

## **EDUCACIÓN A LA CARTA: ÚTIL, PERTINENTE Y DE CALIDAD. LA REFORMA DE LOS AÑOS CUARENTA DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA \***

*Education a la carte: useful, pertinent and full of quality.  
The reform of forties in XIX century in Colombia*

---

Rodrigo Hernán Torrejano Vargas\*\*  
*Corporación Universitaria Republicana*

### **RESUMEN**

El propósito del artículo es explicar que los gobiernos de la década de los cuarenta del siglo XIX, presididos por Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera, continuaron dándole a la educación un evidente acento práctico y útil, tal y como se había dibujado desde los albores del siglo XVIII, guardando el cuidado de elevar su calidad a través de la confección de un sistema de control y vigilancia, una red de escuelas normales, la contratación de personal docente extranjero, sobre todo para la enseñanza de las ciencias físicas y matemáticas, que habían sido seleccionadas para integrar una de las cinco facultades de educación superior, la construcción de laboratorios especializados para la práctica de estas disciplinas y la creación de formación «técnica» en algunas pocas ciudades del territorio nacional.

**Palabras clave:** útil, calidad, vigilancia, control, civilización, progreso.

### **ABSTRACT**

The aim of this article is to explain that governments in forty's decade of XIX century, chaired by Pedro Alcántara Herrán and Tomás Cipriano de Mosquera, keep giving to education an evident practical and useful flavor, as it is was described from the dawn of XVIII century, being careful to make quality higher

*Fecha de recepción: 5 de octubre de 2011. Fecha de aceptación: 12 de enero de 2012.*

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

\*\* Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Francisco José de Caldas. Magíster en Historia, Universidad Externado de Colombia. Docente investigador Corporación Universitaria Republicana. Docente Universidad Jorge Tadeo Lozano. rtorrejano@gmail.com

through a control and surveillance system, a normal school network, hiring of foreign teacher staff, especially for teaching math and physics, which had been selected so as to integrate one of five faculties between high education, building of specialized laboratories to the practice of those disciplines and the creation of «technical education» in some few cities within national territory.

**Key words:** useful, quality, surveillance, control, civilization, progress.

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que orientó la presente investigación fue averiguar ¿cuáles fueron los objetivos estratégicos y las características más sobresalientes de las reformas educativas adelantadas durante el período de los gobiernos conservadores de los generales Pedro Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera?

## METODOLOGÍA

El artículo está matriculado en el terreno del colectivismo metodológico, esto significa que la investigación fue orientada por el presupuesto académico de que los factores estructurales modelan la fisonomía de una sociedad. Igualmente, acoge el individualismo metodológico que considera que las personas modifican el devenir de las estructuras, bajo la teoría de la movilización de recursos y las oportunidades políticas

## RESULTADOS

### Entre la reforma Santander y la reforma Ospina

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

El primer precepto en el que siguió insistiéndose fue la vigilancia, el control y la injerencia del Estado en la educación. En la educación superior, por ejemplo, el Estado conserva la facultad de determinar el plan de estudio de las facultades o programas académicos universitarios. La Ley del 30 de mayo de 1835, expedida durante la administración del general Francisco de Paula

Santander, estableció el plan de estudios de las facultades de derecho, medicina y teología. Esta fue la distribución de los cursos para la enseñanza del derecho y la teología.

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

Artículo 4. La enseñanza de la teología se hará en cuatro cursos, distribuidos de la manera siguiente: Primero: lugares teológicos y fundamentos de la religión cristiana. Segundo: sagrada escritura y teología dogmática. Tercero: continuación de las mismas materias que en el segundo. Cuarto: teología moral, historia eclesiástica y suma de concilios. (Codificación Nacional, 1925, p. 486).

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

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

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

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

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

Además del inspector ad hoc las autoridades civiles de la república estimaron conveniente hacerle un seguimiento muy exhaustivo al proceso de aprendizaje de las alumnas. En este sentido, en el mismo decreto que creó la figura del inspector, encontramos la instauración de evaluaciones periódicas que debían realizarse mensual y anualmente. El último sábado de cada mes habría examen de todas las materias que se hubieren enseñado, «concurriendo a ellos el inspector, los maestros, y las personas que particularmente sean convidadas» (Codificación Nacional, 1926, p. 223). Y en los diez últimos días de noviembre se desarrollarían dos exámenes públicos finales.

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

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

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

Otro punto en el que las autoridades colombianas neogranadinas estuvieron bastante empeñadas fue en la consecución de los fondos suficientes para

optimizar los planes de ampliación de la cobertura y la calidad educativa. La educación no dejó de verse como un instrumento eficaz para la construcción de los sentidos de nación y ciudadanía. De ahí que no sea raro encontrar esfuerzos fiscales regionales en defensa de la construcción y el mantenimiento de escuelas de primaria.

Una evidencia del celo fiscal a favor de la educación fue el decreto del 14 de mayo de 1839 aprobado por la cámara provincial del Cauca por el cual se prorrogaba hasta 1850 la exacción de un impuesto «de dos reales sobre cada cabeza de ganado vacuno que se venda a carnicería con aplicación al sostenimiento de las escuelas primarias» (Codificación Nacional, 1926, p. 340).

Pero en medio de las acostumbradas dificultades fiscales, el gobierno de la Nueva Granada encabezado por el general Santander (1833-1837) nunca dejó de ocuparse por ampliar la cobertura escolar en el nivel elemental. En el discurso que el presidente Santander pronunció en la apertura del Congreso en marzo de 1834 dio cuenta de los avances obtenidos en esta materia, al pasarse en un solo año, 1833 a 1834, de 378 a 530 escuelas y de 10 499 a 17 010 estudiantes. Expansión que vuelve a darse entre 1834 y 1835, con 75 nuevas escuelas y 3921 nuevos cupos, para un total de 20 931 cupos disponibles (Ahern, 1991, p. 42).

Tanta fue la energía canalizada hacia el sector educativo durante la administración Santander que en 1837, «a finales de su mandato, había 200 escuelas lancasterianas y 850 tradicionales, públicas y privadas, con una matrícula de 26 070 niños de ambos sexos. Estos datos presentan un incremento de 672 escuelas y 15 571 estudiantes desde que asumió el poder en 1833» (Ahern, 1991, p. 43).

Este denodado empeño por fortalecer la educación elemental de la población colombiana no se detuvo durante los primeros tres años de la presidencia de José Ignacio de Márquez, cuando el avance fue detenido por la guerra de los supremos. En 1838 el gobierno daba cuenta de la existencia de 1234 escuelas de primeras letras y más de 27 000 alumnos, y en 1839 las autoridades civiles se enorgullecían de que no había un solo pueblo de la geografía nacional que no tuviera su escuela elemental (Ahern, 1991, p. 44), tornándose realidad el sueño santandereano esgrimido al principio de la Gran Colombia.

En materia de educación no elemental Evelyn Ahern (1991, p. 47) nos deja el siguiente balance:

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

En lo que sí se notó un giro bien interesante y nada despreciable fue en el tono clerical que se le asignaría a la educación pública. Durante la parte final de la presidencia de José Ignacio de Márquez el Congreso de la República aprobó la Ley de mayo 16 de 1840 en la que se estipuló que «los catedráticos o preceptores de las universidades, colegios o cualesquiera otros establecimientos de instrucción pública, no enseñarán ni sostendrán en certámenes, doctrinas que sean contrarios a los deberes que la constitución impone... o a los dogmas y moral del evangelio» (Codificación Nacional, 1926, p. 566).

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

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

## LA EDUCACIÓN DURANTE LA DÉCADA DEL CUARENTA

La llegada a la presidencia del general Pedro Alcántara Herrán (1800-1872) el primero de abril de 1841 y el nombramiento de Mariano Ospina (1805-1885) como secretario del Interior y Relaciones Exteriores, cartera de la que dependería la Dirección General de Instrucción Pública a partir del primero de diciembre de 1842, fueron acontecimientos que le siguieron dando a la educación un considerable impulso, en medio de las acostumbradas dificultades financieras por que toda la atención fiscal seguía recayendo sobre los gastos militares y el servicio de la deuda, más si se toma en cuenta que la guerra de los supremos acentuó el gasto militar y debilitó el recaudo, tanto que entre el primero de septiembre de 1840 y el 31 de agosto de 1841 las rentas ascendieron a 1 300 000 pesos, frente a 2 400 000 en el período anterior (Junguito, 2010).

## LA CALIDAD

La primera medida oficial a favor de la educación fue la Ley de junio de 1842 en la que se crearon las escuelas normales provinciales. Ciertamente, el gobierno del general Alcántara, al igual que los anteriores, se mostraba intranquilo e

insatisfecho por la calidad de la educación. Él, así como el general Francisco de Paula Santander, creyó que la calidad de la educación estaba directamente relacionada con la profesionalización de la actividad docente, para lo cual había que fortalecer la estrategia de fundación de escuelas normales.

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

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

La evaluación de los docentes de primaria en ejercicio contemplaba la figura de la sanción profesional al ser destituidos de su cargo en el caso de presentarse reprobación de la prueba o inasistencia a la misma. Aquí el artículo completo al respecto: «Artículo 8. Los preceptores de las escuelas parroquiales que no presenten los exámenes de que hablan los dos artículos anteriores, o que presentándolos, no sean aprobados en ellos, cesarán por el mismo hecho en sus destinos» (Codificación Nacional, 1927, p. 479).

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

Dos años después, a finales de 1844, el gobierno expediría un nuevo decreto con el que confirmaba la decisión de otorgarle el reconocimiento legal, político y académico a la docencia, pues en el artículo 316 relacionado con el pénsium de las escuelas normales de instrucción primaria se estipuló la formación de la cátedra de principios y práctica pedagógica, la cual se llevaría a cabo en una escuela primaria especialmente destinada para este menester, la

llamada escuela primaria anexa, según consta en el artículo 401 del mencionado decreto:

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

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

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

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

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

Los profesores formados en las escuelas normales tenían que desplazar y remplazar a todos aquellos que venían desempeñándose sin tener los méritos ni la preparación idónea. Así, las autoridades trataban de ponerle coto a la vieja práctica de desempeñar el oficio docente medido por criterios como el servicio altruista de personas letradas pertenecientes a sectores acomodados de la sociedad o para salir de algún aprieto económico.

Pero el tema de la calidad de los docentes de primaria considerado en el decreto de noviembre de 1844 adquiere un nuevo cariz, pues no se trata únicamente de evaluar y despedir a los incompetentes –decreto de junio de 1842–, sino de conservar y perfeccionar a los docentes que hacen parte de la nómina oficial en calidad de directores de las escuelas primarias elementales o superiores. Para tal fin les abre las aulas de la escuela normal durante las vacaciones escolares para que puedan mejorar su capacitación actualizándose con los adelantos de los métodos de enseñanza y las materias impartidas propiamente dichas. Aquí el artículo respectivo:

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

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

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

Por el lado de la educación superior el decreto del primero de diciembre de 1842 dividió el territorio nacional en tres distritos universitarios, en cada uno de los cuales funcionaría una universidad. El primer distrito comprendería las provincias de Antioquia, Bogotá, Casanare, Mariquita, Neiva, Pamplona, Socorro, Tunja y Vélez. El segundo las provincias de Cartagena, Mompo, Panamá, Riohacha, Santa Marta y Veraguas; y el tercero las provincias de Buenaventura, Cauca, Chocó, Pasto y Popayán.

Cada universidad de distrito tendría cinco facultades: literatura y filosofía, medicina, jurisprudencia, ciencias eclesiásticas y ciencias físicas y matemáticas. A su vez, cada una de las facultades organizaría su respectivo consejo encargado de direccionar la vida académica de la dependencia, poniendo particular énfasis en el mejoramiento de la calidad del programa. Es así, entonces, que la universidad debe bregar a satisfacer la expectativa de calidad del gobierno y la sociedad misma. Aquí el artículo en el que se toca el asunto:

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

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

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

Uno de los colombianos que estudió en el exterior y pudo combinar la docencia universitaria con la vida pública fue Lino de Pombo, secretario del Interior y de Relaciones Exteriores durante la presidencia de Francisco de Paula Santander a mediados de los años treinta. Pombo, de acuerdo con el estudio biográfico de Hernando Carrizosa (1945), cursó estudios de matemáticas en la Escuela de Puentes y de Calzadas de París, recibiendo, igualmente, el título de ingeniero. Sus conocimientos de matemáticas y geometría los pondría al servicio de los estudiantes de la universidad del Cauca y de la universidad del Rosario, claustro en el que estuvo a cargo de la cátedra de cálculo diferencial e integral.

Entre los miembros de la legión extranjera adoptada por el sistema educativo neogranadino, referenciados por León Helguera (1958) en su estudio sobre la

educación durante la primera administración de Tomás Cipriano de Mosquera, podemos destacar a Aime Bergeron, profesor de matemáticas procedente de Francia; Agustín Codazzi, geógrafo italiano; Eugene Rampon, profesor de patología; Bernard Lewy, profesor danés encargado de la enseñanza de la química y la metalurgia; José Eboli, italiano que regentó las mismas asignaturas de Lewy.

El esfuerzo estatal por hacer de la calidad una política pública fue complementado a finales de los años cuarenta mediante la compra en Europa de cinco mil libros, «la mayor parte de los cuales fueron destinados a la Biblioteca Nacional. Este fue el primer gran incremento de los recursos bibliográficos desde el período colonial» (Helguera, 1958, s. p.). Adicionándosele, de acuerdo con lo establecido en el decreto de 14 de septiembre de 1847, cuando el vicepresidente Rufino Cuervo estuvo encargado del poder ejecutivo, la organización del Instituto de ciencias naturales, físicas y matemáticas, conformado por los profesores de estas áreas científicas vinculados con las facultades homónimas de las universidades de cada distrito.

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

## EDUCACIÓN ÚTIL

Jorge Orlando Melo (2008) trajo a colación en una conferencia presentada en el décimo sexto congreso de colombianistas celebrado en la ciudad norteamericana de Charlottesville el concepto idea de progreso, el cual, en sus palabras:

Hace parte central de la cultura moderna, y del conjunto de ideas y lugares comunes que reemplazan en gran parte de la población las nociones que defendían el sentido de la vida en las sociedades tradicionales. Muchos dejaron de encontrar el sentido fundamental de su vida en el más allá, en la salvación, para buscar, en formas diversas, lo que produjera la felicidad que el hombre puede gozar sobre la tierra (Melo, 2008, p. 1).

Este concepto es clave para tratar de comprender una serie de acontecimientos y procesos que vienen suscitándose en Colombia desde finales del período colonial, sosteniéndose durante el período de la Gran Colombia y extendiéndose durante la república de la Nueva Granada. Los acontecimientos fueron, entre otros: la Expedición Botánica, la visita científica de Von Humboldt, las fallidas

reformas educativas de Moreno y Escandón y Caballero y Góngora, la fundación de la universidad de Mompo, la promulgación de la Ley de educación en 1826 y los decretos de los años 1842 y 1844. En tanto que el proceso que acaparaba la atención fue la conformación de una estructura educativa anclada, entre varios principios, en la aclimatación y la difusión de la enseñanza útil.

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

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

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

En este sentido, se torna evidente que los dirigentes de la época buscan por todos los medios a su alcance ligar la educación con el progreso material. La educación empezaba a verse desde una perspectiva aplicada y, en ese sentido, práctica, pues debía aportar los elementos que contribuyeran a lo que los economistas de hoy denominan el crecimiento. La educación debía dejar de catalogarse como un activo intangible y un bien suntuario que pulía el currículum vitae de un pequeño y selecto grupo de personas que de hecho ocupaban los más altos peldaños de la organización social y la estructura estatal. En este aspecto fue muy enfático el ministro Ospina cuando estableció: «orientar a la Juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos... crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional» (citado por Bohórquez, 1856, p. 341).

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

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

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

Precisamente, en el primer ejemplar de dicho periódico, citado por el escritor Juan José Molina (1884, p. 5), el entonces exministro Ospina Rodríguez escribió un artículo en el que definió con bastante precisión el concepto civilización:

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

Fíjense, instrucción sí; ¿instrucción para crear y ganar riqueza? por supuesto. Entonces, educación práctica y aplicada o útil, sin ninguna duda, pero de la mano de la formación moral católica y no de una ética laica liberal radical que en nombre de la «libertad, igualdad, tolerancia y fraternidad, delira de continuo con puñales y suplicios para los que no siguen sus principios» (citado en Molina, 1884, p. 13). Aseveración que pronunciaría Mariano Ospina contra la

funesta influencia ideológica revolucionaria jacobina o contra el modelo revolucionario francés.

La tendencia doctrinaria de Ospina ya era muy visible desde la condena de la línea «radical» del liberalismo inglés, el utilitarismo, en el decreto del 12 de marzo de 1828, en el que quedó consignado que en «ninguna de las universidades de Colombia se enseñaran los tratados de legislación de Bentham» (Codificación Nacional, 1925, T3, p. 354), vista como la causa inmediata del relajamiento moral de los jóvenes estudiantes universitarios.

Lo que se complementarían, después de perpetrado el atentado contra la vida del presidente Simón Bolívar, con el decreto del 5 de diciembre de 1829, encaminado a poner en manos de la Iglesia y la moral católica la formación de todos los niños de las escuelas elementales, con lo que todos los sacerdotes de las parroquias debían «celar que los maestros enseñen a los niños la religión y la moral cristiana en toda su fuerza, y que no aprendan a leer en libros capaces de corromper la una y la otra, ni que de modo alguno reciban en las escuelas lecciones o ejemplos que puedan pervertir sus corazones» (Codificación Nacional, 1925, T4, p. 104). Añadiéndosele la Ley de mayo 16 de 1840 en la que se vedó la enseñanza de doctrinas contrarias a los dogmas del evangelio.

Sin perder de vista el enfoque pragmático que los distintos gobiernos le venían dando a la educación, conviene mencionar que difícilmente puede encontrarse algún miembro de la clase dominante defendiendo la posición de conservar el tradicional enfoque humanista y teológico. Lo que en adelante encontraremos es un grupo de influyentes políticos amigos de la enseñanza útil arropados con la doctrina cristiana y otro cobijado con la doctrina liberal a secas.

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

Los estudios que se hacían en las capitales, estaban planteados bajo reglas análogas a las antiquísimas que gobernaban en las universidades de España y circunscrita solo a la latinidad, la rancia filosofía, y las jurisprudencias civil y canónica, la medicina y la teología. Libros totalmente desacreditados y llenos de sandeces e impertinencias escolásticas, eran los que servían de texto para esta enseñanza ridícula, que no variaba de forma ni de sustancia por espacio de medio siglo: de manera que las ciencias de

colegio estaban en poca diferencia, lo mismo que nuestros usos [...] en el mismo pie que allá por los tiempos de la conquista (Pombo, 2005, p. 121).

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

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

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

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

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

La facultad mayor de ciencias físicas y matemáticas ofrecía a los estudiantes la culminación de su carrera profesional en cuatro años. Los dos primeros años

todos los alumnos estudiarían un núcleo común de asignaturas, pero en el tercer año cada uno de ellos tendría la oportunidad de hacer énfasis en una de estas tres especialidades: matemáticas, ciencias físicas o ciencias naturales, a la que se dedicaría los dos últimos años de estudio.

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

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

En 1847 el gobierno de Mosquera insistiría en la formación técnica dando a conocer el montaje de dos escuelas adicionales, la de arquitectura en la universidad del primer distrito ubicada en la capital de la república y la de minería en la universidad del tercer distrito localizada en la ciudad de Popayán, en la que se impartirían estas materias: «química aplicada a la metalurgia, hidráulica y su aplicación al trabajo de las minas» (Codificación nacional, 1928, p. 422).

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

## CONTROL Y VIGILANCIA

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

Del diseño vale la pena destacar el gran interés que despertó entre los miembros del gobierno, a la cabeza del ministro del Interior y Relaciones Exteriores, Mariano Ospina Rodríguez, la intervención en las cuestiones educativas,

en lo que, por cierto, no difirió mucho del plan de Santander. La diferencia frente a este estaba por cuenta del grado de intervención que los dirigentes nacionales montaron sobre la educación. Con la reforma del 42 la intervención se acentuó.

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

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

En el organigrama también cabe destacar la figura del Inspector, segundo al mando de la universidad, quien sería nombrado por el poder ejecutivo para vigilar, controlar, informar y sancionar al personal docente y a los estudiantes que incumplieran con sus respectivas obligaciones. En el caso de la función de vigilancia de los profesores estas fueron sus atribuciones: «tocará examinar diariamente si los catedráticos asisten a las aulas a la hora señalada y si dan las lecciones por todo el tiempo que deben. Inmediatamente que note alguna falta de esta especie lo avisará por escrito al catedrático y lo pondrá en conocimiento del rector» (Codificación nacional, 1927, p. 602).

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

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

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

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

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

En términos históricos bien precisos, el ministro Ospina Rodríguez, quien escribió el anterior punto de vista en 1849, estaba sumamente afanado por la propagación de todas las doctrinas que desde la revolución francesa de 1789 hasta la de 1848 empezaban a cuestionar o a poner en tela de juicio los principios y las presuntas ventajas o bondades de un régimen que había dejado por fuera de la repartición de favores, derechos y prebendas a amplios sectores de la sociedad, entre los que estaba la clase baja trabajadora.

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

Por el contrario, la dirigencia nacional, de la pluma de Ospina, abogaron por la instauración de una economía capitalista integrada al mercado externo, respetuosa de los principios de la propiedad privada, la competencia y el ánimo de lucro, así como de la dignificación y la «deificación» del trabajo como el único medio a través del cual el hombre podía progresar, de lo que daba testimonio ejemplar el pueblo norteamericano. Este su punto de vista al respecto: «el pobre norteamericano, ya salga del taller, ya de la universidad, piensa dormido

y despierto, en mejorar su fortuna, pero piensa enriquecer trabajando, y no hay fatiga que no arrastre para conseguirlo» (Molina, 1884, p. 14).

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

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

Un tercer frente en el que se dio la intervención fue en el plano ético. Para los gobernantes de la época no era concebible enseñar ciertos programas académicos sin adosarlos a la estricta observación de un patrón conductual ceñido al respeto de ciertos valores y paradigmas sociales, el cual había que cumplir celosamente dentro y fuera de la universidad. La meta era hacer que el universitario se convirtiera en un modelo de virtudes, un adalid de la moral y las sanas costumbres, propias de una nación civilizada, como tanto lo sostenía el ministro Ospina.

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

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

La autonomía distaba de ser la prioridad o el tema central de la agenda política y educativa de la época. El estudiante, ya pasada la adolescencia, se trataba como un individuo todavía muy inmaduro, incapaz de dirimir con sensatez los dilemas de la vida diaria. Razón por la cual había que mantenerlo alejado de los nodos del mal y las malas costumbres a punta prohibiciones y castigos. ¿Quién tendría la sacra misión de evitar la perversión de la juventud universitaria? La

respuesta no es otra que el Estado interventor y su gendarmería ética estacionada en la universidad.

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

Para el liberalismo en general el Estado debía tener poderes limitados, lo que se entiende como que:

El presupuesto filosófico del Estado liberal, entendido como Estado limitado en contraposición al Estado absoluto, es la doctrina de los derechos del hombre elaborada por la escuela del derecho natural (o iusnaturalismo): la doctrina de acuerdo con la cual el hombre, todos los hombres indistintamente, tienen por naturaleza, y por tanto sin importar su voluntad [...] algunos derechos fundamentales, como el derecho a la vida, a la libertad, a la seguridad [...] que el Estado [...] debe respetar no invadiéndolos y garantizarlos frente a cualquier intervención posible por parte de los demás (Bobbio, 1997, p. 11).

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

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

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

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

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

Los escolares nunca cejaron en la asidua práctica de conductas condenadas tanto por los reglamentos escolares como por los padres y las autoridades. Basta recordar, por ejemplo, las pilatunas cometidas por los internos del colegio San Bartolomé, entre las que estaba abandonar el claustro en horas de la noche para regresar al día siguiente bien temprano, tal como nos lo cuenta Córdovez Moure (2006, p. 45): «Algunos patanes ejecutaban atrevidas salidas clandestinas por medio de lazos llenos de nudos, a fin de poderse prender con más facilidad, operación que se llamaba echar culebrilla, para lo cual el autor principal necesitaba cómplices y auxiliares».

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

## OTRAS MEDIDAS

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

En pos de este sueño liberal concibieron un estatuto educativo que concibiera el proceso de enseñanza y aprendizaje como un devenir constante que reclamaba una ágil y eficaz respuesta pública desde la más temprana edad. La atención estatal de las necesidades educativas debía empezar antes de que el niño

tuviera edad de cursar la escuela elemental. En el decreto del 2 de noviembre de 1844 se crearon las salas de asilo con el propósito de cuidar a los niños menores de siete años.

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

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

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

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

Un aspecto adicional del sistema educativo montado entre 1841 y 1849 fue el reconocimiento de la pensión de jubilación y la pensión por invalidez a todos los profesores universitarios. De acuerdo con la norma vigente a partir de diciembre de 1842 se harían acreedores a la pensión de jubilación todos los docentes que reunieran una sola condición: haber enseñado en la universidad

treinta años, teniendo derecho al 100 % de su sueldo. El texto completo del artículo contiene estas determinaciones: «a los treinta años de enseñanza en la universidad serán jubilados los catedráticos con la renta entera del empleo, si por su edad o enfermedad estuvieren en imposibilidad de continuar enseñando con provecho» (Codificación nacional, 1927, p. 606).

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

## LA REFORMA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE RUFINO CUERVO

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

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

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

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

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

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

Pero a diferencia de los decretos expedidos durante la presidencia de Alcántara, el emitido en 1847 a la sombra del encargado de la presidencia, Rufino Cuervo, fue más contundente al respecto, por cuanto trajo consigo la exaltación del principio de la armonía, quedando proscrito cualquier comportamiento social anclado en la oposición o la sedición, al que deberían honrar todos los profesores de las universidades públicas, de lo contrario serían suspendidos de sus funciones. Aquí el pasaje del artículo 20 en el que consta este direccionamiento: «También tiene la facultad el deber de suspender al catedrático que enseñe doctrinas impías, inmorales, sediciosas o contrarias a los derechos de la República, dando cuenta a la Dirección» (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folio 248).

Esto en consonancia con los temores que habían despertado entre algunos sectores de la clase dominante nacional los acontecimientos ocurridos alrededor de la toma del poder en Francia en 1793 por cuenta de los radicales jacobinos, las doctrinas revolucionarias de los cavadores ingleses y el socialismo utópico pregonado en parte de la zona atlántica de Europa, en el área anglo-francesa, más comprometida que el resto del continente en la revolución industrial y sus consabidos efectos socio-políticos.

Aunque tampoco puede darse por hecha la inexistencia de un temor proveniente de la propia entraña de la joven nación, la volatilidad política derivada de la confrontación entre facciones políticas regionales por el control del Estado nacional y la forma como sería más adecuado que se manifestara el poder estatal que, desde la óptica del derecho público, oscila entre «la forma unitaria y la forma federal» (Velásquez Turbay, 2002, 95). Confrontación que se tornó particularmente violenta durante el denominado periodo de la patria boba y la guerra de los supremos, y que más adelante, a partir de 1953, conduciría a una etapa federalista que duraría más de treinta años con varias guerras civiles de por medio.

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

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

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

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

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

Los castigos iban desde la amonestación verbal hasta la expulsión del alma máter. El gobierno diseñó una escala de diez castigos que partía de insignificante y terminaba en significativo, proporcionados a la falta cometida. La escala exacta fue: «1. Amonestación privada, 2. Amonestación pública, 3. Represión con apercibimiento, o sea, mantener al estudiante separado de los demás en

horas de estudio y recreo, 4. Arresto simple, 5. Pena de dolor, 6. Arresto con privación de cama, 7. Arresto con abstinencia, 8. Pérdida de curso, 9. Expulsión de una clase, 10. Expulsión de la universidad» (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folios 268, 269).

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

Solamente el rector, con la aprobación de la Junta de Administración, Inspección y Gobierno, imponía la más drástica de las sanciones o penas. En orden descendente, la pena 9 fue potestad del consejo de facultad; la 8, del profesor titular de la cátedra, y de la 1 a la 5, de los pasantes celadores.

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

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

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

## CALIDAD, SOLO CALIDAD

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

Para empezar, todos los aspirantes a ingresar a la escuela de ciencias naturales debían poseer el título de bachiller expedido por alguna de las cuatro restantes escuelas o facultades: literatura y filosofía, ciencias eclesiásticas, medicina o jurisprudencia. Una vez cumplido este requisito, el alumno acometía el estudio de una serie de cursos comunes y especiales. Eran dos cursos comunes que se tramitaban en un año y con los que ellos adquirirían el título de profesor. Después venían los cursos especiales que se tramitaban en el mismo lapso de tiempo y les daba la boleta de entrada a una de ocho especializaciones, cuyos títulos fueron: agrimensor público, profesor de matemáticas, profesor de botánica, profesor de química, profesor de mineralogía, profesor de astronomía, profesor de mecánica y arquitecto (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folio 260).

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

En lo que respecta al resto de las escuelas ofrecidas por las universidades y los colegios provinciales, instituciones regionales de educación superior básica, porque podían entregar a los estudiantes títulos de bachiller en literatura y filosofía y en ciencias naturales, físicas y matemáticas, primer nivel de los estudios profesionales universitarios, es relevante mencionar que los planes de estudio fueron organizados en series y cursos que alimentaban los distintos niveles de la Educación Superior.

En la escuela de literatura y filosofía se instauraron cinco series y doce cursos que debían tramitarse en seis años. Las series instauradas fueron: *bellas letras* con dos cursos, idioma patrio y retórica; *idiomas*, con cuatro cursos, sintaxis

latina, poetas latinos, gramática y autores franceses y gramática y autores ingleses; *elementos de matemáticas*, con tres cursos, aritmética, álgebra y trigonometría; *filosofía intelectual*, con dos cursos, lógica y teodicea, para rematar con *física* y un curso único (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folio 256-257).

En la escuela de jurisprudencia se fijó un plan de estudio de tres series y doce cursos que también debía adelantarse en seis años. Cada serie estaba trazada para despacharse en dos años, entregando un diploma de idoneidad profesional en cada uno de estos niveles. A los dos años el grado obtenido era bachiller, nivel básico. A los cuatro años el título otorgado era licenciado, nivel intermedio y, a los seis años, la universidad confería el diploma de doctor, nivel superior. Igual colocación fue aplicada en la escuela de medicina. En la escuela de ciencias eclesiásticas podían optar por una de dos líneas: teología o cánones, en las que podían aspirar al título de bachiller en dos años, licenciado a los tres y doctor a los cuatro (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folio 258-259).

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

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

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

Con los certámenes las instituciones de educación superior le demostraban a la comunidad y al propio Estado la idoneidad académica y moral de sus

estudiantes. Aunque es sensato pensar que estos certámenes, desde el lado del Estado, constituyeron un mecanismo de control de calidad que le podía dar los suficientes elementos de juicio para apreciar si el proceso de formación profesional financiado con dineros de la nación y las provincias iba o no por buen camino.

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

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

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

Empero, los estudiantes de medicina deseosos de alcanzar el nivel de doctor transitarían una senda mucho más larga que el resto de sus pares en las demás profesiones, al colocárseles un requisito adicional expresado en estos términos: «no puede ejercer esta profesión sin haber presentado un nuevo examen de práctica en un hospital y obtenido la aprobación por cuatro quintas partes de las bolas blancas» (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folio 267).

El sistema de calificación del que se echó mano a la hora de conceptuar los exámenes intermedios y finales presentados por todos los estudiantes consistió en la selección de un jurado calificador que depositaba en un receptáculo un

voto de aprobación, con una bola de color blanco o reprobación, con una bola de color negro. En las escuelas de literatura y ciencias naturales la calificación de aprobación venía por cuenta de la mayoría absoluta de votos de los calificadores. En las escuelas restantes se necesitaba tres cuartas partes de los votos (AGN, sección República, archivo José Manuel Restrepo, fondo III, Vol. 1, folio 262).

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

## CONCLUSIÓN

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

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

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

Junto con esta orientación práctica, es imposible desconocer la relevancia que adquiere la formación ética ciudadana de la mano de una normatividad proclive a la vigilancia, el control y el castigo. El paradigma ético dominante era libertad vigilada para evitar una libertad sin medida y anárquica que pusiera en peligro las conquistas del orden burgués y capitalista. El ministro del Interior y Relaciones Exteriores, Mariano Ospina, siempre estuvo preocupado por el estallido de cualquier conato subversivo que tratara de imitar la gesta del terror de los jacobinos franceses o cualquier otra corriente política de izquierda que cuestionara la legitimidad de la propiedad privada y el ánimo de lucro.

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

## BIBLIOGRAFÍA

AHREN, E. El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850. *Revista colombiana de educación*, (22-23), 5-88. Recuperado el 12 de diciembre de 2010, del sitio web: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23\\_04arti.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce22-23_04arti.pdf), 1991.

ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. Sección: República, Archivo José Manuel Restrepo, Fondo III: Instrucción pública, Vol. 1 y 2.

BOBBIO, N. *Liberalismo y democracia*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sociedad y Estado en la filosofía moderna*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1997.

BOHÓRQUEZ, L. *La evolución educativa en Colombia*, Bogotá, Colombia: Publicaciones Cultural Colombiana, 1856.

CAMACHO, S. La educación popular. Recuperado el 2 de octubre de 2010, del sitio web: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30\\_07docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce30_07docu.pdf), 1868.

CARRIZOSA, H. *Lino de Pombo, el sabio de las siete esferas*. Bogotá, Colombia. Recuperado el 20 de diciembre de 2010, del sitio web: <http://www.banrepcultural.org/sitios/default/filos/lablaa/ciencias/pomboli/1.pdf>, 1945.

CODIFICACIÓN NACIONAL, SALA DE NEGOCIOS GENERALES DEL CONSEJO DE ESTADO. Tomo 4. 1833 a 1835. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, 1925.

\_\_\_\_\_. Tomo 9. 1841 a 1842. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, 1927.

\_\_\_\_\_. Tomo 10. 1843 a 1844. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, 1928.

\_\_\_\_\_. Tomo 11. 1845 a 1846. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional, 1928.

CORDOVEZ, J. M. *Reminiscencias de Santafé y Bogotá*. Bogotá, Colombia: Epígrafe, 2006.

FALS, O. Lo sacro y lo violento, aspectos problemáticos del desarrollo en Colombia. En *Once ensayos sobre la violencia* (pp. 25-52). Bogotá, Colombia: Fondo Editorial CEREC, 1985.

HOBBSAWM, E. *La era del capital 1848-1875*. Barcelona, España: Crítica, 1998.

JUNGUITO, R. Las finanzas públicas en el siglo XIX. En MEISEL, A. & RAMÍREZ, M., *Economía colombiana del siglo XIX* (pp. 41-127). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 2010.

LEÓN HELGUERA, J. La educación durante el primer gobierno de Mosquera 1845-1849. Recuperado el 9 de noviembre de 2010, del sitio web: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rec/articulos/rce26\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rec/articulos/rce26_04ensa.pdf), 1958.

MELO, J. La idea de progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos. Recuperado el 3 de febrero de 2011 del sitio web: <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf>, 2008.

MOLINA, J. J. *Artículos escogidos del doctor Mariano Ospina Rodríguez*. Medellín, Colombia: Imprenta republicana, 1884.

POMBO, L. Discurso de apertura de estudios pronunciado en la universidad del Cauca. *Revista lecturas matemáticas*, (26), 111-124. Recuperado el 15 de febrero de 2011 del sitio web: <http://www.scm.org.co/articulos/772.pdf>, 2005.

ROLL, E. *Historia de las doctrinas económicas*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica, 1993.

RUDE, G. *La Europa revolucionaria*. Madrid, España: Siglo XXI editores, 1983.

\_\_\_\_\_. *La multitud en la historia*. Madrid, España: Siglo XXI editores, 1979.

TORREJANO, R. La educación en los albores de la república 1810-1830. *Revista republicana*, 2011; (10): 45-66.

VELÁSQUEZ, C. *Derecho constitucional*. Bogotá, Colombia: Universidad Externado de Colombia, 2001.

ZAPATA, V. Nociones y conceptos de escuela en Colombia 1819-1880. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2007; (45):177-190.

ZULUAGA, O. Las escuelas normales en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 1996;(12-13):263-278.

