



Ruta de una reforma: La educación entre el plan de Antonio Moreno y Escandón y la reforma de Francisco de Paula Santander*

Rodrigo Hernán Torrejano Vargas

Universidad Jorge Tadeo Lozano

rtorrejano@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta algunas conclusiones concernientes con la transformación estructural de la educación en Colombia, a partir de las reformas borbónicas de Carlos III hasta la de Francisco de Paula Santander, adelantada, principalmente, durante el periodo histórico de La Gran Colombia (1821-1831). Se analiza el viraje cultural de la educación colonial escolástica y humanista hacia los principios ilustrados y pragmáticos, acordes con el avance del capitalismo, que tuvieron como prioridad la ampliación de la cobertura y el logro de la calidad, y respetando los modelos de la división internacional del trabajo y del Estado-Nación liberal.

Palabras Clave: Educación útil, educación pública, calidad, cobertura.

Abstract

This article presents some conclusions regarding the structural transformation of Colombia's education, from the bourbon reforms of Carlos III until Francisco de Paula Santander, set forward, mainly, during the historic period of La Gran Colombia (1821-1831). The cultural turning point of

* Este artículo es producto de la investigación las Reformas Educativas en Colombia, desarrollada dentro de la línea Educación y Desarrollo del Grupo de Investigación Derecho, Sociedad y Desarrollo, Categoría C de Colciencias.

colonial scholastic and humanistic education towards principles of illustration and pragmatism is being analyzed, according to the advance of capitalism, looking over the priority of enlarging coverage and achieving quality, and respecting the models of international's work division and a liberal Nation-State.

Keywords: Useful education, public education, quality, coverage.

Índice temático

Problema de investigación

Método

Las condiciones materiales y la reforma educativa neogranadina

La sociedad neogranadina y la reforma educativa del Siglo XVIII

La sociedad neogranadina y la Universidad de Mompox a principios del Siglo XIX

La independencia, la república y la educación

La república y el sistema educativo nacional

Conclusión

Referencias

OPCION: CLICK DIRECTO A CADA CAPITULO

Problema de investigación

El problema de investigación planteado para realizar esta investigación fue: ¿cuáles fueron los objetivos, las características y los desafíos que la clase dirigente de finales del periodo colonial y los albores de la república esgrimieron para estructurar un sistema educativo moderno?

Método

La investigación se adelantó desde la perspectiva del colectivismo metodológico, en el que adquieren notoriedad las condiciones materiales para comprender las relaciones sociales, políticas y culturales de un período determinado de la historia nacional, haciéndose la consulta de fuentes secundarias y primarias. Al lado del colectivismo se acogió el individualismo metodológico, corriente que toma en cuenta la dimensión personal en la explicación del comportamiento de los grupos sociales bajo la perspectiva de la teoría de la movilización de recursos y las oportunidades políticas.

Las condiciones materiales y la reforma educativa neogranadina

La fallida reforma educativa emprendida a finales del Siglo XVIII por el Oidor Moreno y Escandón y unos pocos años más adelante por el Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora, así como la fundación de la Universidad de Mompox a principios del Siglo XIX y los primeros esfuerzos institucionales liberales por organizar un sistema educativo a partir de la consolidación de la emancipación, deben articularse con los requerimientos económicos tanto del moribundo imperio español como de la joven república.

En el caso de los requerimientos económicos expresados por las autoridades monárquicas salta a la vista la imperiosa necesidad de emprender una serie de reformas que sacaran de la postración a España y pudieran tratar de recortar la enorme distancia que con el paso del tiempo se había interpuesto entre ellos y las economías más avanzadas y prosperas del continente, con nombre propio: Inglaterra, con la que había perdido parte de Gibraltar en el Tratado de Utrecht del 11 de abril de 1713.

La ruta reformadora por la gloria pasada y el futuro porvenir la emprendió la casa dinástica borbónica desde principios del Siglo XVIII. En el transcurso de diez años Felipe V tomó medidas para

revitalizar el comercio transatlántico. Permitió que cierta cantidad de navíos mercantes zarparan junto con la flota bajo el sistema de registros sueltos y, por último, autorizó la formación y el establecimiento de empresas comerciales privadas en zonas limítrofes del imperio para competir con las incursiones comerciales de los mercaderes extranjeros, así nació la Compañía Guipuzcoana de Caracas en 1728 (Martínez Vara, s. f.)

La senda abierta por el rey Felipe V la continuó Carlos III (1759-1788) al lanzarse a generar crecimiento económico sobre “las posibilidades inmediatas y de largo plazo de la economía colonial (Stein y Stein, 1981: 87). Carlos III ataba el esplendor de España al de América (Martínez Vara, s. f.). El plan reformador estimaba prioritaria la parcial liberalización del comercio indiano. Empezó con la desaparición del monopolio de los comerciantes de Sevilla y Cádiz, prosiguió con la apertura de once puertos españoles dedicados al comercio con América, rebajaron los derechos de importación de los textiles de algodón y lana provenientes de España y sustituyeron el caduco sistema de flotas por el de navíos sueltos.

Estas medidas comerciales para liberalizar el comercio transatlántico con las colonias en América se fundamentaron en el fortalecimiento del aparato productivo español y de sus dominios. En cuanto a lo primero, las autoridades tuvieron bastantes dificultades para lograr que fueran los productores agrícolas y manufactureros españoles los que pudieran surtir el mercado colonial, pues casi siempre lo que ocurría era que los comerciantes españoles resultaran reexportando la producción manufacturera inglesa. En cuanto a lo segundo, la idea era que la economía del virreinato no solamente fuera lo que había sido, una economía minera, pues el oro constituyó el principal producto de exportación, representando hasta 1780 casi el 100% de nuestros ingresos y en las dos últimas décadas del siglo cerca del 90% (Colmenares, 1991), para intentar abrirle espacio a la producción agrícola.

Sin perder de todas maneras el interés por el oro, la monarquía hizo una apuesta por la educación práctica, una educación orientada a la formación de profesionales en campos de las ciencias naturales, ¡eso sí!, unas ciencias aplicadas, que le reditaran, en el mediano y largo plazo, lo necesario para salir del atolladero en el que se encontraba el imperio desde siglos atrás: un poder imperial con una economía subdesarrollada (Lynch, 1987).

Esas ciencias naturales por las que tanto clamaban las autoridades españolas eran la botánica, la mineralogía, la zoología y, en general, la biología, sin olvidar otras ciencias como la

geografía, la física y la matemática. Dichas ciencias naturales traerían consigo el avance de la minería, la agricultura y la ganadería, por lo que resulta bastante comprensible, en este contexto, que junto con el apoyo formal a la educación práctica se hubiera podido realizar la Expedición Botánica, ambas encaminadas a darle una función más terrenal y estratégica a la universidad y a la investigación.

Sin ninguna duda, a los españoles y, por supuesto, a la nueva clase política dirigente nacional fraguada en medio del movimiento revolucionario de independencia, les interesaba convertir en realidad la ecuación educación/progreso material auspiciando la producción y la exportación del algodón, el cacao, el azúcar, la quina, el palo de tinte y los cueros (Jaramillo J, 1991), porque así también ganaba el Estado por la vía fiscal.

Con educación práctica, o útil, el Estado monárquico y el Estado republicano también quisieron robustecer lo que Kalmanovitz (2008) denomina evidencias de crecimiento económico halladas desde la segunda mitad del Siglo XVIII al examinar datos de la recaudación de diezmos para las regiones central y oriental, notando que la carga de impuestos en el PIB pasó de cerca del 3%, antes de que empezaran a surtir efecto las reformas borbónicas, a cerca del 10% hacia comienzos del Siglo XIX (Kalmanovitz, 2008).

Con este crecimiento económico se vislumbraba la posibilidad de construir o fijar redes mercantiles interregionales que conectaran los existentes y aislados mercados locales o el mercado tipo archipiélago (Ocampo, J. A, 1998; Nieto Arteta, 1983; Melo, 1979) y eso, sin intentar acabar con la unidad productiva fundamental de la estructura agraria: la hacienda y sus particulares relaciones sociales de producción pre-capitalistas (Ocampo, 1998) o serviles (Kalmanovitz, 1998) que devoraba miles de hectáreas de tierra baldía para acceder a la escasa mano de obra (Legrand, 1988; McGreevy, 1975). Recordemos que para principios del Siglo XIX, el censo de 1800 nos indica que nuestro país tenía una población de menos de un millón de almas y para finales de dicho siglo, en 1898, apenas se superaba el umbral de los cuatro millones (Flórez y Romero, 2010).

La sociedad neogranadina y la reforma educativa del Siglo XVIII

En la década del sesenta del Siglo XVIII, al lado de las transformaciones económicas anteriormente anotadas, la monarquía se encuentra muy interesada en gestar condiciones educativas que complementen el proyecto modernizador del imperio. Carlos III y el equipo asesor de gobierno asumen que el espíritu ilustrado racionalista debe posarse sobre la institución educativa, de manera significativa sobre los hombros de la educación superior.

La enseñanza universitaria en España y las colonias calcan un formato medieval amparado en la formación humanística escolástica encaminada a preparar la juventud en el campo del derecho, la filosofía y la teología. El perfil humanista suministra académicos y profesionales versados en campos que no corresponden totalmente con las expectativas y las exigencias materiales de desarrollo económico. El imperio urge de personas capacitadas en los menesteres de todas las actividades relacionadas con la investigación, el descubrimiento y la aplicación de conocimientos prácticos que aporten nuevos sistemas de administración económica, nuevos referentes comerciales, técnicas de producción más eficientes, sistemas de transporte ágiles y económicos, técnicas de estímulo al espíritu empresarial y complejos, pero útiles, estudios sobre de las características de la extraordinaria naturaleza de los dominios imperiales.

De estos años procede la fundación de Sociedades Patrióticas y Amigas del País conformadas por grupos selectos de empresarios locales y regionales convocados por la misión de contribuir, muchas veces con recursos propios, a la investigación y a la enseñanza práctica de ciertos oficios manuales que favorezcan la generación riqueza. En el virreinato de la Nueva Granada, el funcionario que se encarga de servir de correa de repartición del espíritu transformador práctico racionalista fue el Fiscal Antonio Moreno y Escandón.

El Fiscal Moreno y Escandón comprendió que la educación debía estar ligada a la generación de riqueza individual y colectiva. Estas sus palabras:

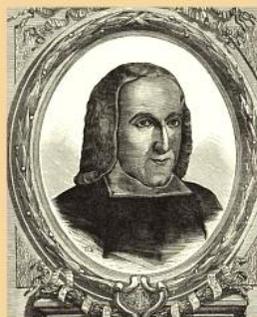
Un país cuya geografía, su historia natural, las observaciones meteorológicas, el ramo de la agricultura y el conocimiento de sus preciosos minerales, están clamando por la instrucción [...] éste será el origen de donde saldrá el influjo universal para el fomento de la agricultura, de las artes y el comercio de todo el reino, cuya ignorancia lo tiene reducido al mayor abatimiento (Ortiz, 1970: 185)

El virreinato disfrutaba de suficientes profesionales de toga y hábito como para atreverse a abandonar los cimientos de la universidad medieval señalados desde el Siglo XII por el rey Alfonso X, El Sabio, en el Código de Las Siete Partidas, que demandaba personal capacitado que se encargara de las funciones civiles del Estado (Soto, 2005). En su momento, la preocupación era otra, una preocupación, digamos, más mundana o práctica: asistir a la reconversión económica de España y prolongar su vida imperial.

Francisco Antonio Moreno y Escandón

Grabado impreso en el Papel Periódico Ilustrado de abril, de 1885. Para ilustrar su biografía, escrita por su bisnieto José Manuel Marroquín.

(No aparece autoría del grabado)



Fuente: Biblioteca Virtual del Banco de la República. En: http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/paperi/v4/v4_89.pdf

El interés del fiscal por ligar la educación a la economía y emprender cambios en el pensum universitario toma como referencia el plan de estudio de Olavide preparado para la Universidad de Sevilla (Soto, 2005). En él puede apreciarse el reconocimiento de la obsolescencia de la escolástica, la falta de una educación útil y la necesidad de estimular la enseñanza de las ciencias prácticas. Aquí su diagnóstico: “que conforme a nuestro proyecto, proponemos para el uso de esta Universidad, creyendo firmemente que su enseñanza bastará a desterrar los abusos y futilidades del frívolo escolasticismo y a introducir y extender el buen gusto y utilidad de los sólidos conocimientos y ciencias prácticas” (Olavide, s. f.).

Más en concreto, el Fiscal propuso educación superior pública práctica. Era el momento indicado para fundar una universidad pública con prerrogativa de Mayor, reto en nada desdeñable pues el Estado español carecía de fondos, por lo que sugirió que los recursos se levantaran conforme se había realizado desde los albores de La Colonia con las universidades Oficiales o Mayores de Lima y México, aplicando los novenos o acudiendo a las cajas reales, aunque pensando

que la sugerencia no sería muy bien recibida planteó la utilización de los bienes de la recientemente expulsada Compañía de Jesús.

Este proyecto del Fiscal inmediatamente generó respuestas encontradas. El sector privado clerical educativo, en cabeza del rector de la Universidad Santo Tomás, Fray Manuel Rivera, expresó públicamente su oposición al estimar innecesaria una universidad adicional en la capital del virreinato porque desencadenaría sobreoferta de cupos en un medio de pocos demandantes. La oferta educativa existente satisfacía las expectativas de la demanda. La universidad pública representaría la dilapidación de los recursos de las temporalidades.

Además, esas voces de inconformismo, a la que se sumó la del Arzobispo de Santafé Fray Agustín Manuel Camacho y Rojas, miembro de la Junta de Temporalidades y el vicario provincial de los franciscanos Fray Antonio Romero, insistían en la idea de que otra universidad estaba fuera de lugar, puesto que las que estaban funcionando habían adelantado una encomiable y fructífera función socializadora y evangelizadora. Eso sin pasar por alto que en Lima y México la enseñanza pública resultaba más costosa que la impartida por las órdenes religiosas (Hernández de Alba, 1980)

Otra faceta del plan de Moreno y Escandón tiene que ver con el objetivo estatal de ejercer control y vigilancia sobre la educación y tratar, de esta manera, mejorar la calidad de la misma. La intervención del Estado en la educación superior contemplaba la imposición del plan de estudio y los libros de consulta en cada una de las materias del pensum. En lo concerniente a la educación preuniversitaria impartida en los colegios, el objetivo grueso era organizar un sistema de evaluación y promoción escolar que garantizara idoneidad escolar y contemplara la posibilidad de excluir del sistema a los estudiantes que no dieran pruebas de aprovechamiento (Hernández de Alba, 1980).

Pero como el Fiscal era consciente de que la calidad de la educación iba más allá de los planes de estudio, los libros de consulta y los exigentes mecanismos de promoción, bregó para que la vigilancia estatal pudiera meter en cintura a todas las personas e instituciones que eludieran la responsabilidad de invertir parte de sus recursos en el mejoramiento del servicio que prestaban. Su atención se concentraba en el precario estado de las bibliotecas escolares (Hernández de Alba, 1980). Así, la calidad de la educación también depende de las condiciones e insumos que las instituciones puedan ofrecerle a sus alumnos.

Luego del precedente de Moreno y Escandón viene el proyecto del Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora. Es el segundo esfuerzo por imprimirle un carácter práctico y útil a la educación

formal superior. De su implementación dependía la apertura de la puerta del desarrollo de la agricultura, la manufactura y el comercio colonial. Aquí su punto de vista:

A proporción de su abandono o absoluta ignorancia y de su cultura y adelantos, han experimentado todas las naciones civilizadas el atraso y progresos de su industria, agricultura y comercio, que formando los ramos principales del sustento y comodidad del hombre deben mirarse como esenciales de cualquiera sociedad que aspira a su cultura y engrandecimiento (Caballero y Góngora, 1961: 2)

El mensaje del Arzobispo Virrey a la comunidad colonial neogranadina e ibérica era contundente y claro: Estado que quiera transportar su reino al privilegiado equipo de las naciones civilizadas y ricas del mundo debe destinarle tiempo y recursos a la educación práctica, de ahí el empeño que le puso a la fundación de la universidad pública como ya lo había propuesto el Fiscal Antonio Moreno y Escandón en 1768.

Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora

(Autor desconocido)



Fuente: Wikimedia Commons. Status: Dominio Público.

En vista de que uno de los aspectos por los que el proyecto de Moreno y Escandón había languidecido era la insatisfacción de las autoridades por las fuentes de financiamiento sugeridas, el Arzobispo Virrey Caballero y Góngora decidió asesorarse y encontrar otras fuentes de recursos. La tarea le fue encomendada al Fiscal Estanislao Andino, diligente a la hora de identificar varias rentas: fondo de temporalidades, ingresos de la Catedral de Santafé, ingresos por mitra, de la Fundación Esteban Rangel de Pamplona y del ramo de la Quina entre otras (Caballero y Góngora, 1961: 15).

En lo que toca al contenido propiamente académico de la reforma pueden destacarse tres aspectos neurálgicos: el contenido del pensum educativo universitario, el fomento de la investigación

científica práctica y la innovación metodológica en las aulas. En el frente del contenido temático recalcó que las nuevas generaciones neogranadinas deberían “conocer y observar la naturaleza y manejar el cálculo, el compás y la regla” (Pérez, 1951: 180), de lo contrario se perdería la oportunidad de conocer, identificar y explotar las preciosas producciones que ataviaban el entorno: “un reino lleno de preciosísimas producciones que utilizar, de montes que allanar, de caminos que abrir, de pantanos y minas que desecar, de aguas que dirigir, de metales que depurar” (Pérez, 1951: 180).

El frente de la investigación científica cumpliría dos funciones simultáneas: la producción rápida o casi inmediata de avances novedosos que pudieran aplicarse en el campo económico y la formación de una elite académica que liderara la transformación cultural mientras salían de las aulas universitarias las primeras generaciones empapadas de las ciencias prácticas y útiles. En este horizonte resulta entendible la fundación de la Expedición Botánica bajo la dirección del médico y científico español José Celestino Mutis, a quien el rey le otorgó el título de Botánico y Astrónomo de su Majestad. Empresa teórico práctica que rindió los frutos esperados en muy poco tiempo al invitar al Virrey a afirmar que “los efectos han sido correspondientes a la esperanza” (Pérez, 1951: 342)

En el frente de la innovación metodológica se destaca la invitación a adoptar un método de enseñanza de las ciencias útiles, sin precisar cual, y didáctico para presentar de manera precisa y sencilla los contenidos científicos impartidos en cada una de las disciplinas, o si no se correría el inminente riesgo de empezar con pie izquierdo la labor pedagógica de convencer y atraer la juventud al seno de la botánica, el cálculo, la química y otras ciencias. Al Virrey le cabía en la mente que vencer la inercia cultural proveniente de un sistema educativo centenario hechizado por el derecho y la teología constituía un reto de gran dimensión. Leamos de su puño y letra: “la dulzura, las prudentes y oportunas condescendencias del maestro, su habilidad en presentar las lecciones como objetos fáciles y agradables...excitarán infaliblemente su aplicación y gusto al estudio de las ciencias” (Pérez, 1955: 148).

La sociedad neogranadina y la Universidad de Mompox a principios del Siglo XIX

La línea trazada por las reformas virtuales¹ del Fiscal Antonio Moreno y Escandón y el Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora a finales del Siglo XVIII en lo que concierne al plan de estudios encaminado a darle valor a las ciencias útiles no cae en saco roto. No solamente la clase criolla ilustrada, sino algunos connotados españoles, terminan por darle oxígeno a la idea. Para principios del Siglo XIX el sector privado toma la bandera de fundar un claustro universitario en el que tenga asiento una educación teórica y práctica que ponga de relieve que los conocimientos no pueden quedarse en los anaqueles y estantes de las bibliotecas, por el contrario, deben ponerse al servicio de la nación y su progreso.

El cuatro de noviembre de 1804 Carlos IV expide la Real Cédula por la que se aprueba la fundación de la Universidad de San Pedro Apóstol de Mompox, iniciativa del acomodado comerciante español Pedro Martínez Pinillos, oriundo de la Villa de Torrecilla, provincia de Burgos. La Universidad fue concebida como una institución laica y científica promotora de la educación útil, que le torció el cuello a la virtualidad imperante. Es la primera universidad modelada, parcialmente, en el seno de la modernidad cuya escritura de fundación se oficia el 27 de marzo de 1806 ante el escribano público Joseph de Ledesma.

La Universidad de Mompox es un hito por varias razones: rompe la tradición de los claustros universitarios fundados por iniciativa episcopal imperante desde los albores del régimen colonial; echa a andar un plan de estudios basado en las ciencias útiles; tumba los requisitos de hidalguía y limpieza de sangre en la admisión de los estudiantes y le da espacio a varias materias de corte contable y administrativo. No obstante, el autor de las “constituciones” del Claustro, el presbítero Eloy Valenzuela, dejará intacto un requisito de admisión: nunca haber dado alguna muestra de impiedad o ateísmo, por tanto, los estudiantes admitidos deben profesar el credo católico.

En lo referente al plan de estudios podemos observar que la cátedra de filosofía está lejos de ser entendida como la asignatura exclusivamente invitada a discernir los planteamientos más significativos de las distintas escuelas de pensamiento a lo largo de la historia. La cátedra fue diseñada para asumir desde los primeros meses del primer año del curso aspectos de las hoy llamadas ciencias duras. El estudio de la aritmética, el álgebra, la geometría, la trigonometría y el

¹ Virtuales en cuanto que sus planes nunca pudieron llevarse a la práctica.

cálculo infinitesimal fueron importantes. En el segundo año del curso entraba el estudio de la física, para rematar el tercer año con la química, la botánica y la zoología. Como bien explicó Renán Silva, “[...] en el Nuevo Reino de Granada, sobre la base de sus propias condiciones y en marco de sus propias luchas, apropiaba el *Sapere Aude* del Siglo XVIII: ten el valor de servirte de tu propio entendimiento” (Silva, 2004: 185).

La novedad del plan de Mompox corre por cuenta de la introducción de tres cátedras adicionales, a saber: instrucción secundaria, instrucción epistolar y dibujo. La primera de estas tres cátedras es una auténtica miscelánea pues incluye temas bastantes heterogéneos y sin ninguna relación entre sí, encierra historia de España, contabilidad, comercio y catecismo durante el primer año, el segundo pasa por la historia natural, la economía política y la geografía, culminando el tercer año con botánica y ética práctica.

La instrucción epistolar también fue una cátedra adicional dividida en tres cursos anuales. El primer año empezaría con la redacción de escritos personales en buen estilo y finalizaría con la elaboración de documentos comerciales para que sean claros y lacónicos (facturas, trasposos, letras de cambio, etc.). El segundo año apuntaría hacia la confección de memoriales y representaciones a superiores, después de lo cual vendrían las instrucciones para copiar pasajes, acontecimientos raros y anécdotas, terminando con los elogios y las alocuciones. El tercer año sería para la formación de diarios meteorológicos y discursos filosóficos de historia natural.

El dibujo impartido el primer año trataría la realización de bocetos de plantas, rostros y máquinas. El segundo año para: “Perfeccionarse en el diseño, sombreado y colorido de las plantas descendiendo hasta las partes mínimas de la fructificación y exponiéndolas con exactitud y claridad. Los cinco restantes en sombreado y macizar todo género de figuras, instrumentos, talleres y máquinas” (Valenzuela, 1986: 90). El último año de dibujo se dedicaría a delinear distintos aspectos de la arquitectura civil.

El plan de estudios de la Universidad fue sometido al escrutinio de varios destacados hombres de letras vinculados con la educación superior. El doctor Custodio García del Colegio Mayor de San Bartolomé emite un concepto altamente favorable destacando el aporte al progreso del país: “Si estas materias se llegaren a enseñar siquiera en sus elementos, no dudo que en muy pocos años huirían de nuestros países las densas sombras de la ignorancia, que hasta ahora nos han rodeado y brillaría la luz pura del verdadero gusto y de la sana filosofía.” (Hernández, 1986: 105). La única

dificultad que notó es que el tiempo de tres años podría ser insuficiente en procura de la contundencia y profundidad con que debían abordarse los diferentes temas o que los jóvenes estuvieran lejos de adquirir unos principios verdaderamente sólidos en estos campos académicos.

Claro está que la crítica no se detuvo ahí, encontramos puntos de vista que llevan a un nivel superior su malestar por el nuevo plan de estudio. Uno de los planteamientos adverso al nuevo plan de estudio fue expuesto por Ramón Bustamante del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, quien echó de menos el estudio de la metafísica “tan necesaria para que el hombre conozca ampliando y se conozca a sí mismo... no se omitan las saludables noticias de la verdad de Dios... y con ausencia de la ética, fundamental en el momento del discernimiento entre lo bueno y lo malo” (Hernández, 1986: 108).

La oposición a la fundación de la Universidad de Mompox también procedió del rincón de los partidarios de la educación útil y racionalista. Francisco Antonio de Ulloa, abogado de la Real Audiencia de Santafé escribió en el número 33 del Semanario del Nuevo Reino de Granada, publicado el 14 de agosto de 1808, un artículo en el que le auguraba un estrepitoso fracaso a dicha Universidad en razón del clima y el medio en el que funcionaría. Así escribió:

Es bien difícil que alguna vez lleguen a florecer las ciencias en ese país. Su posición nada ventajosa para los talentos, por estar rodeada de fangos y selvas; el río cenagoso de La Magdalena, la atmósfera de mosquitos...el proyecto de establecer un Colegio en este lugar [...] pero el clima que se ha escogido para realizarlo, jamás favorecerá sus buenos deseos. (Ulloa, 1808: 296)

Esta paradoja se desata en medio del acalorado debate académico generado por la tesis que plantea Francisco José de Caldas en el mismo Semanario acerca de la estrecha relación entre el influjo del clima y el “espíritu” humano, que es, a su vez, fruto de la asimilación de la tesis sugerida por Montesquieu en el libro *El Espíritu de las Leyes*. La tesis de Ulloa, criticada por el carácter determinista, sugiere que el clima cálido es un aliado de la ignorancia, la falta de imaginación y la pereza, condiciones éstas, enemigas de la educación y la ciencia. Veamos:

El calor excesivo que respiran aquellas llanuras ha enervado el cuerpo de sus habitantes, y los ha hecho débiles y lánguidos. Las fibras de su sensorio son demasiado laxas, y su fluido nervioso está muy volatizado. La evaporación continua en que están bañados, les ha quitado el sentimiento del valor, de la intrepidez, y el fuego de la imaginación. (Ulloa, 1808: 294)

Aunque también es lícito pensar que la oposición de Francisco Antonio de Ulloa (1783-1816), al amparo de ciertos argumentos científicos, sea la manifestación de celos políticos regionales que catapultan la educación en una ciudad que es ajena al eje del poder y los epicentros culturales de La Colonia: Cartagena, Popayán y Santafé.

Adicionalmente, conviene indicar que el afán racionalista y empirista de los amigos de las ciencias útiles y sus métodos científicos no los torna inmunes a los excesos de su propio enfoque teórico y conceptual, estableciendo con su determinismo geográfico una división cultural interna natural e inmutable: regiones aptas para el desarrollo cultural y regiones incompetentes para el desarrollo cultural condenadas al perenne atraso.

La independencia, la república y la educación

Con la independencia y el tránsito por los primeros años de la república (1810-1819), con la presión y la avalancha de la campaña de reconquista pisándoles los talones a la generación de rebeldes y padres fundadores de la patria, estos hombres se dieron maña y redactaron una nada despreciable cantidad de Cartas Magnas regionales en las que consignaron principios fundamentales en materia de educación.

El tema de la educación en las diferentes constituciones regionales significa el pleno estado de madurez social, cultural y política que había obtenido la idea y el proyecto de educación útil, práctica y pública enunciado en el marco de las reformas borbónicas del Siglo XVIII. La generación revolucionaria criolla adoptó el esquema y solo les faltaba ponerlo en funcionamiento, tanto hasta donde fuera posible evadir definitivamente todos los obstáculos con los que se tuvo que enfrentar la generación modernizadora anterior, de manera especial: la falta crónica de recursos públicos y la ausencia de completa voluntad política por parte del Estado central.

La primera evidencia histórica del esfuerzo político de los criollos por trabajar desde el principio por el fomento de la educación pública y práctica puede apreciarse en la Constitución del Estado de Cundinamarca de 1811. En ella encontramos el esbozo de un sistema de educación en el que se destacan dos aspectos. De un lado, la identificación de tres objetivos generales, a saber: formación de ciudadanos activos, robustecimiento de la doctrina cristiana y enseñanza de las ciencias naturales con miras al desarrollo económico. De otro, la implementación de una red de

vigilancia y control que deberá ejercer el Estado sobre los establecimientos privados de educación. Observemos el artículo 3 de dicho título acerca del objetivo de la enseñanza básica: “Los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la constitución” (Pombo y Guerra, 1986: 370) y el artículo 8 sobre la función de vigilancia y control: “los colegios y la Universidad quedan bajo la inspección y protección del Gobierno...” (Pombo y Guerra, 1986: 370).

Otra evidencia la encontramos en el Capítulo 6, sección sexta de la Constitución de la República de Tunja de 1811. Aquí, en cuatro artículos se fijan tres grandes metas educativas: formar ciudadanos, forjar creyentes y divulgar conocimientos básicos. Así lo prescribieron en el artículo 1 de dicha sección: “En todos los pueblos de la provincia habrá una escuela en que se enseñe a los niños a leer, escribir, contar, los primeros rudimentos de nuestra santa Religión, y los principales derechos y deberes del hombre en sociedad.” (Pombo y Guerra, 1986: 457).

Un referente histórico adicional se encuentra en el título 9 de la Constitución del Estado de Antioquia de 1812, donde volvemos sobre los principios señalados en las constituciones de Cundinamarca y Tunja: robustecimiento del credo cristiano, creación de una conciencia ciudadana y difusión de conocimientos útiles:

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

En la misma línea política de los anteriores Estados regionales, el título 12 de la Constitución del Estado de Cartagena de Indias de 1812 contiene los tres principios ya enunciados, con dos diferencias. Una, incluye los efectos esperados con la promoción de la educación: odio a la tiranía, promoción social y respeto de las normas y costumbres. Otra, promueve la fundación de escuelas para niñas: “Se recomienda... la fundación de escuelas para ambos sexos...” (Pombo y Guerra, 1986: 160)

Los principios contenidos en las anteriores constituciones regionales: útil, práctica, pública y religiosa deja ver la polaridad cultural e ideológica en la que se movieron los miembros de la clase ilustrada criolla neogranadina. Conservaron su tradición cultural religiosa colonial, defendieron el paradigma cultural educativo Borbón de educación útil y pública, pero al tiempo, de la mano con la emancipación y la edificación del Estado-Nación liberal, dispensan el espacio ideológico imprescindible para emplear la educación en términos de la construcción de una conciencia ciudadana que los distancie de la figura del súbdito- colono. Pero será la clase gobernante del periodo de la Gran Colombia la que tenderá oportunidad de refinar y aplicar, moderadamente, los preceptos esbozados durante este periodo primigenio.

Con la fundación de la República de Colombia en 1819, la nueva clase dirigente, obviamente, adquiere una serie de compromisos de mucha envergadura, resumidos en el cometido de estructurar un Estado-Nación liberal conforme a los preceptos doctrinarios y modelos estatales construidos en Europa occidental y Estados Unidos. Unos de los aspectos contenidos en el macro plan del Estado-Nación liberal fue establecer un sistema de educación pública nacional que abarcara todos los ciclos, desde la primaria hasta la universidad.

El montaje del sistema de educación pública fue una de las prioridades del Vicepresidente Francisco de Paula Santander. La educación era uno de los componentes de la fórmula que debía traerle orden y progreso a la nación. La razón, sin educación la herencia del súbdito perduraría y las fuerzas de producción permanecerían estancadas. Por eso la educación dispensaría las herramientas imprescindibles para fijar e interiorizar los elementos de una conciencia ciudadana liberal y aportaría los conocimientos científicos y técnicos que el país necesitaba en su carrera de desarrollo económico rumbo hacia el capitalismo.

La consecución de los dos grandes objetivos estratégicos anteriores dependía de la celeridad con la que el sistema educativo pudiera ensamblarse. El Congreso de Colombia legisló sin mayores dilaciones, había un consenso tácito acerca de la premura y las ventajas del proyecto. En 1826 los legisladores pudieron mostrar el “producto” terminado, marcando, no sin reformas posteriores, el derrotero de la política educativa nacional hasta nuestros días.

Francisco de Paula Santander

Oleo sobre tela, (fragmento), realizado en 1874.

Autor: Martín Tovar y Tovar



Fuente: Wikimedia Commons. Status: Dominio Público.

El primer reto de los legisladores colombianos era acabar, lo más rápido posible, con el carácter social excluyente de la educación colonial. Esto implicaba una doble tarea, por una parte tirar por la borda la clasificación de castas o socio-étnica que privaba a los indígenas, negros y toda clase de mestizos de pisar los claustros escolares por cargar con el sino trágico del color de la piel y la humildad del origen. Por otro lado, se trataba también del afán por permitir y facilitar el ingreso a la educación de jóvenes provenientes de todos los estratos sociales y de los menos favorecidos.

El gobierno republicano se comprometió a incluir al mayor número de jóvenes, de todas y en todas las regiones, en el sistema educativo. El compromiso era llevar una escuela de primeras letras o primaria a cada municipio, colegios de secundaria a cada provincia² y la universidad a cada ciudad capital de departamento. En la Ley del 6 de agosto de 1821, en su artículo primero, el Congreso conminó al gobierno a construir y dotar escuelas de primaria en cada pueblo que tuviera cien o más habitantes: “Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieran cien vecinos y de ahí arriba” (Codificación nacional, 1925: 27).

El objetivo, era romperle el espinazo al analfabetismo y a la precaria cobertura y como la pobreza venía relacionándose con la falta de educación, su implementación masiva fue vista como un mecanismo de promoción socio económica. Entre más escuelas de primaria y secundaria mejor. Teniendo en cuenta la cantidad, fue en la parte inferior de la pirámide educativa donde se aglutinó el interés del gobierno. En 1825 el país tenía aproximadamente 200 escuelas y al cabo de trece años, consolidada ya la República de la Nueva Granada, un año después de la presidencia de Francisco de Paula Santander, había 1060 (Cuadro 1).

² Unidad administrativa por debajo de los departamentos y por encima de los cantones.

Año	Escuelas	Niños	Niñas	Alumnos X Escuela
1825	200	n. d.	n. d.	n. d.
1833	530	15169	1841	32
1834	615	18095	2236	33
1835	690	18298	1825	29
1836	578	19990	1177	36
1837	592	18890	1439	34
1838	1060	19899	1602	20

Cuadro 1. Número de escuelas públicas de primeras letras y de niños y niñas matriculados. Fuente: (Urrutia, 1979)

En el transcurso de trece años, doce de los cuales gobernó Santander, observamos una diferencia positiva de 860 escuelas, un crecimiento del 530%. En promedio, cada año entraban en funcionamiento 66 nuevas escuelas. Incremento que va de la mano con el número de niños y niñas matriculados en el periodo de 1833 a 1838, aunque hubo una disminución de 32 a 20 niños y niñas por escuela (Cuadro 1).

Aun así el esfuerzo fue insuficiente. La investigadora María Teresa Ramírez puso en contexto lo que los gobiernos colombianos alcanzaron en materia de educación básica a mediados del Siglo XIX, indicando que los alumnos en primaria “como porcentaje de la población en Colombia era bastante inferior al obtenido en los países desarrollados, e incluso menor al del promedio latinoamericano” (Ramírez, 2010: 420). El número de alumnos en primaria era cercano al 20% de la población en los Estados Unidos, más del 10% en Inglaterra y Holanda, cercano al 10% en Francia, Uruguay cerca del 9%, Costa Rica del 8%, Paraguay del 6% y Ecuador por el lado del 4%, mientras acá era del 1,57% y para el final de La Gran Colombia entre el 1,56%, en 1827 y el 1,22% en 1833 (Ramírez, 2010: 421-424).

Entre las razones por las cuales la cobertura escolar está por debajo del promedio latinoamericano, estuvo la crónica falta de fondos públicos y el elevado costo de oportunidad. La falta de dinero es el síntoma de un problema fiscal severo: menguadas rentas y progresivos gastos de guerra destinados al sostenimiento de la campaña del sur. El elevado costo de oportunidad representa que la “estructura económica del Siglo XIX no producía suficientes incentivos económicos como para que ciertos sectores de la población obtuvieran un mayor nivel de educación en el mercado laboral” (Ramírez, 2010: 439).

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

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

Es muy probable que el grueso de la población colombiana fuera renuente a creer que la educación por la que en ese tiempo tanto se luchaba representara una inversión rentable. La gente no pensaba, de hecho no podía pensarlo de otra manera, que existiese una correlación entre la educación de un individuo y sus ingresos.

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

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

La república y el sistema educativo nacional

Por sistema educativo, de acuerdo con las leyes expedidas durante el periodo de La Gran Colombia, se entendió la creación de una serie de objetivos estratégicos, parámetros, disposiciones y organismos encargados de orientar y vigilar la política social educativa pública correspondiente a un Estado liberal capitalista. El sistema educativo formulado durante la administración de Francisco de Paula Santander sale en defensa de un régimen descentralizado en el que las localidades y las provincias fueran tomadas en cuenta y pudiera irradiarse entre un número apreciable de personas los servicios del Estado. En la ley de 18 de marzo de 1826 aflora dicho régimen. La base del sistema era la escuela de primeras letras para niños y niñas, que llamaremos nivel uno, el cual se levantaría en todas las parroquias del cantón³, es decir, en cada pueblo de más de cien personas. Encima, en el nivel dos, venían los colegios de las cabeceras de cantón, orden administrativo superior a la parroquia y centro de enseñanza más profunda. Allí se impartían conocimientos más sofisticados en los temas de religión, gramática, ortografía, principios de dibujo y elementos de agricultura práctica.

En el nivel tres estaban los colegios provinciales, una especie de etapa intermedia entre la universidad y los colegios de cantón, una educación, al parecer, más detallada e intensa que prepara a los jóvenes para la formación específica profesional. En el nivel cuatro quedaban las universidades departamentales, a las que se les aseguraba la construcción y la dotación de una biblioteca, “un gabinete de historia natural, un laboratorio químico y un jardín botánico con los asistentes necesarios” (Codificación Nacional, 1925: 233). En la cima del sistema, nivel cinco, se consagró la fundación de universidades centrales en las capitales de los grandes departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador.

El sistema de educación pública estuvo a cargo de un nuevo órgano dependiente del poder ejecutivo: la Dirección General de Instrucción Pública, facultada de velar por la calidad de la educación que pretendía democratizarse y la promoción de la cultura y la ciencia. El objetivo supremo del gobierno era generar las adecuadas condiciones institucionales para la producción de conocimiento. Leamos el artículo completo:

³ La división política administrativa aprobada para la Gran Colombia a través de Ley de 8 octubre de 1821 creó siete departamentos: Orinoco, Venezuela, Zulia, Boyacá, Cundinamarca, Cauca y Magdalena, cada uno dividido en provincias conformadas por cantones, a su vez compuestos de parroquias. La Ley de 25 de junio de 1824 creó cinco departamentos más: Apure, Istmo, Ecuador, Azuay y Guayaquil.

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

Pero ante la posibilidad formal de un desarrollo académico muy abstracto e inaplicable, con divagaciones y sin resultados, la ley de 1826 estipuló la fundación de dos clases de instituciones: las Sociedades de Amigos del País, encargadas de promocionar las ciencias útiles mediante la constitución de institutos de enseñanza de arquitectura, dibujo, pintura y escultura y las Escuelas de Formación Superior Tecnológica, erigidas en zonas de intensa actividad empresarial. Así, en los puertos se erigirían Escuelas de Astronomía y Navegación en las que se trataran temas de construcción naval, artillería, cosmografía e hidrografía de minas. En los pueblos mineros se fundarían escuelas en las que se enseñaría “la geometría práctica subterránea, física y mecánica aplicada a las máquinas respectivas, la química aplicada a los ensayos o docimástica, fundición y amalgamación, mineralogía, geognosia y arte de minas” (Codificación Nacional, 1925: 237).

En lo que respecta al trabajo por la calidad educativa, La Dirección General de Instrucción Pública le apuesta en el largo plazo a la formación profesional del cuerpo docente. Las Escuelas Normales (1821) tendrían la responsabilidad de suministrar los lineamientos teóricos y prácticos conducentes a la gestación y la consolidación de una profesión que llevaría sobre sus hombros la responsabilidad social y ética de educar a los hombres que la nación necesitaba. La calidad pasó a ser parte integral del sistema educativo.

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

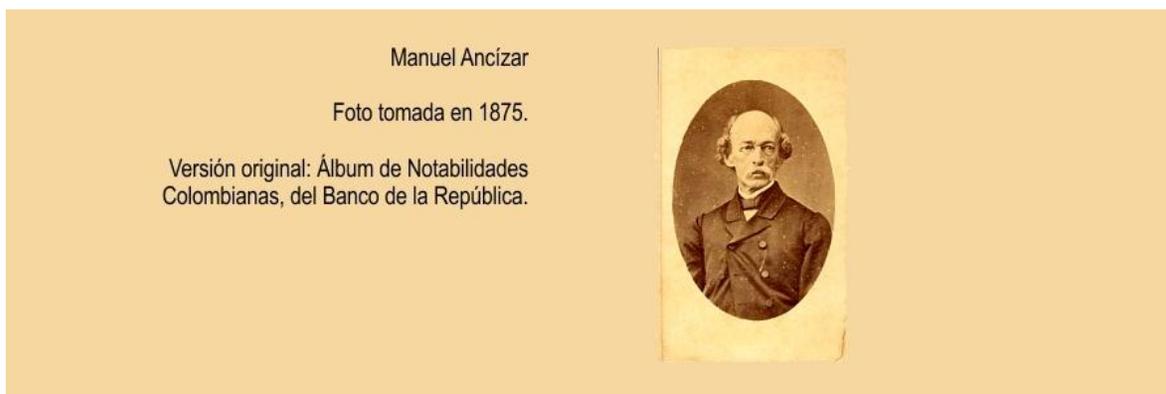
Artículo 9. Los maestros de escuelas serán nombrados por los gobernadores de provincia, presentando terna los cabildos en las cabeceras de cantón, y en los demás lugares la junta de que habla el artículo 5. Ellos deberán ser examinados por una comisión de tres individuos que nombrará la municipalidad.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

Cinco años después de la expedición de la Ley que fundaba las Escuelas Normales el balance del Estado en cuanto a la calidad de la educación pública era tan lamentable como al principio; claro, era muy poco tiempo para esperar resultados halagüeños. Tan preocupante era el asunto que para tratar de corregir el problema reinante el Congreso de la República dispuso de una severa medida coactiva: la destitución, contenida en el Ley del 18 de marzo de 1826, aplicada a los profesores que tuvieran un bajo desempeño profesional. Aquí el artículo:

Promover ante el Gobierno, la suspensión de los maestros y superiores de los establecimientos de enseñanza pública que la merezcan por su mal desempeño, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 125 de la Constitución, y en las leyes del caso. (Codificación Nacional, 1925: 228).

Aun así, el problema de la inadecuada formación profesional docente continuó, poniéndose en tela de juicio la bondad y la eficacia de las funciones desempeñadas por las Escuelas Normales. Una de las voces más escuchadas y respetadas en Colombia a mediados del Siglo XIX, Manuel Ancizar, miembro de la Comisión Corográfica y segundo rector de la Universidad Nacional, es contundente al respecto:

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



Fuente: Wikimedia Commons. Status: Licencia, Atribución 2.0 Genérica.

Para Manuel Ancízar, el poco o exiguo avance en materia de calidad radicaba en la permanencia de un método memorístico de enseñanza y la inaplicabilidad de los conocimientos adquiridos, derivándose de esto varias consecuencias nefastas: a) ausencia de mano de obra capacitada para aportarle al progreso económico de la nación; b) desinterés de los padres de familia dado el alto costo de oportunidad; y, c) riesgo de frenar el avance y la interiorización de una cultura política democrática de ciudadanos autónomos bien informados o ciudadanos letrados. Estas sus palabras:

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

El deplorable estado de la educación en Colombia vendría a ser corroborado por algunos viajeros extranjeros que pisaron nuestro territorio, uno de ellos, el naturalista norteamericano Isaac Holton, plasmó en el libro: "La Nueva Granada: veinte meses en los Andes", dos anotaciones relevantes. En Bogotá, cuando visitó el claustro del colegio del Rosario, notó en pleno funcionamiento el tan criticado método memorístico. Así lo describió: "los estudiantes estaban paseándose de un extremo a otro de los corredores, recitando en voz alta las lecciones que debían presentar" (Holton, 1951: s. p.). En el mismo colegio pudo percatarse de la deficiente enseñanza del inglés, pues alcanzó a darse cuenta que el profesor encargado de la clase "casi ni lo hablaba".

Holton, ante tan sombrío panorama, propuso implantar el servicio social obligatorio de enseñanza como requisito para la obtención del título universitario, garantizando, de esta manera, un profesorado preparado. He aquí su proposición:

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

Conclusión

Desde finales del período de dominación colonial, específicamente, desde el reinado del reformador Carlos III, el Estado monárquico ibérico se mostró proclive a adelantar cambios en la estructura colonial. Uno de los cambios consistió en patrocinar, hasta donde fuera posible, la educación superior pública con carácter útil y práctico, dominada hasta ese momento por los estudios de teología y derecho. La reforma nunca pudo entrar en funcionamiento a pesar de los ingentes esfuerzos de dos altos y dinámicos funcionarios del régimen colonial: el Fiscal Antonio Moreno y Escandón y el Arzobispo Virrey Antonio Caballero y Góngora, a causa de la crónica falta de fondos.

Después, ganada la independencia política, los criollos ilustrados que asumen la tarea de gobernar y crear el Estado-Nación liberal burgués deciden empezar y concluir lo que los españoles tanto habían pospuesto. A partir del Grito de Independencia y hasta el gobierno de La Gran Colombia en 1830, una serie de personajes convierten en realidad la construcción de un sistema nacional de educación regido por los principios liberales, orientado a darle carta de ciudadanía a la educación pública en todos los niveles, desde primaria y concluyendo en la universidad.

Este sistema de educación se apalancó en la consecución de la calidad y la formación de jóvenes en disciplinas útiles que aportaran conocimientos científicos y técnicos en procura del progreso de las fuerzas productivas y el desarrollo económico nacional. Por supuesto, todo este andamiaje estuvo acompañado de la pretensión de utilizar la educación como un instrumento social e ideológico de formación de conciencia ciudadana que eliminara los vestigios de la identidad de súbdito, imperante durante la dominación imperial española.

División política de La Gran Colombia, en 1824.

Tomado del "Atlas geográfico e histórico de la República de Colombia", 1890.

Autores: Agustín Codazzi, Felipe Pérez y Manuel María Paz.



Fuente: Wikimedia Commons. Status: Licencia, Atribución 2.0 Genérica.

Referencias

- ANCÍZAR, M. 1853. «Peregrinación del Alpha: por las provincias del norte de la Nueva Granada en 1850 i 51». En: *Biblioteca Virtual del Banco de la República*. Disponible en: <http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/perealpha/indice.htm> (Consulta: julio 10, 2010)
- COLMENARES, G. 1991. «La formación de la economía colonial». En: OCAMPO, J., editor. *Historia económica de Colombia*. Bogotá, Siglo XXI Editores.
- CODIFICACIÓN NACIONAL. 1924. *Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado*, Tomo 1, 1821 a 1824. Bogotá, Imprenta Nacional.
- _____. 1925. *Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado*, Tomo 2, 1825 a 1826. Bogotá, Imprenta Nacional.
- COTE, D. 2003. «Retrato de un hombre hecho a sí mismo: la vida del santandereano Juan Crisóstomo Parra». En: DÁVILA, C. (Ed.). *Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX y XX*. Bogotá, Norma-Universidad de los Andes.
- FLÓREZ, C. y ROMERO, O. 2010. «La demografía de Colombia en el Siglo XIX». En: *Economía colombiana del Siglo XIX*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- GARCÍA, Y. 2005. «La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público». En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, No. 7. Tunja, UPTC.
- HERNÁNDEZ, G. 1961. *Representación del Arzobispo Virrey para promover la erección de una Universidad Mayor en la ciudad de Santafé de Bogotá*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo
- _____. 1976. *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, Vol. 3. Bogotá, Editorial Kelly
- _____. 1980. *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, Vol. 4 Bogotá, Editorial Kelly.
- HOLTON, I. 1981. «La Nueva Granada: veinte meses en los Andes». En: *Biblioteca Virtual del Banco de la República*. Disponible en: <http://banrepcultural.org/blaavirtual/historia/nueveint/indice.htm> (Consulta: Julio 25 de 2010)
- JARAMILLO, J. 1991. «La economía del virreinato 1740-1810». En: OCAMPO, J., editor. *Historia económica de Colombia*. Bogotá, Siglo XXI Editores.
- KALMANOVITZ, S. 1997. *Economía y nación*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.

- KALMANOVITZ, S. 2008. *La economía de la Nueva Granada*. Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- LEGRAND, K. 1988. *Colonización y protesta campesina en Colombia 1850-1950*. Bogotá, Universidad Nacional.
- LYNCH, J. 1987. *Hispanoamérica 1750-1850: ensayos sobre la sociedad y el Estado*. Bogotá, Universidad Nacional.
- MARTÍNEZ, T. 1994. «Algunas reflexiones sobre el comercio colonial». En: *Cuadernos de Estudios Empresariales*, No. 4: 193-233. Madrid, Editorial Complutense. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/emp/11316985/articulos/CESE9494110193A.PDF> (Consulta: diciembre 5, 2009)
- MCGREEVY, P. 1975. *Historia económica de Colombia 1845-1930*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- MELO, J. 1979. *Sobre Historia y Política*. Medellín, La Carreta.
- NIETO ARTETA, L. E. 1983. *Economía y cultura*. Bogotá, El Ancora Editores.
- OCAMPO, J. A. (1998). *Colombia y la economía mundial 1830-1910*. Bogotá, Tercer Mundo Editores.
- OLAVIDE, P. 1768. «Plan de estudios para la universidad de Sevilla». En: *Alma Mater Hispalense*. Disponible en: http://personal.us.es/alporu/historia/olavide_planestudios.htm (Consulta: enero 15, 2010)
- ORTIZ, S. 1970. «Método previo e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé». En: ACADEMIA COLOMBIANA DE HISTORIA, editora. *Historia Extensa de Colombia*, Vol. 4, Tomo 2. Bogotá, Ediciones Lerner.
- PÉREZ, J. 1951. *Antonio Caballero y Góngora, Virrey y Arzobispo de Santafé*. Bogotá, Imprenta Nacional
- POMBO, M., y GUERRA, J. J. 1986. *Constituciones de Colombia*, Tomo 1. Bogotá, Banco Popular.
- RAMÍREZ, T. y SALAZAR, I. 2010. «El surgimiento de la educación en Colombia». En: MEISEL, A., editor. *Economía colombiana del Siglo XIX*. Bogotá, Fondo de Cultura Económica.
- SILVA, R. 2004. *Prensa y Revolución a finales del Siglo XVIII*. Medellín, La Carreta.
- SOTO, Diana. 2005. «Aproximación histórica a la universidad colombiana». En: *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, No. 7. Tunja: UPTC.
- STEIN, S y STEIN, B. 1981. *La herencia colonial de América Latina*. México, Siglo XXI Editores.

VALENZUELA, E. 1986. «Plan de estudios de filosofía del Colegio de San Pedro Apóstol de Mompox». En: HERNÁNDEZ, G., editor. *Documentos para la historia de la educación en Colombia*, Vol. 7. Bogotá, Editorial Kelly.

ULLOA, A. 1808. «Semanario del Nuevo Reino de Granada». En: *Biblioteca Virtual del Banco de la República*. Disponible en: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/historia/semanario/senr08.pdf> (Consulta: noviembre 12, 2009)

URRUTIA, M. 1979. *50 años de desarrollo económico colombiano*. Medellín, La Carreta.