados se haya debido, además de tener condiciones para costearse la matrícula y pensión, a los niveles de exigencia de los colegios nacionales. Mientras que en estos, las facultades menores se componían de dos escuelas, la de literatura y filosofía, y la de ciencias naturales, físicas y matemáticas, con 19 materias entre las dos, en los colegios privados éstas materias no se discriminaban y nunca alcanzaban el número de las exigidas en los colegios nacionales. Fuera de esto había colegios privados que ofrecían también materias de facultades mayores, lo cual podía hacerlos más atractivos.

Esta combinación de materias de unas áreas con otras, y de diferentes niveles, deja ver que hubo libertad de currículo y también, como se ha dicho, libertad de títulos, pero con ciertas condiciones de difícil ejecución. En realidad, hasta el momento de vigencia de los títulos, no existe ningún dato que permita establecer si hubo colegios privados que concedieran grados académicos. Se puede deducir que ninguna institución alcanzaba a cumplir con los requisitos exigidos en la ley de 1850. Además, con la abolición de los títulos en el año de 1853, los colegios, si alguna vez lo pretendieron, en ese escaso tiempo de tres años, no alcanzaron a cumplir con ningún ciclo para otorgarlos.

En lo referente a las matrículas también hubo libertad, pero las clases pobres no podían pagar los elevados costos de matrículas en los colegios privados. En realidad, a partir de la expedición de la ley de libertad de enseñanza, sí hubo aumento del

número de colegios fundados por particulares, pero no alcanzaban a cumplir con los requisitos para otorgar, al menos, certificados de suficiencia, como lo hacía el Colegio de San Bartolomé.

Los colegios privados subsistieron a medias, entre los años 1855-1865. Existía un escepticismo con respecto de la educación. José María Samper, entonces, presentó un proyecto con el fin de configurar un sistema de educación, de ahí su idea de la propuesta de creación de la Universidad Nacional. En efecto, hasta ese momento, no había un sistema real que atendiera a toda la juventud. Muchos dirigentes veían en esta ausencia, la causa de tantos desmanes como las guerras y la degeneración de la juventud.

Por otra parte, es pertinente realizar una comparación del número de alumnos y de cátedras establecidas en los tres colegios nacionales; se puede notar una rebaja considerable en el número, tanto de alumnos como de cátedras, en el lapso comprendido entre 1851 y 1853. En su conjunto, los colegios nacionales elevaron el número de cátedras y de alumnos hasta 1853. Así, en 1850 existían 52 cátedras y 587 alumnos y en el año de 1852 aumentaron considerablemente: había 106 cátedras y 856 alumnos. Mientras que en 1853, se rebajó a 40 cátedras y 343 alumnos. Bogotá contaba con el mayor número de cursos y de estudiantes en comparación con los de Cartagena y Popayán: en 1850, Bogotá contaba con 19 cátedras, Cartagena con 16 y Popayán con 17. En 1851, Bogotá con 28, Cartagena con 12 y Popayán con 14.

En 1852, en Bogotá existían 28 cátedras, en Cartagena 14 y en Popayán 11. Ya para 1853, el número de cursos rebajó de una forma por demás notoria. Sólomente hubo 15 cátedras, mientras que en los colegios nacionales de Cartagena y de Popayán,

el número de ellas se mantuvo estable: 14 en el colegio del segundo distrito y 11 en el del tercero.

En cuanto al número de alumnos, es evidente el descenso entre 1851 y 1853. En 1851 había en Bogotá 400 alumnos, en Cartagena 179 y en Popayán 90. En 1852, en Bogotá el número de alumnos se elevó a 477 alumnos. En Cartagena se matricularon 879 y en Popayán, 90. Pero en 1853, el descenso en la matrícula es vertiginoso. En Bogotá apenas se matricularon 175 alumnos. En Cartagena se mantiene estable el número, 81 alumnos se matricularon, y en Popayán hay una rebaja en la matrícula, aunque no tan considerable como en Bogotá: se matricularon 87 alumnos.

El decrecimiento de alumnos en el colegio de Bogotá, es explicable: el decreto orgánico de los colegios nacionales, de agosto 22 de 1853, firmado por Obando, retiró de este colegio las carreras de medicina y jurisprudencia y ciencias políticas, manteniendo sólo tres: literatura y filosofía, ciencias físicas y matemáticas y artes y oficios. Ninguna de ellas preparaba profesionalmente. Como se recuerda, literatura y filosofía y ciencias físicas y matemáticas, estaban compuestas de materias de bachillerato, y la de artes de oficios sólo preparaba en dibujo y arquitectura.

A partir de 1855, los secretarios de lo interior no presentan datos estadísticos sobre instrucción secundaria porque los colegios fueron entregados al poder municipal, por el artículo 4o. de la ley 17 de abril de 1855, dejando el carácter de nacionales que hasta esa fecha tenían.

III

En lo referente a la instrucción primaria, a mediados del siglo XIX, estaba pensada por los dirigentes liberales como el medio más expedito para educar a los pueblos en el ejercicio de los derechos políticos. Se ensayaba en el país la instauración del ejercicio del sufragio. Y por supuesto, para ejercer tal derecho, se requería de personas que supieran, al menos, leer y escribir. Sin embargo, el acceso a la formación elemental registró bajos niveles de cobertura. Inclusive las personas que en las localidades conformaban el poder ejecutivo y el legislativo eran iletrados; en consecuencia, el problema de la ampliación de la instrucción elemental, se convirtió en una necesidad prioritaria de la naciente república, para contribuir a la formación de los ciudadanos que el país requería.

Entre 1845 y 1850, cuando Colombia se regía por un sistema político centralista, la instrucción primaria mostró una relativa estabilidad en el país, y en particular en la provincia de Bogotá. De acuerdo con los informes de los gobernadores, el decreto noviembre 2 de 1844 sobre establecimiento y arreglo de escuelas, norma vigente para toda la nación en materia educativa tanto para instrucción pública como para la privada, se venía aplicando. A lo largo del capítulo sobre este tema, se señalaron los diferentes hechos que demuestran esta vigencia: circulares de los gobernadores a los jefes políticos de las provincias enviando orientaciones para la aplicación del decreto, visitas de los directores de la escuela normal a las escuelas, instrucciones a los preceptores sobre las tareas de aplicación del método, convocatoria a exámenes de oposición, informes sobre dotación de útiles y textos escolares.

Tal estabilidad no significaba que no existieran problemas. Por el contrario, éstos se señalaron: carencia de fondos para

atender al establecimiento de escuelas y escasez de personas idóneas para ejercer el oficio de maestro. También, dificultades para dotar a las escuelas de locales, mobiliario y útiles. Pero, durante este período hubo un hecho que permitió garantizar dicha estabilidad: la existencia de la escuela normal como una institución que apoyaba el avance de la educación elemental.

Sin embargo, a partir de 1850, con la promulgación de la ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública, se inició un proceso de descentralización que encarnaba el ideario liberal de llevar a la práctica un sistema federalista. La instrucción primaria recibió la influencia directa de tal tarea. Las vicisitudes de la pugna por la instauración de un sistema federalista, afectaron también el desarrollo de la educación elemental en todas las provincias del país y en particular, en la provincia de Bogotá. Las décadas de los cincuenta y sesenta fueron testigos de los debates por conseguir la descentralización política y administrativa del país. El forcejeo por el poder en cada una de las localidades de la fragmentada geografía colombiana, incidió directamente en la situación de las escuelas. Los cabildos, expresión del poder municipal en los distritos, estuvieron al frente de la atención de la instrucción primaria, situación que se produjo con las leyes sobre régimen político y municipal de 1848 y 1851, ratificadas luego con disposiciones en materia educativa como la ordenanza 210 de diciembre 31 de 1853 sobre instrucción pública. Estas instituciones, en la mayoría de los casos, cumplieron un negativo papel, sobre el funcionamiento de las escuelas. Afortunadamente hubo medidas en los años siguientes que buscaron la reducción de este poder. De todas maneras, estas corporaciones municipales continuaron al frente de algunas tareas de atención de la instrucción pública en los distritos

parroquiales, como por ejemplo la financiación de las escuelas, como lo corroboran los informes de los gobernadores estudiados hasta finales de la década de los años sesenta.

Desde los comienzos de la República, la vida municipal era un factor muy importante para desarrollar la vida política del país. Pero durante el período liberal de los años cincuenta, el poder municipal se convirtió en un objetivo, en una meta, y la escuela primaria debía jugar allí el papel de educadora en los derechos políticos y, además, contribuir a fortalecer el ejercicio de la administración municipal, preparando ciudadanos que supieran leer, escribir y contar.

¿Cuáles otros problemas impidieron a escuela primaria cumplir con las metas propuestas por los dirigentes de la época? En el estudio hecho a todas las disposiciones sobre instrucción pública, emitidas entre los años 1845-1868, realmente se evidencia un interés genuino de las personas que estaban en el poder ejecutivo de más alto rango como era el de los gobernadores, por buscar medidas que contribuyeran al desarrollo de la instrucción primaria para cumplir el objetivo de educar a la población. Fueron intentos permanentes de producir medidas dirigidas a resolver la urgente necesidad de instruir a la población.

En la construcción de la nación no había unanimidad en cuanto al nivel de participación del poder municipal en la dirección y sostenimiento de la educación primaria. Estas distintas concepciones entraban en pugna. En la lucha por el poder, el cruce de competencias entre las diferentes autoridades y niveles del poder municipal, fue un factor negativo en el desarrollo de la instrucción pública. Este cruce de competencias provocaba emisión de disposiciones que rápidamente eran derogadas, sin saber con certeza si habían llegado a aplicarse suficientemente.

No había tiempo para que los habitantes de las localidades lograran asimilar el contenido de las normas y éstas pudieran aplicarse a cabalidad.

En tal sentido, las disposiciones eran de corta duración en ocasiones, lo cual impedía un proceso de asimilación de lo dispuesto en ellas. Era una política de ensayo y error. Por ejemplo, la ley sobre desamortización de bienes de manos muertas, en 1861, afectó a los establecimientos de educación de todo el país. Cuando los gobernantes se cercioraron del daño causado, produjeron una medida para echar pie atrás, pero ya fue demasiado tarde porque los bienes de las escuelas se habían rematado, en su gran mayoría, en subasta pública. De todas maneras, una salida que pretendió salirle al paso a esta situación fue convertir los bienes subastados en bonos de deuda pública, cuyos réditos deberían pasar a las escuelas para atender su financiación.

Por otra parte, los cabildos actuaban en cada una de las localidades, generalmente con el interés de satisfacer sus propios intereses o apetitos burocráticos, lo cual iba en dirección a mantener su pequeño poder. Igualmente, utilizaban sus funciones en la educación para ganar simpatías y adeptos para las elecciones. Con escasas excepciones, existía además un alto grado de negligencia de los miembros de estos cabildos, los cuales, cuando tuvieron todas las funciones para atender la instrucción pública, actuaron con irresponsabilidad, incumplimiento, desidia, y en algunos momentos, con ignorancia. La escuela era para ellos una institución de carácter secundario.

Este negativo papel de los cabildos fue claramente criticado por los gobernadores, lo cual hizo que a partir de 1856, se ini-

ciara un proceso de distribución de funciones entre gobernadores, alcaldes, cabildos, tesoreros y síndicos municipales, para atender la instrucción pública. Mediante la ordenanza 15 de enero 3 de 1856 y el decreto sobre arreglo de escuelas de mayo 10 de 1856, se fue concretando esta distribución de atribuciones, que terminó siendo más completa con la promulgación del Código de instrucción pública de 1858. De todos modos, como se ha dicho, los cabildos continuaron con algunas funciones, entre ellas, la de garantizar a través del presupuesto de los distritos, la financiación de por lo menos una escuela de varones.

También es necesario señalar que existía cierta ingenuidad en los dirigentes, por la debilidad en su formación política. En ocasiones, eran mayores los sueños que las realidades posibles. Los diferentes sectores sociales no estaban postrados, sino que tenían un deseo inmenso de construir un país y la educación era, para ese ideal, el cimiento de la república, el pilar, la base para construir posibilidades reales del desarrollo del país.

El problema económico se convirtió en una barrera casi infranqueable para atender las necesidades de la instrucción primaria, se juntaba moneda a moneda, para atender las escuelas. En muchas ocasiones por las luchas de poder, los distintos sectores sociales se enfrascaron en guerras civiles que dejaban inertes tanto al tesoro nacional como a los presupuestos de las provincias. Además, impedían y posponían el desarrollo del ideal de formación de los ciudadanos. Las guerras ocupaban la mayor parte del presupuesto, y las escuelas terminaban por cerrarse. Inclusive algunas disposiciones caían en el olvido y dejaban de aplicarse, como fue el caso del Código de instrucción pública de 1858, el cual volvió a retomarse como instrumento de organización de la educación, en 1865.

Sumado a lo anterior, se agregaba la escasez de personas suficientemente preparadas para encarar la tarea de la educación en el país. El deseo de atender las necesidades prioritarias de educar a la población muchas veces no estaba acompañado de recursos. Así, siempre escaseaban los fondos para pagarle a las personas más capacitadas que pudieran atender la tarea de la educación.

Faltan estudios que permitan ver por qué creció tanto la deuda pública, hasta el punto de decir que el gobierno central prometía partidas para la instrucción pública, dotando con útiles a las escuelas, y la mayoría de las veces no lo cumplía. Esta actitud afectó también a la educación secundaria, a los colegios y a las universidades del país.

La fragmentación del país, se convirtió también en un obstáculo para llevar a cabo las orientaciones políticas y sociales. Los distritos, villas, ciudades, eran como pequeñas islas, tratando de fortificarse a sí mismas, lo cual estimulaba el fortalecimiento de grupos políticos localistas, jefes políticos con poder real en sus localidades, y enraizaba el caudillismo, que tantas veces favoreció o causó las guerras civiles.

En la instrucción primaria, las materias básicas estaban relacionadas con el desarrollo de habilidades en la escritura, la lectura, el cálculo. Estas materias eran estudiadas por niños y niñas, aunque a estas últimas se preparaban en las labores del llamado bello sexo: costura, bordado y economía doméstica. No hubo indicios de innovación en las materias ofrecidas durante los veinte años estudiados. Por otro lado, la educación elemental no ofreció formación para el trabajo. La religión, la urbanidad y la cívica, siempre estuvieron consideradas en los contenidos de

la enseñanza. Había una especial insistencia, a lo largo de todas las disposiciones emitidas desde 1844 hasta 1868, por la enseñanza de la religión y la moral. Particularmente las medidas de 1844 y 1856, fueron específicamente amplias en determinar preceptos de moral para ser enseñados en las escuelas. Ninguna disposición eliminó la religión como materia obligatoria. Algunos catecismos se orientaban más a enseñar sobre los principios de la vida cristiana, y menos a las verdades invariables de la religión o dogmas de la Iglesia católica. Estos catecismos fueron recomendados por los liberales. En todo caso, la presencia y el papel de la Iglesia católica se convirtieron en un factor determinante en la instrucción primaria. El párroco de cada distrito representaba una figura tan importante como el alcalde.

Las condiciones de pobreza de la población, se constituyeron en muchas ocasiones en un verdadero obstáculo para que los niños y niñas asistieran a las escuelas. Los padres necesitaban de los modestos ingresos que el trabajo de sus hijos generaba para atender a las necesidades de la familia. Así, las medidas sobre obligatoriedad de la enseñanza, muchas veces quedaron en el papel. A pesar de haberse planteado multas para obligar a los padres a enviar a los niños a las escuelas, este precepto no era cabalmente cumplido por los alcaldes. De esta misma manera, la enseñanza no fue totalmente gratuita. Ante la escasez de fondos públicos para sostener las escuelas, los habitantes de las poblaciones debían brindar sus aportes a través de contribuciones subsidiarias, las cuales terminaban por no ser canceladas, optando los padres por retirar a sus hijos de las escuelas. Era muy frecuente que los niños no permanecieran todo el año en ellas. Los años de escolaridad eran en promedio dos, tiempo necesario para que por lo menos se aprendiera a leer y escribir.

Por otro parte, la obligatoriedad trató de atenderse por el lado del Estado, exigiéndose a los distritos, villas y ciudades, el deber de establecer por lo menos una escuela de varones. Esta obligación se hacía depender, en unas ocasiones del número de habitantes, y en otras del total del presupuesto que cada localidad determinaba para atender sus necesidades. Sin embargo, a pesar de estas disposiciones, la mayoría de las veces no logró cumplirse. Eran muy precarias las condiciones de los distritos parroquiales.

Al lado de la instrucción primaria pública, mantuvo sus niveles de cobertura la escuela primaria privada. En el año 1855, bajo la administración del gobernador Pedro Gutiérrez Lee, la instrucción primaria pública presentó los mayores índices de cobertura de la década. Había 83 escuelas de niños con 2.984 alumnos y 25 escuelas de niñas con 317 alumnas, para un total de 3.301 alumnos. En este mismo año no se presentaron datos de las escuelas primarias privadas. Los colegios privados brindaron también educación elemental, para niños y niñas. Pero, fue especialmente un espacio para la educación de las niñas. De acuerdo con las cifras, casi siempre hubo mayor número de niñas en las escuelas privadas que en las públicas. Por otra parte, la existencia de las escuelas primarias privadas indica que la educación era un privilegio para los sectores sociales de mayores recursos económicos.

Durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, la existencia de la escuela normal fue muy irregular. Este hecho obró de manera negativa sobre la instrucción primaria, puesto que fue muy difícil tener una renovación constante en el número de maestros necesarios para atender las escuelas. Tal situación se convertía en un círculo vicioso: por un lado, la nación necesi-

taba gente capacitada e idónea para la educación, pero por el otro, no existía una institución suficientemente sólida, que atendiera la formación de las personas dedicadas a la instrucción. Quien rápidamente aprendiera a leer y escribir, se convertía en maestro. En muchos momentos los requisitos exigidos para ser preceptor, fueron mínimos, lo cual evidenciaba el problema de la carencia de maestros en las diferentes localidades. El oficio de maestro, en algunas ocasiones, se convirtió en un instrumento para satisfacer las apetencias de los jefes políticos en las localidades. En este caso, la modalidad que utilizaban los jefes políticos, era nombrar a los directores de escuelas de forma interina.

Así mismo, se debe señalar cómo el oficio de maestro estaba claramente segregado. Las directoras estaban destinadas para atender las escuelas de niñas, y los directores para las de niños. Los requisitos para acceder al oficio eran similares, con la diferencia de que eran particularmente explícitos, en el caso de las directoras, que éstas tuvieran una conducta moral intachable, la cual debía ser previamente ratificada por señoras de reconocida prestancia en las localidades. Por otro lado, los sueldos fijados a los directores y directoras eran diferentes. A ellas, en la mayoría de las ocasiones, les pagaban menos, en relación con los sueldos que recibían los directores de escuela.

IV

El momento más importante de la escuela normal en este período fue el comprendido entre 1845 y 1850 bajo los lineamientos del decreto 2 de noviembre como parte de las estrategias de la reforma Ospina. Durante este lapso se sentaron las bases de una práctica pedagógica que siguió operando aunque en medio de grandes vicisitudes, y a saltos, hasta 1866. La

escuela normal fue separada de la escuela anexa, obteniendo así independencia y posibilidad de dedicarse a sí misma y a su oficio de formar preceptores. Así reformada, jugó un papel decisivo en el mejoramiento y capacitación de los maestros en ejercicio y en la aplicación del método, aunque este último aspecto era tarea larga y difícil.

El más importante logro durante el lapso 1845-1850 fue el cambio radical en el saber pedagógico que impartía la escuela normal. De un saber muy simple y mecánico sobre la enseñanza mutua, según las orientaciones de José Lancaster, se pasó a un saber más elaborado y amplio. Éste fue impulsado ante todo por la reelaboración que hizo José María Triana del *Manual de enseñanza mutua* de 1826, reelaboraciones alcanzadas en el *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, publicado en 1845. Igualmente, al lado de este manual, Triana introdujo los cuadros para enseñar gramática y aritmética con base en los principios de J.E. Pestalozzi, extractados de sus obras.

Tal introducción no fue para mera circulación o para complementar. Era obligado enseñar y aprender según Pestalozzi; el propio Triana, por orden del gobernador Pastor Ospina, visitaba las escuelas primarias para constatar la aplicación de los métodos de enseñanza mutua y de los principios de Pestalozzi, e igualmente hacía recomendaciones y observaciones a los maestros cuando no los estaban aplicando. Se constató en los informes de Triana que el método sí fue aplicado. Queda demostrado, con base en el presente estudio, que es a partir del año 1845 y no a partir de 1870, cuando se inicia la apropiación de Pestalozzi en Colombia.

Así mismo, se desarrolló por primera vez en la escuela normal un curso de pedagogía que introdujo conceptos sobre las

facultades intelectuales y sobre los diversos métodos. También se introdujo el *Manual del profesor primario*, que sumado al *Manual de enseñanza mutua* y a los manuales para la enseñanza de la gramática y la aritmética según Pestalozzi, configuran el saber pedagógico completamente renovado y amplio de la escuela normal. Lamentablemente después de 1850, esta institución entra en serias dificultades por las reformas liberales para la instrucción primaria.

El error más lamentable de los liberales fue el cierre de la escuela normal llevado a cabo por Patrocinio Cuéllar en 1853, ante todo por móviles políticos: por una parte, combatir el fortalecimiento del gremio de preceptores y por la otra mantener a ultranza la descentralización, arguyendo que la escuela normal se había creado según el decreto 2 de noviembre de 1844 basado en una ley que había sido derogada por la ley 15 de mayo de 1850. La escuela normal indudablemente podía continuar, pues se clasificaba como escuela primaria, y la ley de régimen municipal 3 de junio de 1848 regía tanto para las escuelas primarias como para las escuelas normales. Predominaron criterios políticos en el cierre del año 1853. Resulta contradictoria esta decisión si tenemos en cuenta que la escuela primaria era una prioridad para los liberales. Pero es preciso mirar el conjunto de las circunstancias a lo largo de todo el lapso 1853-1866: las guerras, la carencia de fondos y el desestímulo al oficio de maestro, fueron factores de mucho peso que impidieron su reapertura.

El año de 1850 fue el último año de funcionamiento de la escuela normal, hasta el año de 1866, pese a los intentos que se hicieron, por parte de algunos gobernadores como Pedro Gutiérrez, quien desde 1856 empezó a sustentar con fuerza la necesidad de crearla para cualificar la instrucción primaria. Un paso im-

portante para superar la carencia de la escuela normal fue la adopción, de nuevo, del Manual del sistema de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras, que había sido redactado por José María Triana en 1845. Esta disposición significaba la continuación de los principios de Pestalozzi para la enseñanza de la aritmética y la gramática, e igualmente la presencia de los conceptos de facultades intelectuales, pedagogía, educación e instrucción que brindaban un saber pedagógico más amplio que las simples operaciones del Manual de 1826. En esta ocasión no se publicaron, como en la reforma Ospina, ningún tipo de visitas para controlar la aplicación del método.

En 1858 se reintenta la creación de las escuelas normales cuando se promulgó el Código de instrucción pública del Estado de Cundinamarca, que retomaba medidas protectoras para la Escuela normal, similares en muchos aspectos a las dispuestas en el decreto 2 de noviembre de 1844. Al gobernador le correspondía elaborar el reglamento y escogía y nombraba el director. Por otra parte, se establecía que la escuela normal volviese a participar en la selección de los maestros y también a incidir en el avance de las escuelas primarias. Eran parte fundamental de la formación, los principios y la práctica de la pedagogía y los métodos de enseñanza.

Esta vez, la guerra, que duró de 1859 a 1863, no permitió hacerlo. Pero cuando en 1886 se intentó otra reapertura, no hubo alumnos. Esta situación no se presentaba por primera vez. Casi no resultaban alumnos para la escuela normal porque el oficio había caído en el desestímulo. Algo similar sucedió también en 1852 cuando el gobernador Martín abrió la escuela normal que en 1853 cerró el gobernador Cuéllar. Además, los fondos para pagar preceptores eran escasos y en las localidades

más pobres no los había o eran muy precarios, entonces la desmotivación por el oficio reinaba a sus anchas en el país. Situación semejante se presentó en 1866 cuando los alumnos que habían sido admitidos desistieron porque no había recursos para becarlos.

Entre 1866 y 1868 resurgió la escuela normal. La presentación de jóvenes, egresados de los colegios, a la convocatoria para proveer las escuelas vacantes, fue una sorpresa. Como en la reforma Ospina, la escuela normal otra vez tuvo incidencia en la marcha de las escuelas primarias. Su director las visitó y notó tanto su pésimo estado como también sus necesidades; por ello la información que brindaba el director fue de mucha importancia para tomar medidas en pro del adelanto de la educación primaria.

Hacia 1868, después de tantos fracasos, existía un amplio consenso acerca de la incompetencia de los cabildos y de la necesidad de centralizar la educación primaria pero sin renunciar a la organización federal. El decreto orgánico lo. de noviembre de 1870 sería una respuesta a las aspiraciones de diversas corrientes en torno a la educación primaria.

En suma, la escuela normal fue una institución muy frágil en el lapso 1853-1866, su influencia en la escuela primaria fue muy difusa, por múltiples causas que de ninguna manera exoneran de responsabilidades a los dirigentes liberales que no tuvieron clara la importancia de la formación de maestros a través de la escuela normal.

Bibliografía

FUENTES SECUNDARIAS

- ABEL, Christopher. *Política, Iglesia y partidos en Colombia: 1886-1953*, Bogotá, Fundación Antioqueña para los Estudios Sociales —FAES—, Universidad Nacional, 1987.
- ARAGÓN, Arcesio. «La Universidad del Cauca», en *Revista de la Universidad del Cauca*, Nos. 15, 16 y 17, Popayán, julio de 1952.
- BEJARANO, Jesús A. «La Economía», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo III, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.
- BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Cultural Colombiana, 1956.
- BUSHNELL, David. *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora Editores, 1984.
- _____. *Colombia. Una nación a pesar de sí misma. De los tiempos precolombinos a nuestros días*, Bogotá, Planeta, 1996.
- CABARICO, Epímaco. *Política pedagógica de la nación colombiana*. Bogotá, Escuela Tipográfica Salesiana, 1952.
- CACUA PRADA, Antonio. *Historia de la Educación en Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Academia Colombiana de Historia, 1997.
- COLMENARES, Germán. *Partidos políticos y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Universidad de los Andes, 1968.
- DEAS, Malcolm. *Del poder y la gramática. Y otros ensayos sobre historia, política y literatura colombianas*, Bogotá, Tercer Mundo, 1993.

- DÍAZ DÍAZ, Fernán. «Estado, Iglesia y desamortización», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.
- ECHEVERRY SÁNCHEZ, Jesús Alberto. *Santander y la instrucción pública, 1819-1840*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia-Universidad de Antioquia, 1989.
- _____. «Del radicalismo a la Regeneración: 1863-1886. Los avatares del maestro», en *Educación y Cultura*, No. 9, Bogotá, CEID-Fecode, septiembre de 1986.
- ECHEVERRY SÁNCHEZ, Jesús Alberto y ZULUAGA de E., Olga Lucía. «El ocaso de la autonomía del maestro, 1886-1903», en *Educación y Cultura*, No. 10, Bogotá, CEID-Fecode, diciembre de 1986.
- ESPAÑA, Gonzalo, *Los radicales del siglo XIX*, Bogotá, El Áncora Editores, 1984.
- FONDO CULTURAL CAFETERO. *Aspectos polémicos de la historia colombiana del siglo XIX, Memoria de un seminario*, Bogotá, 1983.
- FUNDACIÓN ANTIOQUEÑA PARA LOS ESTUDIOS SOCIALES. *Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez*, Bogotá, Banco de la República, 1990.
- FUNDACIÓN MISIÓN COLOMBIA. *Historia de Bogotá*, tomo II, Siglo XIX, Bogotá, Villegas Editores, 1988.
- GÓMEZ HOYOS, Rafael, «Nuestra cultura universitaria en la época colonial», en *Universidad Pontificia Bolivariana*, No. 5, Medellín, febrero-marzo de 1949.
- GONZÁLEZ G., Fernán E. *Partidos políticos y poder eclesiástico. Reseña histórica 1810-1930*, Bogotá, Cinep, 1977.
- _____. *Educación y estado en la historia de Colombia*, Bogotá, Cinep, Serie Controversia Nos. 77-78, 1979.
- _____. «Religión y sociedad en conflicto: la revolución ideológica y social de 1848 en Colombia», en *Eclesiástica Xaveriana*, No. 1, vol. XXII, Bogotá, 1972.
- GONZÁLEZ, Margarita. «Las rentas del Estado», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.

- HERNÁNDEZ DE ALBA, Guillermo. «Breve historia de la universidad en Colombia», en *Boletín de Historia de Antigüedades*, XXVIII, números 223, 224, Bogotá, septiembre-octubre, 1941.
- HELG, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957: Una historia social, económica y política*. Bogotá, Cerec, 1987.
- JARAMILLO URIBE, Jaime. «El proceso de la educación, del Virreinato a la época contemporánea», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo III, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.
- _____. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Editorial Temis, 1964.
- _____. *Ensayos de historia social*, tomos I y II, Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1989.
- _____. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Bogotá, Universidad Nacional, 1970.
- _____. «Etapas y sentido de la historia de Colombia», en Jorge Orlando Melo (coordinador), *Colombia Hoy*, Santa Fe de Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia, 1996.
- LUZURIAGA, Lorenzo. Pestalozzi, en *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Losada, 1963.
- _____. *Ideas pedagógicas del siglo XX*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1968.
- MEYER LOY, Jane. *La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 3, semestre I, Bogotá, UPN-CIUP, 1979.
- MEYER LOY, Jane. *Los ignorantes y las escuelas-la oposición a la reforma educativa durante la federación colombiana*, en *Revista Colombiana de Educación*, No. 9, semestre I, Bogotá, UPN-CIUP, 1982.
- MEYLAN, Louis. Heinrich Pestalozzi, en CHATEAU, Jean. *Los grandes pedagogos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1974.
- MARQUINEZ ARGOTE, Germán. *Benthamismo y Antibenthamismo en Colombia*, Bogotá, El Búho, compilación, 1983.
- MELO, Jorge Orlando. «La evolución económica de Colombia, 1830-1900», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.

- MESA, Darío. «La vida política después de Panamá», en *Manual de Historia de Colombia*, tomo III, Colcultura, Bogotá, 1980.
- MOLINA, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia: 1849-1914*, Bogotá, Tercer Mundo, Colección Manuales Universitarios, 1975.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- OCAMPO, José Antonio. *Colombia y la economía mundial: 1830-1910*, Bogotá, Siglo XXI Editores, 1984.
- _____. (Comp.) *Historia económica de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Imprenta Nacional de Colombia, 1997.
- OCAMPO LÓPEZ, Javier. *Qué es el conservatismo colombiano*, Plaza y Janés, Bogotá, 1990.
- _____. *Historia básica de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Plaza y Janés, 1995.
- PALACIOS, Marco. *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Serie Breve, Presidencia de la República, 1986.
- _____. *El café en Colombia, 1850-1970: una historia económica, social y política*, Bogotá, El Áncora, 1983.
- _____. *Entre la legitimidad y la violencia. Colombia 1875-1994*, Bogotá, Norma, 1995.
- PESTALOZZI, Juan Enrique. *Canto del Cisne*. Madrid, Ediciones de la Lectura, 1927.
- _____. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, México, Luis Fernández, editor, 1959.
- _____. *Cartas sobre la educación de los niños*. México, Editorial Porrúa, S.A., 2ª edición, 1980.
- _____. *Libros de educación elemental (prólogos)*, México, Editorial Porrúa, S.A. 2ª edición. 1980.
- _____. *El método*, Madrid, Espasa-Calpe, 1927.
- _____. *La escuela y la vida*, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, 1979.
- PLAZAS VEGA, Alfonso. *Presidentes de Colombia*, Santa Fe de Bogotá, Panamericana, 1993.

- PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor, 1991.
- RAUSCH, Jane M. *La educación durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, 1993.
- SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Santafé de Bogotá, Colciencias, Ediciones Foro Nacional por Colombia, Ediciones Uniandes, Editorial Universidad de Antioquia, 1997.
- SAFFORD, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Universidad Nacional-El Áncora Editores, 1989.
- _____. *Aspectos del siglo XIX en Colombia*, Medellín, FAES, 1977.
- SALAZAR, José Abel. *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*, Madrid, Instituto San Toribio de MogorCEO, 1946.
- SORIANO LLERAS, Andrés. *Itinerario de la Comisión Corográfica y otros escritos*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1968.
- _____. *Don José María y don José Jerónimo Triana*, Bogotá, Kelly, 1971.
- _____. *Lorenzo María Lleras*, Biblioteca Eduardo Santos, vol.14, Bogotá, Sucre, 1958.
- TIRADO MEJÍA, Álvaro. «El Estado y la política en el siglo XIX», en, *Manual de Historia de Colombia*, tomo II, Bogotá, Procultura e Instituto Colombiano de Cultura, 1982.
- URUETA, José y PIÑERES, Eduardo de. *Cartagena y sus cercanías*, Cartagena, Mogollón, 1912.
- VELANDIA, Roberto. *Enciclopedia Histórica de Cundinamarca*, tomo I, Biblioteca de Autores Cundinamarqueses, Bogotá, 1979.
- YOUNG, John Lane. *La reforma universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

- ZULUAGA, Olga Lucía. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*, Medellín, Centro de investigaciones educativas, Universidad de Antioquia, 1979.
- _____. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia 1821-1848*, Medellín, Universidad de Antioquia, 1984.
- _____. *Pedagogía e Historia: la enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1985.
- _____. «Escuelas y colegios durante el siglo XIX», en *Historia de Antioquia*, Medellín, Suramericana de seguros, 1988.
- _____. (et. al.), (Comp.) «Disposiciones legales sobre instrucción pública en Bogotá» (1832-1858), Santa Fe de Bogotá, IDEP, 1998.
- ZULUAGA, Olga Lucía y MARTÍNEZ BOOM, A. «Historia de la educación y la pedagogía: desplazamientos y planteamientos», en *Educación, historia y poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 1996.

FUENTES PRIMARIAS-SIGLO XIX

Constituciones

- Constitución de la República de Colombia 1821*, Rosario de Cúcuta, Imprenta Bruno Espinosa, 1821.
- Constitución de la República de Colombia sancionada por el Congreso Constituyente en el año de 1830*, Bogotá, Tipografía Bruno Espinosa, 1830.
- Constitución del Estado de la Nueva Granada, dada por la Convención Constituyente en el año de 1832*, Bogotá, Tipografía de Bruno Espinosa, 1832.
- Constitución Política de la República de la Nueva Granada reformada por el Congreso en sus sesiones de 1842 y 1843*, Bogotá, Imprenta del Gobierno, por J. A. Cualla, 1845.
- «Constitución política de la Nueva Granada, sancionada el 20 de abril de 1843», en Manuel Antonio Pombo y José Joaquín Guerra, en *Constituciones de Colombia*, 4 volúmenes, Bogotá, 1951.
- Constitución Política de la Nueva Granada expedida por el Congreso de 1853*, Bogotá, Imprenta del Neo-granadino, 1853.

- «Constitución política de la Nueva Granada, sancionada el 20 de abril de 1853, en Manuel Antonio Pombo y José Joaquín Guerra, en *Constituciones de Colombia*, 4 volúmenes, Bogotá, 1951.
- «Constitución Política del Estado de Cundinamarca de 1854», en *Gaceta Oficial*, No. 2.188, Bogotá, noviembre 3 de 1857.
- Constitución Política para la Confederación Granadina sancionada el día 22 de mayo de 1858*, Bogotá, Imprenta de la Nación, 1858.
- Constitución de los Estados Unidos de Colombia sancionada para la Convención Nacional el 8 de mayo de 1863*, Bogotá, Imprenta y estereotipia de Medardo Rivas, 1867.
- «Constitución política del Estado de Cundinamarca» enero 22 de 1865, en *El Cundinamarqués*, No. 140, Bogotá, enero 24 de 1865.
- Constitución de la República de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1886.

Leyes

- «Ley junio 6 de 1821 sobre establecimiento de escuelas en los conventos de religiosas para la educación de niñas», en *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 del consejo de Estado*, volumen 2, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley agosto 6 de 1821, sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos», en *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 del consejo de Estado*, volumen 2, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de Colegios o casas de educación», en *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 del consejo de Estado*, volumen 2, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley agosto 6 de 1821 sobre aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores», en *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 del consejo de Estado*, volumen 2, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.

- «Ley 10 de marzo de 1826 sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia», en *Leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1826*, Bogotá, 1827.
- «Ley de marzo 18 de 1826 sobre organización y arreglo de la instrucción pública» en *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 del consejo de Estado*, volumen 3, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley y reglamento orgánico de la enseñanza pública en Colombia» en *Leyes y decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*, Bogotá, Imprenta de Manuel María Viller-Calderón, 1826.
- «Ley mayo 19 de 1834 sobre la organización y régimen de las provincias, cantones y distritos parroquiales», en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, Tomo V*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1925.
- «Ley mayo 30 de 1835 reformando el Plan Jeneral de enseñanza pública», en *Leyes i Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1835*, Bogotá, (s.p.i.), (1836).
- «Lei 9, abril 28 de 1840, separando el seminario de la Arquidiócesis del colegio de San Bartolomé de Bogotá», en *Recopilación de Leyes de la Nueva Granada. Formada y publicada por Lino de Pombo*, Bogotá, Imprenta de Zoilo Salazar, febrero de 1845.
- «Ley mayo 16 de 1840, derogando y reformando algunas disposiciones sobre enseñanza pública» en *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 del consejo de Estado*, volumen 9, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley mayo 15 de 1841 estableciendo grados canónicos para varios efectos eclesiásticos i aclarando las dudas que han ocurrido acerca de varias disposiciones de la lei de mayo de 1840 sobre enseñanza pública», en *Colección de leyes y decretos expedidos por el Congreso constitucional de la Nueva Granada en el año de 1841*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1841.
- «Ley junio 21 de 1842 sobre administración parroquial», en *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 del consejo de Estado, volumen 9, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley junio 26 de 1842 sobre establecimiento de escuelas normales de instrucción primaria», en *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 del consejo de Estado*, volumen 10, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley de 2 de mayo de 1843, autorizando al Poder Ejecutivo para el arreglo de las escuelas normales, dominicales i parroquiales», en *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 del consejo de Estado*, volumen 11, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley julio 8 de 1844, que da algunas reglas respecto de los colegios provinciales», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Ley mayo 8 de 1848 sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, ICFES, 1974.
- «Ley junio 3 de 1848 orgánica de la administración y régimen municipal», en *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 del consejo de Estado*, volumen 13, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley mayo 30 de 1849 que adiciona y reforma la de 3 de junio de 1848, orgánica de la administración y régimen municipal», en *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 del consejo de Estado*, volumen 13, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley abril 20 de 1850 sobre descentralización de algunas rentas i gastos públicos, i sobre la organización de la Hacienda Nacional», en *Gaceta Oficial* No. 1.117, Bogotá, abril 25 de 1850.
- «Ley mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, 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. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.

- «Ley mayo 9 de 1851 sobre comunidades religiosas», en Juan Pablo Restrepo, *Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, Banco Popular, 1987.
- «Ley mayo 12 de 1851 fijando las cualidades necesarias para obtener ciertos empleos», en *Gaceta Oficial* No. 1225, Bogotá, mayo 17 de 1851.
- «Ley mayo 31 de 1851, sobre absoluta libertad de imprenta», en *El Neogranadino*, No. 159, Bogotá, junio 6 de 1851.
- «Ley junio 2 de 1851 adicional y reformatoria a las de régimen municipal», en *El Neogranadino*, No. 159, Bogotá, junio de 1851.
- «Ley reformando el plan jeneral de enseñanza pública», en *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 del consejo de Estado*, volumen 10, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Lei junio 15 de 1853 declarando que cese la intervención de la autoridad civil en los negocios relativos al culto», en Juan Pablo Restrepo, *La Iglesia y el Estado en Colombia*, tomo II, Bogotá, Banco Popular, 1987.
- «Lei abril 17 de 1855 sobre facultades de los gobiernos municipales de las provincias», en *Leyes i Decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1856.
- «Lei sobre instrucción primaria» de 21 de noviembre de 1857, en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 14, Bogotá, noviembre 26 de 1857.
- «Lei 16 de julio de 1863 sobre escuelas públicas», en *Recopilación de leyes y decretos del Estado soberano de Cundinamarca expedidos desde su creación en 1857, hasta 1868, formada por José M. Vergara y Vergara y anotada por Rafael Rocha G. de orden del Poder Ejecutivo del Estado*, Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1868.
- «Ley mayo 11 de 1864, incorporando la ciudad de Bogotá al territorio del Estado», en *El Cundinamarqués*, No. 126, Bogotá, mayo 20 de 1864.
- «Ley mayo 11 de 1864, sobre instrucción secundaria», en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, 30 de junio de 1864.
- «Ley septiembre 5 de 1864 sobre ausilios a la instrucción primaria», en *El Cundinamarqués*, No. 134, Bogotá, septiembre 11 de 1864.
- «Ley febrero 9 de 1865 sobre instrucción pública», en *El Cundinamarqués*, No. 150, Bogotá, febrero 11 de 1865.

- «Ley 4 de marzo 7, decreto 7 de marzo de 1866, reformatorio del de 24 de abril de 1865, creando un Instituto Nacional de ciencia i artes, i destinándolo local para su establecimiento», en *Constitución y leyes de los estados Unidos de Colombia, expedidos en los años 1863 a 1875*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1875.
- «Ley 57 junio 25, decreto autorizando la emisión de ciertos documentos de crédito a favor del Colegio de San Bartolomé», en *Constitución y leyes de los Estados Unidos de Colombia expedidos en los años 1863 a 1875*, Bogotá, Imprenta Medardo Rivas, 1875.
- «Ley eliminando ciertos destinos», en *Registro Oficial*, No. 922, Bogotá, mayo 2 de 1867.
- «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, 1875.
- «Ley junio 26 sobre establecimiento de escuelas normales de instrucción primaria, en *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 del consejo de Estado*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Ley julio 2 de 1870 que autoriza al Poder Ejecutivo para organizar la instrucción pública primaria a cargo de la Unión», en *La Escuela Normal*, No. 1, Bogotá, enero 7 de 1871.
- GUARNIZO, Benigno. «Proyecto de Ley Orgánica de la Instrucción Pública Primaria de 23 de enero de 1872», en *La Escuela Normal*, No. 56, Bogotá, enero 27 de 1872.
- _____. «Ley que establece un impuesto para el fomento de la instrucción pública», en *La Escuela Normal*, No. 56, Bogotá, enero 27 de 1872.
- «Ley adicional a la de 23 de enero de 1872, orgánica de la Instrucción Pública Primaria de 11 de enero de 1873» (del Estado Soberano de Cundinamarca), en *La Escuela Normal*, No. 108, Bogotá, enero 25 de 1873.

Reglamentos

CORTÉS, Enrique. «Reglamento para las Escuelas Normales Nacionales de Varones», en *La Escuela Normal*, No. 220 y 221, Bogotá, 27 de marzo de 1875.

GUZMÁN, César. «Reglamento para las Escuelas Normales de la Nación», en *La Escuela Normal*, No. 66. Bogotá, abril 6 de 1872.

POMBO, Lino de. *Reglamento para el régimen interior del Colegio de San Bartolomé de Bogotá, dado por el poder ejecutivo en 28 de diciembre de 1836*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1837.

ZAPATA, Dámaso. «Reglamento para la Escuela Normal de mujeres del Estado de Cundinamarca», en *El Maestro de Escuela*, No. 27, Bogotá, 21 de agosto de 1872.

«Reglamento para el régimen interior del Consejo Administrativo del Colegio de San Bartolomé, 1856», en *El Repertorio*, No. 182, Bogotá, marzo 21 de 1857.

«Colegio de San Bartolomé, Reglamento para el régimen económico del Colegio», en *El Repertorio*, No. 178, Bogotá, diciembre 10 de 1856.

Decretos

«Decreto enero 20 de 1822 sobre establecimiento de escuelas normales en las ciudades principales de la República» en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, volumen 1, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.

«Decreto diciembre 21 de 1822 sobre nuevo Colegio», en *Gaceta de Colombia*, No. 63, Bogotá, diciembre 29 de 1822.

«Decreto octubre 3 de 1826, sobre Plan de estudios», en *Leyes y decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*, Bogotá, Imprenta de Manuel María Viller-Calderón, 1826.

«Decreto octubre 6 de 1826, sobre plan de estudios», en *Leyes y decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*, Bogotá, Imprenta de Manuel María Viller-Calderón, 1826.

- «Decreto mayo 30 de 1827», en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, tomo 7, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Decreto noviembre 17 de 1827», en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, tomo 7, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Decreto diciembre 5 de 1829 adicional al de octubre 3 de 1826 que estableció el Plan de estudios», en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, volumen 5, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Decreto mayo 30 de 1832, por el cual se funda el Colegio de la Merced», en *Constitucional de Cundinamarca*, No. 41, Bogotá, julio 1 de 1832.
- «Decreto julio 26 de 1832, fijando las materias que deben enseñarse provisionalmente en el Colegio Militar», en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, volumen 5, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Decreto marzo 31 de 1834, por el cual se establece una cátedra de Jurisprudencia en el Colegio de Vélez», en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, tomo VII, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.
- «Decreto octubre 2 de 1834, estableciendo una sociedad de educación primaria en Bogotá», en *Colección de todos los decretos de interés jeneral expedidos por la honorable Cámara de la Provincia de Bogotá, desde 1832 en que principió sus funciones hasta 1843 formada por el Gobernador de la Provincia Alfonso Acevedo Tejada*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1844.
- «Decreto marzo 1 de 1836», en *Codificación Nacional de todas las leyes y decretos desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios del consejo de Estado*, tomo 7, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924.

- «Decreto junio 20 de 1842, en ejecución de la ley de 21 de mayo, sobre arreglo de las universidades y otros establecimientos de educación», en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia, desde el año de 1821, hecho conforme a la ley de 1912 por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.
- «Decreto octubre 3 de 1842, dando reglas sobre el modo de establecer la Universidad Central en el Colejio del Rosario», en *Colección de todos los decretos de interés jeneral expedidos por la honorable Cámara de la Provincia de Bogotá, desde 1832 en que principió sus funciones hasta 1843 formada por el Gobernador de la Provincia Alfonso Acevedo Tejada*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1844.
- «Decreto diciembre 1 de 1842, que organiza las universidades», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto julio 25 de 1843, adicional al decreto orgánico de las universidades de 1 de diciembre de 1842», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto sobre recaudación e inversión de la quinta parte del producto de la renta de aguardientes», en *Registro Oficial*, Bogotá, noviembre 1 de 1844.
- «Decreto sobre establecimiento i arreglo de las escuelas», en *Registro Oficial*, Bogotá, noviembre 2 de 1844.
- «Decreto marzo 26 de 1844, por el cual se arregla la universidad del tercer distrito», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto junio 7 de 1844, en ejecución de la lei abril 3 último sobre expedición de títulos», en *Registro Oficial*, Bogotá, junio 7 de 1844.
- «Decreto octubre 23 de 1844, sobre grados de bachilleres en literatura y filosofía, y admisión a estudio en las facultades menores», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto sobre establecimiento i arreglo de escuelas» de 2 de noviembre de 1844, Artículo 7», en *Registro Oficial de los decretos i ordenes circulares del Poder Ejecutivo*, Bogotá, 1844.

- «Decreto noviembre 2 de 1844 reglamentario de las escuelas», en *El Constitucional*, No. 287, Bogotá, enero 4 de 1851.
- Decreto diciembre 20 de 1844, orgánico de la instrucción universitaria*, Bogotá, (s.e.), 1844.
- «Decreto diciembre 22 de 1844, que contiene las disposiciones transitorias relativas al plan general de instrucción pública», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto septiembre 10 de 1845, que hace algunas reformas en el orgánico de la instrucción universitaria», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto de la gobernación octubre 6 de 1845 sobre la Escuela Normal de la Provincia», en *El Constitucional*, No. 143, Bogotá, octubre 12 de 1845.
- «Decreto orgánico del Colegio Militar», julio 20 de 1847, en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 903, Bogotá, agosto 15 de 1847.
- «Decreto septiembre 14 de 1847 que organiza las universidades», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto mayo 21 de 1849 sobre colación de grados académicos», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto agosto 25 de 1850 por el cual se organizan los colegios nacionales», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto reformatorio del de 25 de agosto de 1850, que organiza los Colegios nacionales», en *Gaceta Oficial*, No. 1.561, Bogotá, julio 2 de 1853.
- «Decreto enero 1 de 1851», en *El Constitucional*, No. 287, Bogotá, enero 4 de 1851.
- «Decreto marzo 20 de 1852, Incorporando el Seminario de la Arquidiócesis de Bogotá al Colegio Nacional de San Bartolomé», en *Gaceta Oficial*, No. 1.327, Bogotá, marzo 27 de 1852.
- «Decreto marzo 10 de 1853, que declara independiente el Colegio del Rosario de Bogotá», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.

- «Decreto orgánico de los Colegios nacionales», en *Gaceta Oficial*, No. 1.592, Bogotá, agosto 30 de 1853.
- «Decreto junio 30 de 1853, reformativo del de agosto 25 de 1850», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto agosto 22 de 1853 orgánico de los Colegios nacionales», en *Compilación de normas sobre la educación superior*, vol. II, parte II, Bogotá, Icfes, 1974.
- «Decreto en que se declara abierta la matrícula en la Escuela Normal del estado», en *El Repertorio*, No. 88, Bogotá, febrero 13 de 1855.
- «Decreto abril 28 de 1855, en ejecución de la ordenanza 210 sobre instrucción pública», en *El Repertorio*, No. 99, Bogotá, mayo 10 de 1855.
- «Decreto julio 26 de 1855, suspendiendo el pago de las pensiones de catedráticos jubilados del Colegio nacional de Bogotá», en *Gaceta Oficial*, No. 1843, Bogotá, agosto 2 de 1855.
- «Decreto marzo 17 de 1856 nombrando directores de escuela», en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, marzo 29 de 1856.
- «Decreto marzo 22 de 1856, fijando los sueldos de los Directores de escuelas», en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, marzo 29 de 1856.
- «Decreto marzo 22 de 1856, nombrando director de la Escuela de La Peña», en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, marzo 29 de 1856.
- «Decreto marzo 24 de 1856, nombrando Rector del Colegio de San Bartolomé», en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, 29 de marzo de 1856.
- «Decreto abril 3 de 1856, nombrando Directores de escuela», en *El Repertorio*, No. 148, abril 12 de 1856.
- «Decreto abril 4 de 1856, nombrando Directores de escuela», en *El Repertorio*, No. 148, abril 12 de 1856.
- «Decreto abril 7 de 1856, nombrando Directores de escuela» en *El Repertorio*, No. 148, abril 12 de 1856.
- «Decreto abril 9 de 1856, nombrando un miembro del Consejo Administrativo del Colegio de San Bartolomé», en *El Repertorio*, No. 149, Bogotá, abril 19 de 1856.
- «Decreto nombrando directores de escuelas», en *El Repertorio*, No. 148, Bogotá, abril 12 de 1856.

- «Decreto abril 25 de 1856, nombrando Directores de escuelas», en *El Repertorio*, No.151, Bogotá, mayo 3 de 1856.
- «Decreto mayo 10 de 1856, sobre arreglo de escuelas», en *El Repertorio*, No. 153, Bogotá, mayo 12 de 1856.
- «Decreto julio 15 de 1856, nombrando primer miembro interino del Consejo administrativo del Colegio de San Bartolomé», en *El Repertorio*, No. 163, julio 26 de 1856.
- «Decreto julio 17 de 1856, nombrando Directora de la escuela de niñas de Guaduas», en *El Repertorio*, No. 163, julio 26 de 1856.
- «Decreto mandando observar algunas disposiciones del Código de instrucción pública», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 71, Bogotá, diciembre 11 de 1858.
- «Decreto recomendando las obras elementales de educación, trabajadas por algunos hijos del Estado», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 113, Bogotá, noviembre 18 de 1859.
- «Decreto agosto 24 de 1861, creando un Colegio Militar y una Escuela Politécnica», en *Registro Oficial*, No. 9, Bogotá, agosto 26 de 1861.
- «Decreto reformativo del código de instrucción pública», en *El Cundinamarqués*, No. 15, Funza, noviembre 14 de 1861.
- «Decreto septiembre 9 de 1861, sobre desamortización de bienes de manos muertas», en *Registro Oficial*, No. 18, Bogotá, septiembre 11 de 1861.
- «Decreto declarando que es de competencia de las corporaciones municipales lo relativo a instrucción primaria», en *El Cundinamarqués*, No. 92, Bogotá, abril 15 de 1863.
- «Decreto mayo 21 de 1864 estableciendo algunas clases en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario», en *El Cundinamarqués*, No.128, Bogotá, mayo 30 de 1864.
- «Decreto julio 6 de 1864, nombrando catedráticos de algunas clases del Colegio del Rosario», en *El Cundinamarqués*, No. 131, Bogotá, julio 29 de 1864.
- «Decreto febrero 22 de 1865, nombrando catedráticos de la clase de procedimiento en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 154, Bogotá, marzo 10 de 1865.

- «Decreto marzo 6 de 1865, sobre escuelas de niñas», en *El Cundinamarqués*, No. 154, Bogotá, marzo 10 de 1865.
- «Decreto marzo 14 de 1865, estableciendo una escuela de medicina», en *El Cundinamarqués*, No. 155, Bogotá, marzo 17 de 1865.
- «Decreto marzo 14 de 1865, nombrando catedráticos en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 155, Bogotá, marzo 17 de 1865.
- «Decreto marzo 15 de 1865, nombrando profesores para la enseñanza de la escuela de medicina», en *El Cundinamarqués*, No. 155, Bogotá, marzo 17 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», en *El Cundinamarqués*, No. 161, Bogotá, abril 28 de 1865.
- «Decreto junio 17 de 1865, nombrando rector i catedráticos del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 169, Bogotá, junio 23 de 1865.
- «Decreto junio 17 de 1865, sobre exámenes de los opositores a las escuelas primarias», en *El Cundinamarqués*, No. 169, Bogotá, junio 23 de 1865.
- «Decreto junio 26 de 1865, nombrando catedráticos sustitutos para las enseñanzas de derecho civil i de matemáticas en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 170, Bogotá, junio 30 de 1865.
- «Decreto junio 30 de 1865, nombrando catedrático de la clase de física en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 171, Bogotá, julio 7 de 1865.
- «Decreto julio 7 de 1865, nombrando Directores de escuelas», en *El Cundinamarqués*, No. 171, Bogotá, julio 7 de 1865.
- «Decreto julio 24 de 1865, estableciendo la clase de ciencia administrativa en el Colegio de San Bartolomé i nombrando Catedrático de ella», en *El Cundinamarqués*, No. 175, Bogotá, agosto 4 de 1865.
- «Decreto agosto 1 de 1865, nombrando directores de algunas escuelas», en *El Cundinamarqués*, No. 175, Bogotá, agosto 4 de 1865.
- «Decreto nombrando capellán del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 175, Bogotá, agosto 4 de 1865.
- «Decreto agosto 9 de 1865, nombrando vicerrector en propiedad del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 176, Bogotá, agosto 11 de 1865.

- «Decreto agosto 22 de 1865, nombrando catedrático sustituto de la clase de procedimiento judicial en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 178, Bogotá, agosto 25 de 1865.
- «Decreto septiembre 14 de 1865, sobre régimen económico del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 181, Bogotá, septiembre 16 de 1865.
- «Decreto reglamentario del Colegio de niñas de la Merced de esta capital», en *El Cundinamarqués*, No. 192, Bogotá, noviembre 22 de 1865.
- «Decreto diciembre 20 de 1866, organizando algunos ramos del servicio en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 237, Bogotá, diciembre 29 de 1866.
- «Decreto enero 16 de 1867 nombrando miembros del Consejo de Instrucción Pública», en *El Cundinamarqués*, No. 242, Bogotá, enero 30 de 1867.
- «Decreto enero 28 de 1867, organizando las clases de medicina en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 243, Bogotá, febrero 2 de 1867.
- «Decreto marzo 26 de 1867, nombrando catedráticos de procedimientos judiciales en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 253, Bogotá, abril 3 de 1867.
- «Decreto reformativo del artículo 8 del decreto de 11 de marzo último, en que se declara abierta la matrícula en la Escuela Normal del Estado», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 18, Bogotá, mayo 5 de 1868.
- «Decreto disponiendo se califiquen los alumnos del Colegio militar y se reduzca su número», en *Diario Oficial*, No. 940, Bogotá, junio 10 de 1867.
- «Decreto abril 11 de 1868, en que se declara abierta la matrícula en la Escuela normal del Estado, se fija la duración del curso de la misma Escuela en el presente año y se convoca á oposiciones para proveer las Escuelas vacantes de todos los distritos del Estado», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 15, Bogotá, 14 de abril de 1868.
- «Decreto orgánico de Instrucción Pública Primaria», en *La Escuela Normal*, No. 1, Bogotá, enero 7 de 1871.
- «Decreto por el cual se organiza la Escuela Normal provisoria del Estado de Cundinamarca de 4 de enero de 1872», en *La Escuela Normal*, No. 54, Bogotá, enero de 1872.

- «Decreto por el cual se dispone la formación del censo de los niños varones menores de 15 años que existen en el Estado de Cundinamarca», en *El Maestro de Escuela*, No. 25, Bogotá, 7 de agosto de 1872.
- «Decreto sobre designación de alumnos maestros para la Escuela Normal», en *El Maestro de Escuela*, No. 12, Bogotá, 15 de mayo de 1872.
- «Decreto 356 agosto 27 de 1874 sobre establecimiento de Escuelas Normales de mujeres», en *La Escuela Normal*, No. 192, Bogotá, 5 de septiembre de 1874.

Ordenanzas

- «Ordenanza 4 de octubre 3 de 1846 organizando la Sociedad de Instrucción Primaria», en *Colección de todos los decretos de interés jeneral expedidos por la honorable Cámara de la Provincia de Bogotá, en sus sesiones de 1844 formada por el Gobernador de la Provincia Alfonso Acevedo Tejada*, Bogotá, Imprenta de Nicolás Gómez, 1846.
- «Ordenanza septiembre 30 de 1847, permitiendo la venta de las propiedades raíces del Colegio de la Merced», en *El Constitucional*, No. 224, Bogotá, octubre 21 de 1847.
- «Ordenanza 104 de octubre 18 de 1850», en *El Constitucional*, No 286, Bogotá, diciembre 28 de 1850.
- «Ordenanza 117 dando nueva planta al Colegio de la Merced», en *El Constitucional*, No. 283, Bogotá, diciembre 7 de 1850.
- «Ordenanza 148 disponiendo que se levante un nuevo censo de población en la provincia», en *Ordenanzas expedidas por la Cámara Provincial de Bogotá en sus sesiones de 1851*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851.
- «Ordenanza 176 de 12 de octubre de 1852», en *El Constitucional*, No. 387, Bogotá, octubre 30 de 1852.
- «Ordenanza 192 de 11 de noviembre de 1853 suprimiendo la Escuela Normal de la provincia», en *El Repertorio*, No. 39, Bogotá, noviembre 12 de 1853.
- «Ordenanza 210 de diciembre 31 de 1853, sobre instrucción pública», en *Ordenanzas expedidas por la Lejislatura Constituyente de Bogotá en sus sesiones de 1853*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1854.

- «Ordenanza 234 febrero 7 de 1855 adicional a la que creó una Junta de Inspección de los establecimientos públicos provinciales», en *El Repertorio*, No. 88, Bogotá, febrero 13 de 1855.
- «Ordenanza 200 octubre 26 de 1855», en *Colección de las ordenanzas expedidas para la Cámara Provincial de Popayán en 1855 y de las anteriores a este año que quedan vigentes*, Bogotá, (s.n.), 1855.
- «Ordenanza 13 enero 2 de 1856, Orgánica del Colegio de San Bartolomé», en *El Repertorio*, No. 134, Bogotá, enero 9 de 1856.
- «Ordenanza 15 enero 3 de 1856 sobre instrucción primaria», en *El Repertorio*, No. 153, Bogotá, mayo 12 de 1856.
- «Ordenanza 24 enero 10 de 1856, sobre nombramiento de empleados subalternos de los establecimientos de beneficencia», en *Ordenanzas expedidas por la Legislatura Provincial de Bogotá en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1856.
- «Ordenanza 38 octubre 20 de 1856, autorizando la cesión temporal del edificio del Colegio de la Merced», en *El Repertorio*, No. 172, Bogotá, octubre 25 de 1856.
- «Ordenanza 43 octubre 22 de 1856, Orgánica del Colegio de San Bartolomé», en *El Repertorio*, No. 172, Bogotá, octubre 25 de 1856.
- «Ordenanza orgánica del Distrito Federal de 23 de mayo», en *Acuerdos expedidos por la Municipalidad de Bogotá. 1860-1886*, Bogotá, Imprenta de La Luz, 1887.
- «Ordenanza diciembre 18 de 1863 orgánica de la Instrucción Primaria», en *El Municipal*, No. 14, Bogotá, diciembre 21 de 1863.

Informes

ACEVEDO TEJADA, Alfonso. «Extracto de la memoria que el Gobernador de Bogotá dirigió a la Cámara de la Provincia en su reunión del presente año», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 578, Bogotá, octubre 2 de 1842.

_____. «Extracto de la Memoria que el Gobernador de la provincia de Bogotá, presenta a la Cámara en sus sesiones de 1843», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 648, Bogotá, octubre 8 de 1843.

- _____. «Extracto de la exposición dirigida por el Gobernador de la provincia de Bogotá a la Cámara Provincial en las sesiones de este año», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 716, Bogotá, diciembre 9 de 1844.
- _____. *Informe que el Gobernador de la Provincia presenta a su sucesor al entregar al mando*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845.
- ACOSTA, Santos. «Mensaje Especial del Ciudadano Presidente de la Unión al Congreso Nacional», en *Diario Oficial*, No. 1.161, Bogotá, febrero de 1868.
- ALDANA, Daniel. «Mensaje que el Presidente del Estado Soberano de Cundinamarca dirige a la Asamblea Legislativa, en sus sesiones de 1866», en *El Cundinamarqués*, No. 233, Bogotá, diciembre 6 de 1866.
- BLANCO, Juancho. «Educación», en *El Neogranadino*, No. 8, Bogotá, febrero 24 de 1849.
- BRICEÑO, Justo. «Mensaje del gobernador del Estado Soberano a la Asamblea Constituyente», en *El Cundinamarqués*, No. 19, Funza, diciembre de 1861.
- _____. «Mensaje del Gobernador provisorio a la Asamblea Constituyente del Estado de Cundinamarca de 1 de agosto de 1862», en *El Cundinamarqués*, No. 50, Funza, agosto 8 de 1862.
- _____. «Mensaje del Presidente de Cundinamarca a las Asambleas Constituyente y Legislativa del Estado en 1863», en *El Cundinamarqués*, No. 104, Funza, julio 7 de 1863.
- BORRERO, Eusebio. *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, Imp. por José Antonio Cualla, 1840.
- BRICEÑO, Emigdio. *Informe del Gobernador de la Provincia de Bogotá presenta a la Legislatura Provincial en sus sesiones de enero de 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1855.
- _____. *Mensaje del Gobernador de Cundinamarca a la Legislatura Constitucional del Estado en 1859*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1859.
- CAMACHO, Manuel D. *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1851*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851.

- CORTES, Enrique. *Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca*, en: *La Escuela Normal*, No. 49 i 50, Bogotá, diciembre 16 de 1871.
- _____. *Informe Anual del Director Jeneral de Instrucción Pública Primaria de la Unión*, en *La Escuela Normal*. No. 209. Bogotá, 2 de enero de 1875.
- _____. *Informe del Director Jeneral de Instrucción Primaria de la Unión*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1876
- COLUNJE, Gil. *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1873*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1873.
- _____. *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1874*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1874.
- CUÉLLAR, Patrocinio. *Informe que el Señor Gobernador de Bogotá dirige a la Cámara de Provincia en sus sesiones ordinarias de 1851*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1851
- _____. *Informe del Secretario de Estado del despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1853*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1853.
- _____. *Informe que el Gobernador de la provincia de Bogotá, dirige a la Lejislatura Provincial en sus sesiones de 1853*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1853.
- CURREA, José A.,. *Informe del Secretario de Hacienda al Gobernador del Estado de Cundinamarca en 1858*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, agosto 30 de 1858.
- _____. *Informe del Secretario de Hacienda del Estado de Cundinamarca, 1859*, Bogotá, Imprenta del Estado, agosto 30 de 1859.
- _____. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Esteriores al Congreso Constitucional de 1869*, Bogotá, Imprenta Estereotipia del Liberal, 1869.
- CHIARI, Miguel. *Esposición del Secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Esteriores del Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional del año de 1841, sobre el curso i estado de los*

- negocios del Departamento a su cargo*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1841.
- DE MARQUES, José Ignacio. *Informe del Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1846*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1846.
- DE POMBO, Lino. *Esposición del Secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada del año 1834*, Bogotá, Imprenta de Espinosa, 1834.
- _____. *Esposición 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 el curso i estado de los negocios de su departamento*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1835.
- _____. *Esposición del Secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional del año de 1836, sobre los negocios del Departamento*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1836.
- _____. *Esposición del Secretario de Estado y 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, 1837.
- _____. *Esposición del Secretario de Estado en el Despacho del Interior y relaciones Exteriores del gobierno de la Nueva Granada, al Congreso Constitucional del año de 1838*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1838.
- DEL REAL, Antonio. *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1854*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1854.
- DOMÍNGUEZ, José María. *Exposición que el gobernador de la Provincia de Bogotá hace a la Cámara de ella en sus sesiones de 1841*, Bogotá, Imprenta Juan N. Barros, 1841.
- ECHEVERRI, José Ignacio. «Estracto de la memoria presentada por el Gobernador de Bogotá a la Cámara de la Provincia en sus sesiones de 1841», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 543, Bogotá, febrero 6 de 1842.

- FRASER, Guillermo. *Informe del Alcalde de Bogotá a la Corporación Municipal del Distrito*, Bogotá, Imprenta del Mosaico, 1866.
- GUTIÉRREZ, Ignacio, *Informe del Gobernador de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa del Estado*, Bogotá, Imprenta del Estado, julio 1 de 1868.
- GUTIÉRREZ LEE, Pedro. *Exposiciones de los Gobernadores de Bogotá, Cundinamarca y Cipaquirá dirigidas por el de la Provincia de Bogotá reintegrada, a la Asamblea Constituyente en 1855*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1855.
- _____. *Exposición del Gobernador de Bogotá a la Legislatura Provincial en sus sesiones ordinarias de 1856*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1856.
- GUTIÉRREZ, Santos. «Alocución del Ciudadano Presidente del Estado», en *El Cundinamarqués*, No. 126, Bogotá, mayo 20, 1864.
- _____. «Informe del Presidente del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa el 2 de agosto de 1864», en *El Cundinamarqués*, No. 132, Bogotá, agosto 12 de 1864.
- _____. «Mensaje del Presidente del Estado a la Convención Constituyente de Cundinamarca», en *El Cundinamarqués*, No. 147, Bogotá, enero 14 de 1865.
- HERRÁN, Pedro Alcántara. *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 cuadro i estado de los negocios del Departamento de su cargo*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1839.
- HOYOS, Jorge J. *Exposición que el Secretario de Estado en el Despacho del Interior i Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional en el año de 1842*, Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, 1842.
- IBÁÑEZ, Wenceslao. «Informe del Gobernador del Departamento de Bogotá», en *El Cundinamarqués*, No. 274, Bogotá, octubre 12 de 1867.
- LOMBANA, Vicente. «Informe del Gobernador de Bogotá a la Cámara Provincial», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 273, Bogotá, septiembre 24 de 1849.

- LÓPEZ, José Hilario. «Mensaje constitucional al Congreso de 1851», en *Gaceta Oficial extraordinaria*, No. 1.200, Bogotá, marzo 1 de 1851.
- _____. *Mensaje del Presidente de la República al Congreso Constitucional de la Nueva Granada 1853*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1853.
- Los encargados de la Secretaría General del Departamento de Cundinamarca presentan a S.E. el General F. De P. Santander, vicepresidente del mismo departamento, la memoria correspondiente del año de 1820*, Bogotá, Imprenta de Espinosa, 1820.
- MANTILLA, José María. *Informe que el Gobernador de Bogotá dirige a la Cámara de ella, en sus sesiones ordinarias de 1850*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1850.
- MARTÍN, Carlos. *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso Federal de 1868*, Bogotá, Imprenta de la Nación, 1868.
- MATEUS, Francisco. «Informe del Gobernador del Departamento de Bogotá al Secretario de Gobierno del Estado», en *El Cundinamarqués*, No. 234, Bogotá, diciembre 14 de 1866.
- _____. «Mensaje del Presidente del Estado a la Asamblea Legislativa en su reunión extraordinaria», en *El Cundinamarqués*, No. 189, Bogotá, octubre 27 de 1865.
- _____. «Mensaje del Presidente del Estado a la asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865», en *El Cundinamarqués*, No. 193, Bogotá, diciembre 8 de 1865.
- MORALES, Alejo. «Mensaje del Presidente del Estado Saberano de Cundinamarca, a la Asamblea Legislativa», en *El Cundinamarqués*, No. 114, Zipaquirá, diciembre 4 de 1863.
- ORTEGA, José María. *Informe que el Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso de 1857*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1857.
- OSORIO, Alejandro. *Informe del Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso constitucional en sus sesiones de 1847*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla.
- _____. *Informe que el Secretario de Estado en el Despacho de Gobierno presenta al Congreso de la Nueva Granada en sus sesiones ordinarias de 1848*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1848.

- _____. *Informe del Secretario de Gobierno al Congreso constitucional de 1849*, Bogotá, Imprenta de Ancízar y Pardo, 1849.
- OSPINA, Ignacio. *Informe del Secretario de gobierno al Gobernador del Estado Soberano de Cundinamarca 1868*, Bogotá, Imprenta del Estado, junio 28 de 1868.
- OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano. *Esposición que el Secretario de Estado en el Despacho del Interior y de Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada, dirige al Congreso Constitucional en el año de 1842*, Bogotá, Imprenta de J. A. Cualla, 1842.
- _____. *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, Imprenta de José A. Cualla, 1843.
- _____. *Esposición que el Secretario de Estado en el despacho de lo Interior del gobierno de la Nueva Granada dirige al congreso constitucional de 1844*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1844.
- _____. *Esposición que el Secretario de Estado en el despacho del Interior de la Nueva Granada presenta al Congreso Constitucional de 1845*. Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1845.
- _____. «Informe del Gobernador de la Provincia a la Cámara de la Provincia», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 221, Bogotá, septiembre 21 de 1847.
- _____. «Esposición del señor Gobernador de la Cámara Provincial en 1848», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 242, septiembre 16 de 1848.
- _____. «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, No. 38, Bogotá, abril 25 de 1850.
- _____. «Informe del Señor Secretario», en *La Civilización*, No. 39, Bogotá, mayo 1 de 1850.
- OSPINA, Pastor. «Esposición que el gobernador dirige de la Provincia de Bogotá hace a la Cámara Provincial en sus sesiones ordinarias de 1842», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 55, Bogotá, septiembre 15 de 1842.
- _____. «Extracto de la memoria presentada por el Gobernador de Bogotá a la Cámara de la Provincia en sus sesiones de este año», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 762, Bogotá, octubre 12 de 1845.

- _____. «Exposición que presenta el Gobernador a la Cámara Provincial», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 111, Bogotá, Septiembre 15 de 1845.
- _____. «Informe que el gobernador dirige a la Cámara de la Provincia de Bogotá en 1846», en *El Constitucional*, No. 183, Bogotá, septiembre 15 de 1846.
- _____. Exposición que hace a su sucesor en la Gobernación de la Provincia, en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 219, Bogotá, septiembre 1 de 1847.
- _____. *Exposición al Congreso Constitucional del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada de 1855*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1855.
- PEREIRA GAMBA, Próspero. *Informe del Síndico Municipal de Bogotá relativo al despacho de su cargo en el año de 1865*, Bogotá, Imprenta Gaitán, 1866.
- _____. *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866.
- PÉREZ, Santiago. «Exposición del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia al Congreso de 1866», en *Diario Oficial*, No. 1.200, Bogotá, 1866.
- _____. *Informe del Director Jeneral de Instrucción pública*, en *La Escuela Normal*, No. 106 y 107, Bogotá, enero 18 de 1873.
- PINZON, Cerbeleón. *Informe del Secretario de Gobierno del Estado soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa en sus sesiones de 1856*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1856.
- PLATA, José María. «Informe que el gobernador de la provincia de Bogotá dirige a la Cámara de ella, en sus sesiones ordinarias de 1850», en *El Constitucional*, No. 292, Bogotá, febrero 8 de 1851.
- _____. *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1852*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852.
- QUIJANO, Manuel de J. «Informe de la Secretaría de lo Interior y Relaciones Exteriores», en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864.

- RESTREPO, Emiliano. *Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca al Gobernador del estado*, Bogotá, Imprenta del Estado, junio 28 de 1869.
- RESTREPO, José Manuel. *Memoria que el Secretario de Estado y del Despacho del Interior presentó al gobierno de Colombia sobre los negocios de su departamento, año de 1823*, Bogotá, Espinosa, 1823.
- _____. *Exposición que el Secretario de Estado del Despacho del Interior de la República de Colombia hace al Congreso de 1826, sobre los negocios de su departamento*, Bogotá, Imprenta de Nicomedes Lora, 1826.
- RUBIO, José María. «Exposición que el Gobernador dirige a la Cámara de Provincia», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 242, Bogotá, septiembre 16 de 1848.
- RUIZ, Lino. «Informe del Secretario de Gobierno de Cundinamarca, encargado del despacho de Hacienda a la Asamblea Constituyente del Estado», en *El Cundinamarqués*, No. 103, Funza, 9 de julio de 1863.
- SALGAR, Eustorgio. «Alocución del C. Presidente de la República», en *Diario Oficial*, No. 1.981, Bogotá, julio 20 de 1870.
- SÁNCHEZ, J. *Memoria del secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1875*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, diciembre 14 de 1874.
- SANCLEMENTE, Manuel Antonio. *Informe que el Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Nacional de 1858*, Bogotá, Imprenta de la Nación, 1858.
- SANTANDER, Rafael. *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Sobrano de Cundinamarca a la Asamblea Lejislativa en sus sesiones de 1866*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1866.
- URISARRI, Eladio. *Exposición en que el Doctor Eladio Urisarri somete al público ciertos actos relativos al destino que desempeñó de Gobernador de la Provincia de Bogotá*, Bogotá, Imprenta de José Antonio Cualla, 1841.
- VÉLEZ, Alejandro. *Exposición que el Secretario del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada hace al Congreso Constitucional de 1833 sobre los negocios de su departamento*, Bogotá, Imprenta de Espinosa.
- VEZGA, Florentino. «Informe del Secretario de Gobierno encargado del Despacho de Hacienda al Secretario de lo Interior y de Relaciones Exteriores», en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864.

ZALDÚA, Francisco Javier. *Informe del señor Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1850*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1850.

_____. «Mensaje del Presidente de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1850», en *La Estrella de Occidente*, No. 185, Medellín, marzo 17 de 1850

ZAPATA, Dámaso. «Informe del Director Jeneral de Instrucción Pública», en *La Escuela Normal*, No. 158, Bogotá, 10 de enero de 1874.

_____. «Segundo Informe del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca», en *El Maestro de Escuela*, No. 54, Bogotá, 4 de enero de 1873.

_____. «Tercer informe anual del Director de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca», en *La Escuela Normal*, No. 152, Bogotá, 30 de noviembre de 1873.

_____. «Cuarto informe anual del Director de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca, 1874», en *La Escuela Normal*, No. 195, Bogotá, 26 de septiembre de 1874.

ZAPATA, Felipe. *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1871.

Manuales

AROSEMENA, Justo. *Principios de moral política, redactados en un catecismo i varias artículos sueltos*, Bogotá, Imprenta de Cualla, 1849.

CALKINS, N. *Manual de lecciones sobre objetos*, Bogotá, s.e., 1872.

Colección de programas que deben servir para el examen de los profesores que cursan en la Escuela Normal de la Provincia de Bogotá, Bogotá, Imprenta de J.A. Cualla, 1845.

Manual del sistema de enseñanza mutua aplicado a las escuelas primarias de los niños, Bogotá, Impreso por S.S. Fox, 1826.

Manual de Alcaldes y Funcionarios Parroquiales, Bogotá, Imprenta de J.A. Cualla, 1844.

MARTÍNEZ DE LA ROSA, D.E. *Libro de los niños*, Caracas, Manuel A. Carreño, 1851.

TRIANA, José María. *Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras*, Bogotá, Imprenta de J.A. Cualla, 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 para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el Director Jeneral de Instrucción Pública*, Bogotá, Ed. 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 para las escuelas de primeras letras, redactado por José María Triana, comisionado especialmente al efecto por el Director Jeneral de Instrucción Pública*, Bogotá, E. Cualla, 1845.

_____. *Manual para los preceptores de enseñanza primaria, e instrucción moral i religiosa, adaptado para las escuelas de la Provincia de Bogotá*, Bogotá, Imprenta del Neo-Granadino, 1851.

WILSON, H. *Manual de enseñanza objetiva*. Bogotá, Imprenta de Gaitán, 1870.

Memorias

PÉREZ, Santiago. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso Nacional de 1869*, Bogotá, Imprenta y Esterotipia de *El Liberal*.

PRADILLA, Antonio María. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1870.

ZAPATA, Felipe. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia*. Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1870.

_____. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores al Congreso de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1872.

COLUNJE, Gil. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1873*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1873.

- _____. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1874*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1874.
- SÁNCHEZ, Jacobo. *Memoria del Secretario de lo Interior i Relaciones Exteriores de los Estados Unidos de Colombia para el Congreso de 1875*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1875.

OTRAS FUENTES

- «Academia de la Unión», en *El Neogranadino*, No. 134, Bogotá, diciembre 20 de 1850.
- «Acuerdo citando a oposición para proveer las escuelas del Distrito de Guatavita», en *El Cundinamarqués*, No. 144, Bogotá, diciembre 18 de 1864.
- «Acuerdo del Cabildo parroquial del Distrito de Tocaima» de mayo 4 de 1852, en *El Constitucional*, No. 366, Bogotá, junio 12 de 1852.
- «Acuerdo del Cabildo Parroquial de Cáqueza», febrero 9 de 1853, en *El Repertorio*, No. 5, Bogotá, marzo 5 de 1853.
- «Acuerdo del Cabildo Parroquial de Une», febrero 13 de 1853, en *El Repertorio*, Bogotá, No. 14, mayo 7 de 1853.
- «Acuerdo del Cabildo Parroquial de Fómeque», marzo 27 de 1854, en *El Repertorio*, No. 79, Bogotá, abril 15 de 1854.
- ALDANA, Daniel. «Solicitud del ciudadano presidente del estado al senado de plenipotenciarios», sobre el estado financiero de los Colegios San Bartolomé y El Rosario, en *El Cundinamarqués*, No. 205, Bogotá marzo 24 de 1866.
- ANAYA, Manuel José. «Nota del doctor Manuel J. Anaya, aceptando el destino de catedrático del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 169, Bogotá, junio 23 de 1865.
- ANCÍZAR, Manuel. «Informe del rector de la Universidad Nacional», en *Anales de la universidad*, No. 15, Bogotá, enero de 1869.
- «Aviso de apertura de una escuela de niñas», en *El Neogranadino*, No. 97, Bogotá, abril 26 de 1850.
- «Aviso de apertura de escuela de primeras letras en el Colejio de la Independencia», en *El Neogranadino*, No. 163, Bogotá, julio 24 de 1851.

- Avisos. «Colejio de la Independencia», «Prospecto de la casa de educación de Sogamoso para el año de 1853», «Colejio de Ana Torres y Hermana», en *El Neogranadino*, No. 96, Bogotá, enero 20 de 1853.
- BRICEÑO, E. «Circular No. 38 de mayo 24 de 1855», en *El Repertorio*, No. 102, Bogotá, mayo 31 de 1855.
- BLANCO, Juancho. «Educación», en *El Neogranadino*, No. 30, Bogotá, febrero 24 de 1849.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 3 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 6 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 18 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 30 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 18 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, mayo 1 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 22 de abril», en *Diario de Debates*, Bogotá, mayo 6 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 22 de abril», en *Diario de Debates*, Bogotá, mayo 7 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 24 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, mayo 9, 10, 11, de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del 3 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 6 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 3 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 7 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión de 18 de abril de 1850» en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 28 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 18 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, abril 29 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES. «Sesión del día 23 de abril de 1850», en *Diario de Debates*, Bogotá, mayo 8 de 1850.
- CÁMARA DE REPRESENTANTES, en *Diario de Debates*, Bogotá, septiembre 29 de 1850.
- Carta de José María Triana al Intendente de Cundinamarca, enero 8 de 1824, Archivo General de la Nación, Instrucción Pública, tomo 106, folio 345v.

- «Circular distribuyendo los Manuales de enseñanza mutua», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 813, Bogotá, julio 12 de 1846.
- «Circular haciendo varias prevenciones para el mejor servicio de las escuelas de instrucción primaria», en *El Constitucional*, No. 218, Bogotá, agosto 21 de 1847.
- «Circular sobre establecimiento de la Escuela Normal», en *El Constitucional*, No. 398, Bogotá, enero 15 de 1853.
- «Circular pidiendo ciertos informes sobre ensanche del poder municipal», en *Gaceta Oficial*, No. 1.841, Bogotá, julio 21 de 1855.
- «Circular No. 18 de 25 de febrero de 1856, reclamando los datos relativos a las escuelas que se pidieron por la circular 11, inserta en *El Repertorio* No. 135, en *El Repertorio*, No. 142, Bogotá, marzo 1 de 1856.
- «Circular No. 21 disponiendo se lleve cuenta especial de los bienes y rentas de las escuelas», en *El Repertorio*, No. 142, Bogotá, marzo 1 de 1856.
- «Circular No. 24 mandando pasar a los cabildos ciertos documentos relativos a los bienes pertenecientes a las escuelas», en *El Repertorio*, No. 146, Bogotá, marzo 29 de 1856.
- «Circular No 26 sobre arreglo de escuelas», en *El Repertorio*, No. 147, Bogotá abril 5 de 1856.
- «Circular No. 28 ordenando se haga una visita mensual a la caja i libros de las rentas de escuelas», en *El Repertorio*, No. 148, Bogotá, abril 12 de 1856.
- «Circular No. 29 de abril 7 de 1856, sobre terrenos de escuelas», en *El Repertorio*, No. 148, Bogotá, abril 12 de 1856.
- «Circular No. 48 de febrero 25 de 1865», en *El Cundinamarqués*, No. 152, Bogotá, diciembre 8 de 1865.
- «Código de instrucción pública sancionado el 23 de noviembre de 1858», en *Los Doce Códigos del Estado de Cundinamarca*, tomo I, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1859.
- «Colejio de San Bartolomé», Informe del Rector, en *El Repertorio*, Bogotá, No. 165, agosto 9 de 1856.
- «Colejio de la Independencia», en *El Neogranadino*, No. 236, Bogotá, febrero 11 de 1853.
- «Colejio de la Merced», en *El Constitucional*, Bogotá, No. 393, diciembre 12 de 1852.

- «Colejio de la Merced», en *El Repertorio*, Bogotá, No. 175, noviembre 15 de 1856.
- «Colejio de la Merced», en *El Cundinamarqués*, Bogotá, No. 16, enero 19 de 1869.
- «Colejio de la Unión», en *El Neogranadino*, No. 133, Bogotá, diciembre 13 de 1850.
- «Colejio de San Bartolomé», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 42, Bogotá, julio 10 de 1858.
- «Colejio de San Bartolomé», Nota del Rector de San Bartolomé al Gobernador del Estado enviando lista de alumnos premiados en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 16, Bogotá, diciembre 16 de 1867.
- «Colejio de San Bartolomé, Nota del Rector al Secretario de Gobierno de Cundinamarca exponiendo la situación del Colejio, en *El Cundinamarqués*, No. 167, Bogotá, junio 3 de 1865.
- «Colejio de San Bartolomé», Informe sobre la marcha de los Colegios San Bartolomé, la Merced, y las Escuelas primarias, en *El Cundinamarqués*, No. 169, Bogotá, junio 23 de 1865.
- «Colejio del Rosario», en *El Cundinamarqués*, No. 203, Bogotá, marzo 8 de 1866.
- «Colejio del Rosario, alumnos esternos que dejaron de asistir al Colejio sin acuerdo de los superiores», en *El Cundinamarqués*, No. 278, Bogotá, noviembre 16 de 1867.
- «Colejio privado de la Compañía de Jesús en Medellín», *El Antioqueño Constitucional*, No. 10, Medellín, noviembre 8 de 1846.
- COLLANTES, Manuel. «Acuerdo del cabildo de Cáqueza», en *El Repertorio*, No. 5, Bogotá, marzo 5 de 1853.
- _____ . «Acuerdo. El Cabildo parroquial de Une, usando de la facultad que le concede el artículo 23 de la Lei de 2 de junio de 1853», en *Repertorio*, No. 14, Bogotá, mayo 7 de 1853.
- CONSEJO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. «Instrucción pública, adopción para las escuelas de *El libro del estudiante* por José Joaquín Ortiz», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 180, año 3, Bogotá, noviembre 14 de 1860.
- CORTÉS, Enrique. «Circular 6 sobre Instrucción oral y objetiva de 28 de agosto de 1871», en *La Escuela Normal*, No. 35, Bogotá, septiembre 2 de 1871.

- CUÉLLAR, Patrocinio. «Instrucción Pública», en *Gaceta Oficial*, No. 1.310, año XXI, Bogotá, 31 de enero de 1852.
- _____. «Instrucción Pública», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 340, Bogotá, diciembre 13 de 1851.
- CURREA, José A. «Circular 21 disponiendo se lleve cuenta especial de los bienes i rentas de escuelas», en *El Repertorio*, No. 142, Bogotá, marzo 1 de 1856.
- _____. «Circular 26 sobre arreglo de escuelas», en *El Repertorio*, No. 147, Bogotá, abril 5 de 1856.
- DE NARVÁEZ, R. Antonio. «Colejio Militar», en *El Neo-Granadino*, No. 74, Bogotá, noviembre 16 de 1849.
- «Disposiciones a los alcaldes de los Distritos i Directores de las escuelas», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 143, Bogotá, abril 18 de 1860.
- «Educación pública», en *Gaceta de Colombia*, No. 94, Bogotá, agosto 3 de 1823.
- «Educación republicana», en *El Neo-Granadino* No. 403, Bogotá, junio 4 de 1857.
- «Enseñanza, la libertad y la ley», en *Gaceta Oficial*, Bogotá, No. 1.308, enero 1 de 1852.
- ESCOVAR, José Nicolás. «Circular número 12 sobre instrucción pública, marzo 22 de 1853», en *El Repertorio*, No. 11, Bogotá, abril 16 de 1853.
- «Escuela Nueva», en *El Neogranadino*, No. 108, Bogotá, junio 20 de 1849.
- «Escuela Normal», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 122, Bogotá, octubre 13 de 1844.
- «Escuelas», en *Registro Municipal*, No. 12, Popayán, febrero 10 de 1849.
- ESGUERRA, Nicolás. *Informe del Rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*, Bogotá, Imprenta Gaitán, 1872.
- FERNÁNDEZ MADRID, Pedro. *Opúsculo sobre la instrucción primaria presentado a la Sociedad Filantrópica de Bogotá, el 20 de diciembre de 1842, para que se coloque en la esposición de los productos de la industria bogotana*, Bogotá, Imprenta de José A. Cualla, 1844.
- FRASER, Santiago. «Colejio Militar», en *Diario Oficial*, No. 950, Bogotá, junio 14 de 1867.

- GRAU, José. *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia de 30 de agosto de 1821 para el uso de las Escuelas de primeras letras del Departamento del Orinoco*, Bogotá, Imprenta de la República, por Nicomedes Lora, 1824.
- «Gremios científicos», en *El Siglo*, No. 9, Bogotá, agosto 10 de 1848.
- GUTIÉRREZ LEE, Pedro. Circular No. 36 sobre escuelas vacantes, en *El Repertorio*, N° 79, Bogotá, abril 15 de 1854.
- _____. «Circular No. 38 sobre útiles para uso en las escuelas», en *El Repertorio*, No. 102, Bogotá, mayo 31 de 1855.
- _____. «Contestación de la nota del Secretario de Gobierno», en *El Repertorio*, No. 163, Bogotá, julio 26 de 1856.
- _____. «Nota dirigida a la Secretaría de Gobierno», en *El Repertorio*, No. 163 Bogotá, 26 de julio de 1856.
- _____. «Colejio de San Bartolomé, nota pidiendo un informe», en *El Repertorio*, No. 151, Bogotá, mayo 3 de 1856.
- GUTIÉRREZ, Santos. «Mensaje del Presidente del Estado a la Convención Constituyente de Cundinamarca», Facatativá, enero 1 de 1865, en *El Cundinamarqués*, No. 147, Bogotá, enero 14 de 1865.
- HERNÁNDEZ, Tomás. «Instrucción primaria», en *El Repertorio*, No. 21, Bogotá, julio 9 de 1853.
- «Instrucción pública», en *Gaceta Oficial*, No. 1.198, Bogotá, febrero 23 de 1851.
- «Instrucción pública», resolución No. 34 del Concejo de Instrucción Pública de noviembre 10 de 1860, en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 180, Bogotá, noviembre 14 de 1860.
- «Invitación», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 419, Bogotá, febrero 20 de 1848.
- JARAMILLO, Luciano. «Nota del Secretario de Gobierno», en *El Repertorio*, No. 163, Bogotá, 26 de julio de 1856.
- «La Constitución», en *El Constitucional*, No. 9, Bogotá, septiembre 2 de 1853.
- «La educación popular i las escuelas normales primarias, consideradas en su relación con la filosofía del cristianismo», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 611, Bogotá, abril 9 de 1843.

- «Libertad absoluta de imprenta», en *Neogranadino*, No. 159, año IV, Bogotá, junio 6 de 1851.
- LINCE, José M. «Instrucción Pública», en *Gaceta Oficial*, No. 1.310, Bogotá, enero 31 de 1852.
- «Lista de los alumnos internos i esternos, matriculados en el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 204, marzo 16 de 1866.
- Los doce Códigos del Estado de Cundinamarca*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1859.
- LONDOÑO, Manuel A. *Acuerdo del Cabildo de Bogotá*, en *El Repertorio*, No. 1, Bogotá, febrero 5 de 1853.
- LLERAS, Lorenzo María. *A los honorables senadores y representantes*, marzo 7 de 1848, Archivo del Congreso, Cámara de Representantes, tomo 491.
- Mariano Ospina al General Pedro Alcántara Herrán*, Medellín, septiembre 5 de 1845, Bogotá, Academia Colombiana de Historia, Archivo Herrán, correspondencia Ospina.
- MARTÍN, Carlos. «Circular de diciembre 14 de 1852 sobre establecimiento de la Escuela normal», en *El Constitucional*, Bogotá, enero 15 de 1853.
- «Nota del tesorero del Colegio de San Bartolomé al Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca», en *El Cundinamarqués*, No.165, Bogotá, 4 de mayo de 1865.
- MENDOZA, Rafael. «El Cabildo parroquial del distrito de Tocaima», en *El Constitucional*, No. 366, Bogotá, junio 12 de 1852.
- «Resolución declarando en receso temporalmente el Colegio Militar i Escuela politécnica», en *Diario Oficial*, No. 945, Bogotá, junio 8 de 1867.
- MORENO, Félix. «Exámenes de escuelas», en *El Repertorio*, No. 163, Bogotá, 26 de julio de 1856.
- MOGOLLÓN, Leonardo. «Aceptación de un empleo» [capellán del Colegio de San Bartolomé], en *El Cundinamarqués*, No. 176, Bogotá, agosto 11 de 1865.
- «Un libro útil, recomendación del Manual para los preceptores de enseñanza primaria e instrucción moral y relijiosa de José María Triana», en *El Neogranadino*, No. 173, Bogotá, septiembre 12 de 1854.

- «Nota del Secretario de Gobierno de la República de la Nueva Granada de la Secretaría del Despacho de Gobierno al Señor Gobernador de la Provincia de Bogotá, el 16 de julio de 1856», en *El Repertorio*, Bogotá, agosto 9 de 1856.
- OSORIO, Alejandro. «Circular a los rectores de las universidades», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 922, Bogotá, 21 de octubre de 1847.
- OSPINA, Pastor. «Circular No. 25 a los jefes políticos sobre visita de las escuelas», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 172, Bogotá, junio 27 de 1846.
- _____. «Nota dirigida a los señores Gobernadores de Bogotá, Cartajena i Popayán, sobre los establecimientos de educación que han quedado a cargo del Poder municipal», en *Gaceta Oficial*, No. 1.850, Bogotá, agosto 29 de 1855.
- _____. «Instrucciones dadas al director de la Escuela Normal para la visita de las escuelas de la provincia», en *El Constitucional*, No. 174, semestre XI, Bogotá, julio 11 de 1846.
- _____. «Visita de las escuelas», circular No. 24 de junio 15 de 1847, en *El Constitucional*, No. 212, Bogotá, junio 21 de 1847.
- OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano. «Escuela Normal», Circular N° 2, en *El Constitucional*, No. 230, Bogotá, enero 20 de 1848.
- «Circular haciendo varias prevenciones para el mejor servicio de las escuelas de Instrucción primaria, de agosto 18 de 1847», en *El Constitucional*, No. 218, Bogotá, agosto 21 de 1847.
- OTÁLORA, Eusebio. «Escuela Normal», en *El Constitucional*, No. 395, Bogotá, diciembre 25 de 1852.
- PERDOMO CUENCA, Joaquín. «Colejio de San Bartolomé, Acuerdo del Consejo administrativo del Consejo de San Bartolomé, dicho en sesión de 11 de setiembre de 1858».
- PEREIRA GAMBA, Nicolás. «Informe del rectorado del Colegio de San Bartolomé al señor Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca», en *El Cundinamarqués*, No. 167, Bogotá, 9 de junio de 1865.
- _____. «Nota del señor Nicolás Pereira Gamba, aceptando el destino de Rector del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 162, mayo 5 de 1865.

- _____. «Colejios», en *Informe del Secretario de Gobierno del Estado Soberano de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa en sus sesiones ordinarias de 1865*, Bogotá, Imprenta del Estado, 1865.
- PÉREZ, Remijio María. «Informe del Director de la Escuela normal sobre el estado de varias escuelas», en *El Cundinamarqués*, No. 237, Bogotá, diciembre 19 de 1866.
- «Plan de Instrucción Pública», en *Gaceta de Colombia*, No. 281, Bogotá, marzo 4 de 1827.
- PLATA, José María. «Nota recomendativa 15 de enero de 1851», en *El Constitucional*, No. 292, Bogotá, febrero 8 de 1851.
- _____. «TRIANA, J.M. y SALGAR, J. Celebración de Contratos donde José M. Triana se obliga a traducir del francés al español tratados escolares para el uso de las escuelas de la provincia y a contratar su impresión», en *El Constitucional*, No. 297, Bogotá, marzo 15 de 1851.
- _____. «Deseando consultar el mejor servicio de la provincia en jeneral, i de los distritos parroquiales de ella en particular», en *El Constitucional*, No. 287, Bogotá, enero 14 de 1851.
- _____. «Proyecto de ley de absoluta libertad de enseñanza», en *Informe del Secretario de Estado del Despacho de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1852*, Bogotá, Imprenta del Neogranadino, 1852.
- POMBO, Lino. «Circular a los gobernadores de las Provincias en donde se ha hecho la primera distribución de pizarras i lápices», 2 de mayo de 1834, en *Registro Oficial*, No. 5, Bogotá mayo 2 de 1834.
- PRADILLA, Antonio María. «Resolución 24 de junio de 1864», en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864.
- _____. «Colejios de San Bartolomé i el Rosario», en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864.
- Proyecto de Código de Instrucción Publica para el Estado de la Nueva Granada acordado por el Consejo de Estado para presentarlo al Congreso en la sesión de 1834*, Bogotá, Imprenta de Bruno Espinosa, por José Ayarza, 1834.
- «Proyecto de Lei Orgánica de educación e instrucción pública que presenta al Congreso el Secretario de Estado en el despacho de gobierno», en *Gaceta de la Nueva Granada*, No. 854, Bogotá, 21 de febrero de 1847.

- «Proyecto de lei recomendando algunas obras elementales», en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 113, Bogotá, noviembre 18 de 1859.
- «Proyecto de ordenanza objetado», en *El Constitucional*, No. 332, Bogotá, octubre 23 de 1851.
- QUIJANO, Manuel de J. «Nota enviada por el Procurador General de la Nación al Señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores», en *Diario Oficial*, No. 53, Bogotá, junio 30 de 1864.
- RAMOS, Salvador. «Despacho de Gobierno» [Nota aceptando la renuncia del rector del Colegio de San Bartolomé], en *El Cundinamarqués*, No. 161, Bogotá, abril 28 de 1865.
- _____. «Circulares sobre instrucción pública de 23 de febrero de 1865», en *El Cundinamarqués*, No. 152, año IV, Bogotá, febrero 24 de 1865.
- REI, Marcelino. *Reglamento para el régimen interior de las sesiones del Cabildo del distrito parroquial de Chipaque, expedido por la misma corporación en el año de 1852*, en *El Constitucional*, No. 367, Bogotá, junio de 1852.
- R.M. «Colegio Militar», en *Diario Oficial*, No. 951, Bogotá, junio 25 de 1867.
- «Resolución sobre títulos académicos o profesionales», en *Gaceta Oficial*, No. 1.588, Bogotá, agosto 24 de 1853.
- RESTREPO, Venancio. «Informe del rectorado de San Bartolomé al Gobernador de la provincia», julio 25 de 1856, en *El Repertorio*, No. 154, Bogotá, agosto 9 de 1856.
- _____. «Colegio de San Bartolomé, Informe del Rector», en *El Repertorio*, No. 164, Bogotá, 2 de agosto de 1856.
- _____. «Informe al Señor Gobernador de la provincia», en *El Repertorio*, No. 181, Bogotá, febrero 17 de 1857.
- _____. «Colegio de San Bartolomé» [Informe del Rector de San Bartolomé al Gobernador del Estado], en *Gaceta de Cundinamarca*, No. 42, Bogotá, julio 10 de 1858.
- REI, A de J. «Crónica de la provincia. Instrucción pública», en *El Repertorio*, No. 6, Bogotá, marzo 12 de 1853.
- RINCÓN, Gregorio. «Nota aceptando un empleo» [Inspector de las milicias en instrucción], en *El Cundinamarqués*, No. 176, Bogotá, agosto 11 de 1865.

- ROJAS, Ezequiel. «Colegio de San Bartolomé» [Nota del Rector informan-
do sobre su apertura y las enseñanzas que se darán en él], en *El*
Cundinamarqués, No. 145, Bogotá, diciembre 25 de 1864.
- _____. «Renuncia del Rector del Colegio de San Bartolomé», en *El*
Cundinamarqués, No. 161, año IV, Bogotá, abril 28 de 1865.
- SAMPER, José María. «La asociación», en *Gaceta Oficial*, No. 1.282, Bo-
gotá, octubre 25 de 1851.
- SÁNCHEZ, Jacobo. «Oficio del señor Rector de la Universidad, sollicitan-
do reforma contenida en el decreto 10 de julio de 1873», en *Anales de*
la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, No. 55,
tomo VII, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, julio 1 de 1873.
- «Seminario Conciliar de San Pedro Apóstol de Pamplona», en *El Catolicis-*
mo, No. 221, Bogotá, julio 22 de 1858.
- SOTOMAYOR, Juan. *Respetuosa esposición que el Rector del Colegio del*
Rosario hace al supremo Congreso sobre los atracos y perjuicios que cause
a la educación pública la ley orgánica de estudios y el arreglo que por
ella ha dio hecho, Bogotá, Archivo del Congreso, Fondo Cámara de
Representantes, 1827.
- THOMSOM, James. *Informe XXI de la Sociedad de Escuelas Británicas i*
Estranjeras, a la junta jeneral celebrada en Londres el 15 de mayo de
1826, Repertorio Americano, Londres.
- TRIANA, José María. «Cuadro de 14 de marzo de 1834 del estado de los
niños que se han distinguido en la primera casa de educación desde el
día 30 de abril hasta la fecha», en *El Constitucional*, No. 140, Bogotá,
mayo 25 de 1834.
- _____. «Carta de 16 de abril de 1834 al señor editor de *Constitucio-*
nal», en *El Constitucional*, No. 135, Bogotá, abril 20 de 1834.
- _____. «Defensa de la dirección del establecimiento de educación
de José María Triana», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 157,
Bogotá, septiembre 21 de 1834.
- _____. «Carta de 27 de junio de 1846 al gobernador de la provincia
sobre calificación de exámenes de los alumnos», en *El Constitucional*,
No. 173, Bogotá, julio 4 de 1846.
- _____. «Instrucción para la construcción de salones de las escue-
las», en *El Constitucional*, Bogotá, 2 de mayo de 1846.

_____. «Informe sobre la Escuela Normal al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 173, semestre XV, Bogotá, julio 4 de 1846.

_____. «Informe sobre la escuela de niñas al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 169, semestre XIV, Bogotá, 6 de junio de 1846.

_____. «Informe sobre visita de las escuelas al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 178, Bogotá, 8 de agosto de 1846.

_____. «Informe sobre visita de las escuelas al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 180, Bogotá, 22 de agosto de 1846.

_____. «Informe sobre visita de las escuelas a los directores de las escuelas primarias de Tenjo, Chía, Cota, Cipaquirá», en *El Constitucional*, No. 181, Bogotá, 29 de agosto de 1846.

_____. «Informe sobre visita de las escuelas al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 182, Bogotá, 5 de septiembre de 1846.

_____. «Informe sobre visita de las escuela de niñas de Cipaquirá al gobernador de la provincia, en *El Constitucional*, No. 182, Bogotá, 5 de septiembre de 1846.

_____. «Informe sobre la visita de escuelas al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 184, Bogotá, 26 de septiembre de 1846.

_____. «Informe sobre la visita de las escuelas primarias de Sopó, Tocancipá, Suesca, Nemocón y Cajicá, al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 187, Bogotá, 17 de octubre de 1846.

_____. «Visita octubre de 1846 a las escuelas de Funza, La Mesa, Tocaima, Anolaima, San Juan», en *El Constitucional*, No. 189, Bogotá, octubre 31 de 1846.

_____. «Informe sobre visitas de escuelas de niñas en Guaduas y San Juan, y de niños en Guaduas y en Villeta dirigido al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 216, Bogotá, 1 de agosto de 1847.

_____. «Informe sobre visita de escuelas primarias de niños en Tocaima, Bojacá, Serrezuela y Funza dirigido al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 219, Bogotá, 11 de agosto de 1847.

- _____. «Visita de septiembre de 1847 a las escuelas de Une, Susa, Simijaca, Ubaté, Guachetá, Lenguazaque, Chocontá, en *El Constitucional*, No. 222, Bogotá, octubre 1 de 1847.
- _____. «Informe sobre visita de escuelas primarias de Cota, Tenjo, Tabio, Chía, Cajicá, Cipaquirá y la escuela de niñas de Cipaquirá al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 226, Bogotá, 11 de noviembre de 1847.
- _____. «Visita de 8 de octubre de 1846 a las escuelas de Bosa, Soacha, Santa Bárbara, San Victorino y Nieves», en *El Constitucional*, No. 227, Bogotá, noviembre 21 de 1847.
- _____. «Informe sobre los exámenes de la escuela de la Catedral dirigido al gobernador de la provincia», en *El Constitucional*, No. 279, Bogotá, 10 de septiembre de 1850.
- _____. «Nota de 15 de enero de 1851», en *El Constitucional de Cundinamarca*, No. 292, Bogotá, febrero 8 de 1851.
- _____. «Contrato de 25 de febrero de 1851», en *El Constitucional*, No. 297, Bogotá, marzo 15 de 1851.
- _____. «Reseña sobre Manual para los preceptores de enseñanza primaria e instrucción moral i relijiosa, adaptado para las escuelas de la provincia de Bogotá», en *El Constitucional*, No. 370, Bogotá, 10 de julio de 1852.
- URICOECHEA, Juan Agustín. «Nota del Rector del Colegio de Nuestra Señora del Rosario al Secretario de Gobierno del Estado», en *El Cundinamarqués*, Bogotá, febrero 11 de 1865.
- _____. «Cuadro que manifiesta las enseñanzas, profesores y alumnos con que ha empezado sus tareas el Colegio de nuestra Señora del Rosario», en *El Cundinamarqués*, No. 150, Bogotá, febrero 11 de 1865.
- VARGAS VEGA, Antonio. «La Escuela de Medicina y el Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 150, Bogotá, febrero 11 de 1867.
- _____. «Lista de los alumnos que se inscribieron en el libro de matrículas suplementarias del Colegio de San Bartolomé», en *El Cundinamarqués*, No. 207, abril 9 de 1866.
- _____. «Colejio de San Bartolomé», aviso de 8 de octubre sobre los resultados de las sabatinas de la clase de pruebas judiciales, en *El Cundinamarqués*, No. 185, Bogotá, octubre 8 de 1865.

_____. «Colejio de San Bartolomé, Programa de las enseñanzas que se darán en el año escolar de 1867», en *El Cundinamarqués*, No. 247, Bogotá, febrero 15 de 1867.

_____. «Clases que se dan en el Colegio de San Bartolomé profesores que las regentan i alumnos matriculados en cada una», en *El Cundinamarqués*, No. 254, abril 10 de 1867.

_____. «Clases que se dan en el Colegio de San Bartolomé, profesores que las regentan i alumnos matriculados en cada una», (continuación), en *El Cundinamarqués*, No. 255, abril 16 de 1867.

_____. «Clases que se dan en el Colegio de San Bartolomé, profesores que las regentan i alumnos matriculados en cada una» (conclusión), en *El Cundinamarqués*, No. 256, abril 24 de 1867.

VEGA, Florentino. «Colejio Militar», en *El Cundinamarqués*, No. 140, Bogotá, noviembre 6 de 1864.

VILLANUEVA, J.L. *Catecismo de moral*, s.p.i., 1825.

ZALDÚA, Francisco Javier. «Colejio de San Bartolomé» [nota al Rector del Colegio de San Bartolomé sobre clase de Derecho Civil], en *El Cundinamarqués*, No. 166, Bogotá, junio 2 de 1865.

Este libro se imprimió en los Talleres Gráficos de
Servigraphic Ltda. El texto fue compuesto en caracteres
de imprenta en Bodoni Bk Bt de catorce puntos sobre
papel propalibros de 70 gramos
Santa Fe de Bogotá, D.C., Colombia

IDEP

Tels. 337 1356 - 337 1303
337 1289

Fax: 333 9905

E-mail: idep@docente.idep.edu.co

Página Web: www.idep.edu.co

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Bloque 9 - Of. 318

Tel. 210 5700 - Fax 210 5704

A.A. 1226 - Medellín, Antioquia

E-mail: reveip@yura.udea.edu.co