

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS**  
**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**  
**Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas**

**El concepto de libertad de enseñanza en Colombia, 1774-1886: usos y disputas en torno a su significado**

**Presenta**

Lic. Marco Aurelio Vargas Morales

**Directora de tesis**

Dra. Eugenia Roldán Vera

2015

## Resumen

En esta investigación se exploran los usos del concepto de libertad de enseñanza que enunciaron agentes sociales en la Colombia del siglo XIX y se analizan los significados que estos usos vehiculaban. Desde la perspectiva de la *Begriffsgeschichte* planteo que el concepto de libertad de enseñanza constituye una llave de entrada que nos permite acercarnos a las disputas que se suscitaron en el proceso de configuración de un sistema educativo durante el periodo estudiado. Tales disputas involucraron a diferentes agentes sociales que dieron sentido a sus acciones en una línea que ubicaba en un extremo una concepción tendiente a consolidar la tradicional relación del campo educativo con la doctrina religiosa católica y en el otro extremo ubicaba una concepción que propendía por la laicización de dicho campo. Muestro cómo los agentes pretendían fijar como verdadero un sentido particular del concepto dando cuenta de las disputas por el control del lenguaje político, lo que nos indica, a su vez, la naturaleza contestable del concepto y la naturaleza conflictiva de los contenidos que en el uso del concepto se manifiestan.

## Abstract

This research aims at exploring the uses of the concept of freedom and freedom of teaching as employed by social agents in the Colombia of XIX century, where also the meanings carried by these uses are analyzed as well. Now, from the perspective of *Begriffsgeschichte* I suggest that the concept of freedom of teaching constitutes an opening key permitting us to approach the arguments that arose in the process of organizing an educative system during the period studied. Such arguments involved different social agents who gave meaning to their actions in a sense that situated at one end a conception tending to consolidate the traditional relation of the educative field with the catholic religious doctrine and at the other end a conception aiming at laicizing such a field. Thus, I show how these agents were intending to fix as true a particular meaning of the concept by reporting the arguments for the control of political language, which indicates, equally, the allegeable nature of the concept and the conflictive nature of the contents that in the use of the concept are observed.

Para:

Mi madre por su tesón y espíritu de lucha,  
mis hermanos en reconocimiento de su solidaridad,  
mis sobrinos Sofía, Felipe, Ángela, Sonia, Liliana, Alex F. y Alejandro  
Y a todos aquellos quienes contribuyeron de una u otra manera  
para que esta investigación llegara a buen puerto

Todos los maestros y maestras que  
viven su quehacer como el camino a  
la construcción de un mundo mejor.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca Conacyt

## AGRADECIMIENTOS

Durante el desarrollo del proyecto de investigación que se condensa en este trabajo tuve la fortuna de contar con un acompañamiento puntual, pertinente, sugerente y motivador de mi directora de tesis, la doctora Eugenia Roldán Vera, a quien además le debo la oportunidad de haber accedido a los estudios de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav y el haberme inscrito en la línea de historia de la educación, lo cual me permitió participar de los excelentes cursos organizados por Ariadna, Elsie, Laura y la misma Eugenia. Con ella definí el tema de investigación y me involucré, a través de la participación en el seminario de historia conceptual, en un campo inédito para mí, la *Begriffsgeschichte*, que pese a los sinsabores y dificultades que se me presentaron para asirlo de manera medianamente adecuada, me abrió un maravilloso campo de conocimiento. Los diferentes cursos de la línea de historia de la educación, de la línea sociocultural con Elsie, Inés e Iliana, de metodología y epistemología impartidos por los investigadores del DIE contribuyeron de una u otra manera para desenredar, por lo menos en parte, algunos de los nudos que se me presentaron en el acercamiento a la historia conceptual.

El espacio del seminario de historia de conceptos organizado por Eugenia y compartido con Aleida, Aymara, Nicolás, Elsie, Claudia, Gineth, donde se discutieron textos de Koselleck y otros autores fue de gran ayuda para comprender mejor el referente conceptual del proyecto de investigación; en ese espacio se concretó también la producción de un artículo cuya redacción me sirvió para afinar la interpretación del referente empírico, la cual se nutrió de los amables comentarios de los participantes del seminario. De igual manera el curso de metodología “escritura y argumentación histórica” dirigido por Eugenia y en el que participé junto con Cecilia, Lulú, Edmundo, Claudia y Gempo nos brindó un valioso espacio para discutir nuestros avances y reflexionar conjuntamente sobre diversos elementos de la escritura de la historia y tener mayor claridad y coherencia en la redacción.

El proceso de investigación también se nutrió de conversaciones sostenidas con Alex, Claudia, Johanna, quienes me escucharon pacientemente y compartieron conmigo sus inquietudes. Un reconocimiento especial para Alex quien además de los espacios de conversación puso a mi servicio su destreza en la pesquisa de fuentes primarias; aunque

el tema le era ajeno digitalizó una importante cantidad de prensa que se encuentra microfilmada en la Biblioteca Nacional y en la Luis Ángel Arango. Este material digitalizado por él constituyó una parte fundamental de las fuentes primarias que consulté en el desarrollo del proyecto. Igual reconocimiento merecen los atinados, puntuales y generosos comentarios de mi sinodal Elsie Rockwell que sirvieron para reorientar aspectos del trabajo relacionados con la articulación entre el referente empírico y el referente conceptual.

En el resultado final de esta investigación se nutrió de los aportes recibidos en los diferentes espacios descritos, además de mi compromiso y empeño por lograr un trabajo decoroso. Las falencias del mismo (vacíos, posibles errores) son completamente mi responsabilidad; el acompañamiento de Eugenia y Elsie queda liberado de tales falencias.

## Índice

	pág.
<b>INTRODUCCION.....</b>	<b>9</b>
DE LA METODOLOGÍA, LAS FUENTES Y SU INTERPRETACIÓN .....	13
ESTRUCTURA CAPITULAR.....	18
<b>LIBERTAD O SUJECIÓN. USOS PÚBLICOS DEL CONCEPTO DE LIBERTAD EN COLOMBIA DURANTE EL SIGLO XIX.....</b>	<b>21</b>
DEL LIBRE ALBEDRIO A LA AMPLIACIÓN DEL CONCEPTO DE LIBERTAD EN EL CONTEXTO DE LAS LUCHAS DE INDEPENDENCIA.....	21
POLÉMICAS EN TORNO A LA LIBERTAD .....	25
ORGANIZACIÓN POLÍTICA Y DISPUTAS POR EL CONCEPTO DE LIBERTAD.....	26
LA CUESTIÓN RELIGIOSA.....	40
LIBERTAD DE IMPRENTA Y ESPACIO PÚBLICO .....	57
<b>USOS Y SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA ENTRE 1774 Y 1853 .....</b>	<b>64</b>
DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA A LA EDUCACIÓN PÚBLICA.....	64
LA CONFIGURACIÓN DE LO EDUCATIVO COMO ESPACIO PÚBLICO.....	65
LA CONFIGURACIÓN DE UN PLAN PÚBLICO DE ESTUDIOS Y LA POLÉMICA ENTRE BENTHAMISTAS Y ANTIBENTHAMISTAS .....	75
EL PLAN OSPINA O LA RESTRICCIÓN AL ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES .....	86
<b>EL DEBATE EN TORNO A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS LIBERALES DE MITAD DE SIGLO. ....</b>	<b>89</b>
LA CUESTIÓN REGIONAL. LAS ÉLITES LOCALES CONTRA EL CENTRALISMO DE LOS ESTUDIOS SUPERIORES.....	89
LA CUESTIÓN SOCIAL: LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y LA PUGNA POR EL ACCESO A LOS ESTUDIOS SUPERIORES .....	91
ENTRE LA REGULACIÓN Y LA LIBRE COMPETENCIA. ¿LA IGUALDAD COMO COROLARIO DE LA LIBERTAD?.....	94
<b>LIBERTAD DE ENSEÑANZA: ENTRE EL LAICISMO Y LA EDUCACIÓN CATÓLICA. USOS Y SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA ENTRE 1863 Y 1892. ....</b>	<b>100</b>
LA CREACIÓN DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL Y EL PROYECTO EDUCATIVO RADICAL.....	103

LA POLÉMICA DE LOS TEXTOS .....	107
EL DECRETO ORGÁNICO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y EL PROYECTO EDUCATIVO RADICAL	115
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA Y LA DEFENSA DE LA AUTORIDAD DE LA IGLESIA .....	118
EL PROBLEMA DE LA OBLIGATORIEDAD CONTRA LA “LIBERTAD” PATERNA .....	130
EL TRIUNFO DEL PROYECTO CATÓLICO .....	133
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>136</b>
EL CONCEPTO DE LIBERTAD Y DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA ARTICULADO AL	
FEDERALISMO COMO FORMA DE ORGANIZACIÓN ESTATAL.....	137
EL REFERENTE CULTURAL DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA .....	141
<b>ANEXOS</b> .....	<b>147</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>158</b>



## Lista de Anexos

	<b>pág.</b>
Anexo 1. Canción a la libertad .....	147
Anexo 2. El cuchillo de San Bartolomé .....	148
Anexo 3. Informe de la Dirección General 1835.....	150
Anexo 4. Proyecto de ley .....	154
Anexo 5. Honorables senadores y representantes.....	156

## INTRODUCCION

En esta investigación se exploran y analizan los usos del concepto de libertad de enseñanza que diversos agentes sociales enunciaron en su tejido discursivo durante el siglo XIX en Colombia. El análisis de estos usos, realizado desde la perspectiva teórico-metodológica de la historia conceptual, nos permite percibir la diversidad semántica que el concepto vehicula, la cual deriva de los contextos de enunciación en los que interactuaban los agentes sociales. Pretendo acercarme con este análisis a las acciones políticas que dichos agentes desplegaron, tendientes a influir en la configuración de un sistema educativo, caracterizado desde finales del siglo XVIII por una tensión entre intentos de secularización promovidos por unos de ellos y las resistencias al mismo, dirigidas por otros.

Desde la elaboración del Plan de estudios de Moreno y Escandón (1774), en el marco de las Reformas Borbónicas, las autoridades civiles del virreinato de la Nueva Granada manifestaron un interés por la intervención en el campo educativo. Consumada la independencia se introdujo en el debate público colombiano la necesidad de organizar escuelas de primeras letras que retomaban las propuestas que desde finales del período colonial estaban intentando implementar las autoridades civiles. Integrantes de las élites republicanas proferían un marcado interés por la educación depositando en ella sus expectativas de formación de los ciudadanos que contribuirían a consolidar la nueva república. Estas expectativas se vieron pronto confrontadas por las divergencias entre los agentes sociales guiados por perspectivas diferentes respecto a la configuración de lo educativo, lo que nos remite a la naturaleza conflictiva y polémica acerca del papel de la educación en la sociedad.

A lo largo del siglo XIX las élites políticas diseñaron planes educativos que fueron discutidos, avalados o impugnados por los agentes sociales dando cuenta de la manera en que se alineaban los diversos intereses en torno a la educación y de manera más amplia con relación a la forma de la organización estatal que se debía adoptar y con el proyecto de nación a construir. La discusión sobre los planes educativos hacía parte, a su vez, de la ampliación de la esfera de lo público que no sólo tenía como escenario los órganos políticos representativos, sino también la difusión de la prensa y diversas formas de asociación que surgieron a lo largo del siglo. A través del análisis del concepto de libertad de enseñanza, como la llave de entrada al proceso de configuración del sistema educativo en la Colombia decimonónica, es posible comprender las continuidades y

discontinuidades que se presentaron en este proceso y la manera como los agentes sociales influyeron en el mismo.

### **Contextualizando el tema**

La naturaleza polémica de lo educativo ha sido documentada y analizada por la historiografía colombiana de lo educativo, que se ha centrado en gran medida en el papel que jugó la educación en el proceso de formación del Estado-Nación. Esta historiografía ha puesto énfasis en cuestiones como el enfrentamiento entre las élites locales y el gobierno central a raíz de los proyectos educativos aprobados y puestos en marcha, las dificultades presupuestarias o las políticas propuestas para financiar la educación y, principalmente, la pugna entre el naciente Estado republicano y la Iglesia por el control de la educación.

Las divergencias entre las provincias y el centro con relación a la organización de los estudios superiores o los planes de estudio estuvieron presentes durante el siglo XIX, constituyéndose en uno de los ejes del conflicto en el proceso de configuración de un sistema educativo, que se enlazaba con un problema más general relacionado con la forma de organización estatal que los agentes sociales consideraban válida. Con relación al enfrentamiento entre las élites locales y el gobierno central en el tema educativo, estudios como los de Clark (2007) muestran la resistencia de las élites locales, en tres entidades territoriales, a la centralización del método pedagógico, a la recaudación de impuestos y al plan de estudios establecido por Santander en la década de 1820, que pretendía implementar un sistema nacional de escuelas públicas para formar los ciudadanos de la república.

Estas divergencias también han sido documentadas por otros historiadores, que muestran desde perspectivas historiográficas diferentes la forma como aquellas se manifestaban, incluso desde finales del período colonial (Silva, 1992; Safford, 1989; Zuluaga, 2002). Los trabajos de estos historiadores, al abarcar un período que no se extiende a lo largo del siglo XIX, no permiten ver las continuidades o discontinuidades que estas divergencias presentan en una época posterior. Sin embargo, como se verá en los usos del concepto de libertad de enseñanza en esta investigación, la pugna entre las elites locales y el gobierno central respecto a la organización de los estudios y a la organización política del Estado pervive hasta finales del siglo XIX.

Por otra parte, uno de los aspectos más polémicos en el proceso de configuración de un sistema educativo en el siglo XIX fue la pugna por el control de la educación entre el poder eclesiástico y el poder civil. La defensa o la oposición al patronato, el establecimiento de un concordato o a la separación de la Iglesia y el Estado configuraron las relaciones entre estas potestades, analizadas como parte del conflicto partidista por la historiografía (Villegas, 1981; González, 1985,1997; Abel, 1987). Un par de estudios recientes insertan estas relaciones en un ámbito internacional, caracterizado por un proceso de romanización de las iglesias latinoamericanas y que involucran tales relaciones en un plano más amplio que el meramente institucional en el que la historiografía tradicional las había enmarcado (Bidegain, 2004; Cortés, 2008).

Estos autores parten de una caracterización del catolicismo como un sistema religioso compuesto entre otros elementos de una organización que tiene entre sus funciones la de reproducir representaciones religiosas, la de definir normas éticas de comportamiento y la reproducción de la organización religiosa a través de la vinculación del sistema religioso con otros elementos de la sociedad y la política (Cortés, 2008). Al mismo tiempo establecen que al interior de dicho sistema se desarrollan corrientes político religiosas que surgen de las opciones de vida que la Iglesia —entendida tanto en su sentido institucional restringido como en su sentido de comunidad de creyentes— elabora cuando se enfrenta a determinadas realidades históricas. En el siglo XIX el catolicismo liberal y el catolicismo intransigente fueron dos corrientes que se manifestaron en el escenario político y cultural colombiano (Bidegain, 2004).

Un problema de la interpretación de Cortés es la consideración de que, al ser una institución universal jerárquica cuyas directrices estaban centralizadas en el Vaticano, la Iglesia determinaba las acciones de los agentes eclesiásticos o del laicado conservador más allá del contexto nacional. No se puede desconocer que los embates que vivía la Santa Sede por parte del avance liberal en Italia, tuvieron eco en el contexto colombiano, pero las acciones de aquellos agentes respondían más a las realidades específicas que se fueron configurando a partir de los avances y retrocesos de procesos de secularización promovidos por agentes sociales liberales a nivel interno. Así, la polémica por la introducción de los textos de Bentham y Tracy en las décadas de 1820-1830 y en 1870, por ejemplo, no se puede interpretar simplemente como respuesta al hecho de que estos textos aparecieran en el Índice de los libros censurados por Roma, aunque ese fuese uno de los argumentos que algunos publicistas esgrimieran.

El enfrentamiento por el control de la educación entre la Iglesia y el Estado se libraba también en el campo de la cultura. Desde la promulgación del Plan de estudios de Moreno y Escandón se introdujo un elemento de quiebre en el dominio cultural que la iglesia ejercía sobre la educación. Como lo señala Silva (1992), la corporación universitaria fue foco de conflictos entre dos prácticas culturales divergentes en las que la introducción de autores o temas por fuera de la tradición dominante constituyó objeto de controversia y prefiguró conflictos que se extenderían a lo largo del siglo XIX. Encontramos estudios (Jaramillo, 1989; Loaiza, 2002; Piñeres, 2010) que referencian polémicas relacionadas con la introducción de los textos de Bentham en el Plan de estudios de Santander (1826) y con la introducción de Bentham y Tracy en la universidad Nacional en 1870 (Saldarriaga: 2004). Desde las últimas décadas del siglo XVIII se puede corroborar la existencia de dos corrientes enfrentadas —una laicizante y la otra doctrinaria— en relación con estas prácticas culturales. El análisis de los usos del concepto de libertad de enseñanza, que se concentra en los cambios a lo largo del tiempo, permitió establecer las discontinuidades o repeticiones de este conflicto y la manera como los agentes sociales se alineaban en torno a él.

Este enfrentamiento no se redujo solamente al ámbito de la cultura letrada de la élite sino que se bifurcó a otros espacios. La pugna por el control de la educación se tejió con los mismos hilos con que se tejió la confrontación de los proyectos de nación que se fueron configurando desde las primeras décadas de vida independiente y que se concretaron, el uno, en el proyecto del liberalismo radical que tomó forma en la Constitución de Rionegro de 1863 y, el otro, en el proyecto concretado en la Constitución de 1886 como producto de la convergencia del conservatismo y un sector moderado o independiente del partido liberal. Este último, dejó la educación bajo el control de la Iglesia al considerar que la unidad de la nación tenía como elemento de cohesión fundamental la religión católica.

En la confrontación de estos dos proyectos antagónicos de nación, agentes sociales adscritos a uno y otro proyecto promovieron formas de sociabilidad que han sido objeto de estudio en la historiografía reciente (Loaiza, 2011; Arango, 2005; Londoño, 2004). Estos trabajos resaltan el papel de diversas formas asociativas ligadas a tendencias liberales laicas o promovidas por la militancia católica del laicado conservador en el desarrollo de tales proyectos de nación. Las distintas formas de sociabilidad que estos autores estudian cumplieron un activo papel como agentes pedagógicos, al tiempo que movilizaron los proyectos políticos y culturales que surgieron en el siglo XIX con

relación a aquellas tendencias. En el último tercio del siglo, al amparo del marco institucional de libertades individuales establecido por la Constitución de 1863, surgió en el país una variada gama de asociaciones, sobre todo de corte conservador-católico, indicativa del proceso de movilización político-ideológica que se vivió durante ese período.

Cabe preguntarse por las razones del éxito de las formas de sociabilidad conservadora-católica —asociaciones de caridad, sociedades católicas que fomentaron la creación de escuelas primarias— que acompañaron el ascenso del proyecto conservador-confesional que triunfó en 1886, puesto que su expansión se produjo en oposición al proyecto político de los liberales radicales, en especial contra el proyecto de escuela laica. A partir del análisis del concepto de libertad de enseñanza es posible encontrar conexiones entre los sentidos del concepto proferidos por líderes del laicado conservador e integrantes del clero católico en su ataque al proyecto educativo radical y la expansión de estas formas de sociabilidad que sirvieron de base social para articular redes de apoyo al proyecto político de La Regeneración. Los órganos de difusión del laicado conservador —*El Tradicionista*, *La Caridad*, *La Sociedad*— promovieron la conformación de las asociaciones católicas y líderes de este partido fungieron como sus directores y financiadores.

Desde los órganos periodísticos del laicado conservador se difundieron de manera permanente críticas a la neutralidad religiosa establecida en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. En tales críticas los publicistas e ideólogos conservadores enunciaban un sentido de la libertad ligado a las doctrinas católicas, en confrontación con el sentido difundido por agentes del radicalismo liberal que promulgaban su expectativa de construcción de una nación laica, donde lo religioso se restringiera al ámbito de lo privado y floreciera la libertad de pensamiento, de conciencia, y sobre todo la libertad de acción-industria, como garantía de progreso.

### **De la metodología, las fuentes y su interpretación**

El desarrollo de esta tesis gira en torno al análisis de los significados del concepto de libertad que desplegaron los agentes sociales colombianos en sus enunciados a lo largo del siglo XIX. Para realizar este análisis parto de la perspectiva de la *Begriffsgeschichte* de Reinhart Koselleck quien considera los conceptos como términos fundamentales de la vida política y social, que posibilitan su comprensión. Para este autor los conceptos captan experiencias concretas y reales ya que se alimentan del contexto y adquieren su

significado de la situación a la que hacen referencia. Aunque el concepto se halla adherido a una palabra, se diferencia de ella en que presenta una multiplicidad de sentidos político-sociales que no es lo mismo que la multiplicidad de significados lingüísticos de la palabra. Esta multiplicidad de sentidos deviene de la conexión entre los conceptos y las circunstancias aprehendidas por ellos, lo que implica que cualquier cosa que deba ser conceptualizada se encuentra fuera de los conceptos (Koselleck, 2012: 29-31).

El lenguaje es a la vez receptivo y activo; por un lado, registra lo que sucede fuera de sí mismo y, por otro, asimila todos estos contenidos y estados de cosas convirtiéndose en un factor activo en la percepción, en la cognición y el conocimiento de las cosas. Al registrar el mundo y ser un factor en su percepción las relaciones que se establecen entre lenguaje y realidad no son de identidad sino más bien de tensión; el significado y el uso de los conceptos nunca establecen una relación de correspondencia exacta con lo que llamamos realidad, sus historias aunque relacionadas se transforman de diversa manera, a ritmos diferentes lo que conlleva que reúnan en sí mismos una diversidad de significados que los hace necesariamente polisémicos y contestables. Los conceptos extraen esta diversidad semántica de su carácter como instrumento o indicador de la acción política o social; a su vez, tal diversidad es producto de procesos semióticos de largo plazo que abarcan múltiples y contradictorias experiencias (Abellán, 2007: 215-225).

Para Koselleck un concepto sociopolítico condensa una experiencia histórica, articula redes semánticas, trasciende el contexto en el que se origina y se proyecta en el tiempo; así, en un concepto se sedimentan sentidos correspondientes a diversas épocas y circunstancias de enunciación, los cuales se ponen en juego en los usos públicos que hacen los agentes sociales. Los conceptos sirven “para articular significativamente las diversas experiencias sociales, formando redes discursivas que cruzan las épocas y trascienden las esferas de sociabilidad inmediata”, sirviendo al mismo tiempo para indicar variaciones estructurales. Los conceptos proveen a los agentes sociales “las herramientas para comprender el sentido de su accionar, elevan la experiencia cruda, la pura percepción de hechos y acontecimientos, en experiencia vivida”, conectando entre sí diversas vivencias en unidades de sentido y actuando de soporte para sus conexiones estructurales (Palti, 2005: 71-73).

Como lo ha mostrado la *Begriffsgeschichte*, los discursos de los hablantes aparecen normalmente entretnejidos con sus acciones, ya sea para legitimar o disimular sus actos o bien para deslegitimar, cuestionar o desvirtuar los propósitos de sus

adversarios (Fernández, 2009: 25-49). En este trabajo exploro y analizo a través de los usos del concepto de libertad y libertad de enseñanza las acciones —los intereses, motivaciones y las estrategias políticas— que los agentes sociales desplegaron en el contexto colombiano para ganar el favor de la opinión pública e influir en la configuración del sistema educativo, en la forma de organización estatal y en la construcción de la nación. Dado que el concepto es polisémico y contestable, su significado es disputado, como lo afirma Freedden, y se integra junto con otros conceptos en un campo semántico, participando en la competencia por el control del lenguaje político. Esta competencia se da en el marco de la configuración de una ideología que tiende a comportarse como si pudiera fijar el significado de los conceptos que la integran, haciendo que estos sean menos indeterminados. A su vez “los significados de una ideología son accesibles a través de las pautas particulares con las que se ordenan sus conceptos políticos constitutivos” (Freedden, 2013: 69-92).

Las fuentes consultadas para la investigación, además de la bibliografía secundaria, se centraron en su mayoría en material hemerográfico. Gracias a la labor de digitalización emprendida por instituciones como la Biblioteca Nacional de Colombia y la Biblioteca Luis Ángel Arango, hallé disponible un importante material digitalizado, entre los que se encuentran representaciones, hojas sueltas, cartas, entre otros que pertenecen al Fondo Pineda, Fondo Quijano de la Biblioteca Nacional y a la Sala de Manuscritos, libros raros y curiosos de la Luis Ángel Arango. Este recurso posibilitó la consulta de una valiosa documentación desde la web que se sumó al que logré recabar-digitalizar en las mismas instituciones, por ejemplo *Los Anales de la Universidad Nacional*, el periódico oficial de instrucción pública: *La Escuela Normal*, *El Neogranadino*, *El Tradicionista*, *La Caridad: lecturas del hogar*, entre otros.

El primer acercamiento a las fuentes implicó explorar las primeras apariciones del término libertad con relación a lo educativo, las cuales encontré en el Plan de estudios de Moreno y Escandón de 1774. A partir de allí inicié una pesquisa que me permitiera identificar los momentos de mayor uso del concepto los cuales ubiqué principalmente en dos períodos de reforma. El uno en los debates iniciados a finales de la década de 1840 e inicios de la década de 1850 en contra del Plan de estudios de Ospina (1842), que movilizó a diversos sectores en las provincias y en la capital contra su centralismo y contra la exigencia de requisitos que dificultaban el acceso a los títulos universitarios a sectores sociales diferentes de los tradicionales. El segundo momento de mayor uso del concepto se ubica a finales de la década de 1860 y sobre todo en la década de 1870.



Durante este período se configuraron con mayor claridad dos proyectos divergentes de construcción de la nación en los que lo educativo se convirtió en punta de lanza en la consecución de un proyecto de hegemonía. En ambos momentos las polémicas en torno a la configuración de lo educativo tuvieron como escenario el congreso —donde se debatían los proyectos en torno a la libertad de enseñanza, 1848-1853, o en torno al proyecto educativo radical, 1867-1870—, pero también y con gran despliegue tuvieron lugar en la prensa como escenario de construcción de la opinión pública<sup>1</sup>. Otros escenarios de la polémica fueron las diversas formas de sociabilidad de la época, donde el tema educativo fue objeto de debate.

En otros momentos del siglo XIX también es posible encontrar enunciado el concepto de libertad, no obstante su aparición es más bien escasa. En las décadas de 1820 y 1830 hubo una fuerte movilización a favor de la educación enunciada por sus promotores como instrumento de formación de ciudadanos para la consolidación de la independencia y de la república, con lo que se le daba continuidad al movimiento de secularización de la enseñanza y de ampliación de la esfera de lo público iniciado a finales del período colonial. Santander al igual que una parte de las élites consideraron que la instrucción debía ser dirigida por el gobierno con base en reglas universales (Loaiza. 2011: 320). La introducción de los textos de Bentham para estudios de legislación hacía parte de las políticas de regulación de la educación que disminuían los márgenes de la acción particular. En las últimas dos décadas del siglo, los enunciados del concepto también disminuyeron como resultado de la crisis del proyecto liberal radical —1880/86— y el ascenso del proyecto conservador que organizó un sistema de educación confesional.

Luego de clasificar las fuentes y fijar los momentos de mayor uso del concepto que me permitieron establecer la periodización y distribución capitular de la investigación, empecé el proceso de análisis de los usos del concepto para valorar la carga de pasado, de presente y la pretensión de realización futura que el concepto contenía a lo largo del período. Para la evaluación-interpretación de los contenidos del concepto que movilizaban los agentes sociales en sus usos, rastreo las diversas significaciones acumuladas en el concepto, que se encuentran en él registradas a la manera de capas estratigráficas, que se reactivan con el uso, pues como afirma Koselleck “cada concepto fundamental contiene varios estratos profundos procedentes de significados pasados, así como expectativas de futuro de diferente calado” (Koselleck, 2004: 37-38). La carga de pasado o de pretensión

---

<sup>1</sup> Periódicos como *El Neogranadino* o *La Civilización* en el primer momento, o *El Tradicionista* y el *Diario de Cundinamarca* en el segundo momento son ejemplos de uso de la prensa para polemizar e influir en la opinión pública.

de realización futura que se encuentran en el concepto obedece a que todo acontecer humano tiene lugar en un ámbito de experiencia y frente a un horizonte de expectativas.

Durante el ejercicio de lectura y análisis de los usos del concepto pude percibir como los agentes sociales enunciaban, con mayor o menor fuerza, un contenido experiencial o de expectativa futura. Un ejemplo de esto es el proyecto educativo de los liberales radicales, promulgado en 1870. Este proyecto estaba cargado de confianza en el futuro; ubicaba en la escuela y el maestro sus expectativas de construcción de una nación laica donde la libertad y el progreso fueran el sello. Al mismo tiempo, agentes sociales del laicado conservador o eclesiásticos profirieron, en contraposición con el proyecto radical, contenidos del concepto libertad con una fuerte carga de pasado, aunque con un horizonte de expectativa de construcción de una nación donde la religión católica fuera el elemento de unidad e identidad.

Una vez evaluado el ámbito de experiencia y el horizonte de expectativa en el que se movían los usos del concepto, identifiqué cuáles fueron las líneas de fractura que se presentaban en los debates y los agentes sociales que enarbolaban el concepto en tales disputas: educación como espacio público o del ámbito doméstico-privado en las primeras décadas de vida independiente; conflicto entre élites locales y gobierno central, pugna por el acceso a grados universitarios y ejercicio profesional libre a finales de la década de 1840 e inicios de la década de 1850; laicismo o influencia de la Iglesia en la vida pública y privada fueron los principales ejes de las disputas. La posibilidad de extraer de los usos del concepto las líneas de fractura de los debates, está en relación con el hecho de que el concepto contiene historia; es decir, registra una situación histórica (Koselleck, 1993; Abellán, 2007: 215-248).

Los agentes sociales que participaron en los debates eran políticos, publicistas, intelectuales, eclesiásticos. Varios de estos fungían como políticos y publicistas o políticos e intelectuales-ideólogos. El lector encontrará que en la investigación son escasas las referencias a enunciados proferidos por sectores sociales diferentes a las élites, tales como los artesanos. No puede concluirse de esto que los artesanos no participaron de los debates sobre la educación que se dieron en el país durante el siglo XIX; pero dado que me enfoqué en la búsqueda de enunciados explícitos del concepto de libertad, terminé dejando de lado material importante que pudiera permitirme un acercamiento a la participación de este sector en la pugna por la configuración de un sistema educativo. Se requiere una consulta más exhaustiva para involucrarlos en futuras investigaciones, ya que la historiografía ha demostrado el activo papel que los artesanos tuvieron en la

política colombiana, durante la segunda mitad de siglo XIX, y que algunos de ellos tuvieron importantes experiencias de formación autodidacta.

Una dificultad metodológica que enfrenté en el proceso investigativo fue la de articular el análisis conceptual con la situación que los conceptos tematizaban. La dificultad derivaba de los altibajos que en el transcurso del proceso tuve respecto a la apropiación de la metodología de la historia conceptual y a la necesidad de conocer a fondo la historia política y social de Colombia a lo largo del siglo XIX para establecer relaciones adecuadas entre los conceptos y las realidades a las que hacían referencia.

### **Estructura capitular**

En el primer capítulo analizo los usos del concepto libertad para establecer un contexto político general en el cual el binomio libertad de enseñanza fue enunciado por los agentes sociales. Presento las tensiones políticas, sociales y culturales que contiene el concepto de libertad a lo largo del siglo XIX. Muestro cómo desde la crisis de la monarquía ibérica en 1808 y el consecuente proceso de luchas por la independencia tuvo lugar un cambio conceptual en concordancia con los cambios políticos que se desataron. Los agentes sociales hicieron usos del concepto con sentidos diversos, controvertidos, los cuales se reflejaron en una creciente conflictividad política, social y cultural. En sus enunciados el concepto de libertad era movilizado con significaciones ligadas en un primer momento a las fuentes clásicas del catolicismo, pero con el paso de los años se hizo cada vez más frecuente que remitieran a fuentes ajenas al catolicismo. Me centro en tres ejes de conflicto: las polémicas en torno a la organización política estatal, el conflicto religioso y la libertad de imprenta o censura. Estos conflictos mostraron continuidades y discontinuidades que se relacionaban con las acciones movilizadas por los agentes sociales de acuerdo a los contextos.

A partir del segundo capítulo inicio el análisis cronológico de los usos del concepto libertad de enseñanza. En ese capítulo me centro en un primer periodo que ubico de 1774 a 1853. En la primera parte del capítulo abordo el impacto de las reformas borbónicas en el campo educativo. Muestro cómo el plan de estudios de Moreno y Escandón abrió una fisura en el control eclesiástico de la vida universitaria al tiempo con un camino para encauzar lo educativo como parte del espacio público, confrontando la educación doméstica. Para esta primera parte no se encuentran enunciados explícitos del concepto libertad de enseñanza, pero sí hay enunciados en torno a la libertad que de manera clara cuestionan el espíritu de partido o dogmatismo de la enseñanza. El plan de Moreno y

Escandón al permear el control clerical y dogmático permitió la aparición de una generación ilustrada con nuevos referentes culturales.

Las tímidas apariciones de nuevos referentes culturales, de los primeros órganos informativos y de formas de sociabilidad inéditas, acompañaron la transición de la vida colonial a la vida republicana donde se multiplicaron y contribuyeron a la ampliación del espacio de lo público, como espacio de debate. Los escasos usos del concepto libertad de enseñanza dan cuenta del interés de las autoridades civiles en extender su control sobre lo educativo, manifiesto en la legislación promulgada por Santander. Estos diversos elementos aunados a la introducción en los estudios superiores de los textos de Bentham constituyeron uno de los factores que convergieron en la formación de facciones políticas pre-partidistas. El primer apartado de este capítulo se elaboró con fuentes secundarias y algunas referencias a fuentes primarias.

En la segunda parte de ese capítulo expongo el análisis de los usos del concepto movilizados en los debates suscitados contra el plan de estudios de Ospina (1842) que giraban en torno a tres ejes. El primero, de orden político, enfrentaba al centro y las provincias. Las élites locales desplegaron acciones en oposición al monopolio de los estudios superiores ejercido a través de la titulación en las tres universidades existentes. El segundo, de orden social, reflejaba la pugna por el acceso a los estudios superiores de un sector de la élite que vio en los requisitos del plan Ospina un obstáculo a sus aspiraciones. El último, se refiere a una pugna de carácter ideológico en la que algunos agentes sociales ligaron el concepto de libertad de enseñanza al de libertad de acción.

En el tercer capítulo analizo a través de los usos del concepto la paradoja de un proyecto educativo de los liberales radicales, cuyos hitos —la creación de la Universidad Nacional en 1867 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870— se encontraban, según sus críticos, en contravía con la organización federativa dada al Estado y en contradicción con la libertad de industria que el régimen radical había consagrado en la Constitución de 1863. El proyecto educativo radical, pese a esta paradoja, estaba articulado a un proyecto de nación que establecía las libertades individuales como elemento central. Tanto la creación de la universidad y la pretendida imposición de textos de Bentham y Tracy como la introducción de la neutralidad religiosa y la obligatoriedad de la escuela primaria constituyeron referentes del uso del concepto de libertad de enseñanza que dieron lugar a agrias polémicas y a una polarización política y social que desembocó, junto a otros factores, en la guerra civil de 1876, conocida como “la guerra de las escuelas”.

En el capítulo me propongo mostrar cómo los usos del concepto de libertad nos remiten al enfrentamiento entre dos formas divergentes de construir la nación. Por una parte el proyecto de nación enunciado por los radicales se organizaba alrededor de la garantía de libertades individuales y de la separación de la Iglesia y el Estado como corolario de la separación entre lo público y lo privado. Por la otra el proyecto del laicado conservador establecía el orden y la autoridad como ejes de la organización estatal y la unión entre la iglesia y el Estado o religión y gobierno, como garantía de unidad e identidad nacional, estableciendo fronteras menos claras entre lo público y lo privado.

Para comprender la manera como los agentes sociales desplegaron sus acciones en defensa de uno u otro proyecto de nación, leídas a través de los usos del concepto de libertad en torno a lo educativo, considero, con Koselleck, que el significado del concepto es disputado y que la lucha semántica hace parte de la lucha política (Vilanou, 2006: 188). La propuesta de Freedon (2013) que establece que el significado del concepto se encuentra en disputa y se integra junto con otros en una red discursiva ideológica, participando en la competencia por el control del lenguaje político, constituye aquí una herramienta teórica valiosa para comprender las acciones de los agentes sociales, enmarcadas en un fuerte proceso de ideologización.

## **LIBERTAD O SUJECCIÓN. USOS PÚBLICOS DEL CONCEPTO DE LIBERTAD EN COLOMBIA DURANTE EL SIGLO XIX**

El presente capítulo constituye una aproximación a los usos y significados del concepto de libertad por parte de agentes sociales colombianos durante el siglo XIX. Pretendo ubicar los cambios del concepto de libertad en un contexto político y social amplio que permita una mejor comprensión de la polisemia del binomio conceptual de libertad de enseñanza que se analiza en los capítulos posteriores. El concepto de libertad, al igual que otros conceptos sociopolíticos tales como progreso o soberanía popular, fue parte fundamental del vocabulario de los agentes sociales en el siglo XIX. Fue enunciado con diversos sentidos de acuerdo con el sello ideológico que enmarcaba las acciones políticas de los agentes y con su contexto de enunciación. Estos sentidos se movían entre una concepción de la libertad como bien individual —derecho de los individuos de hacer lo que las leyes no le pueden prohibir— y una concepción que sujetaba la libertad a la autoridad al considerar que por encima del interés individual está el bien común —definido por esa autoridad por derecho divino—. Estas posiciones, insertas en proyectos políticos divergentes de construcción del Estado-nación, antagonizaron a lo largo del siglo XIX y buscaron persuadir a la opinión pública de la validez de las posiciones ideológicas que sus proyectos vehiculaban.

### **Del libre albedrío a la ampliación del concepto de libertad en el contexto de las luchas de independencia**

El uso del concepto de libertad hace parte de la historia del mundo occidental desde la antigüedad clásica y, por tanto, contiene sedimentaciones semánticas heredadas de sus largos siglos de existencia que contribuyen a la comprensión de sus sentidos en la modernidad. Con la enunciación del concepto los agentes sociales apelan en forma directa a la acción, y específicamente a la acción legitimadora en la medida en que tales agentes enarbolan en su uso significados con los que pretenden movilizar a la población en pro de uno u otro proyecto político. De acuerdo con Entin y González, el uso frecuente del concepto es desplegado como sustantivo aunque no está escindido del verbo (liberar, dar libertad). Al mismo tiempo, a partir del siglo XVIII, su enunciación como sustantivo general se intentó particularizar con adjetivos tales como natural, política, civil, moral, por nombrar algunos de los que figuran en el artículo *liberté* de l'*Encyclopédie*, que potenciaron su expansión en la esfera pública al ser utilizados por los agentes sociales

como vehículo de sus experiencias, intereses y expectativas. El concepto “desde su origen latino *“libertas”* (...) ha funcionado como un “concepto-guía” de la experiencia, el pensamiento y el movimiento históricos” (Entin y González, 2014:15)

En la Nueva Granada/Colombia y en general en el ámbito hispanoamericano, el uso del concepto que estaría presente en los debates del siglo XIX tuvo su origen en la principal definición de libertad o libre albedrío que dio el Diccionario de la Real Academia, en sus diversas ediciones del siglo XVIII. Esta definición refleja las sedimentaciones semánticas del concepto provenientes de la antigüedad y que aluden a la libertad como libre albedrío, entendido este como la facultad natural otorgada por Dios al hombre para hacer o decir lo que (cada uno) quisiere; menos lo que está prohibido o por fuerza o por derecho. “Se trata de una libertad natural limitada por leyes —divinas y humanas—, que orientan la acción del hombre de acuerdo a la razón” (Entin y González, 2014:18). Este significado estuvo presente en los diversos debates políticos que se presentaron en el siglo XIX en un contexto enmarcado y permeado constantemente por la necesidad de organizar el Estado naciente. En dicho contexto el concepto con este significado cercano a las fuentes tradicionales de pensamiento fue enunciado por ciertos agentes sociales en defensa del orden social heredado de la colonia.

Los usos más frecuentes del concepto de libertad en las últimas décadas del siglo XVIII en el Virreinato del Nuevo Reino de Granada hacían referencia a dos acepciones que se desprendían del significado tradicional. En primer lugar, a los privilegios, franquicias e inmunidades otorgadas por el monarca, que producían multitud de —libertades— específicas a diversos cuerpos y estamentos, entendidas tradicionalmente como libertades comunales. En segundo lugar, un uso como singular colectivo de tono negativo que destacaba la sinonimia entre libertad y licencia, evocada con frecuencia por distintas autoridades para calificar un amplio espectro de fenómenos, desde el acendrado recurso al contrabando en detrimento de la Real Hacienda hasta la recurrente permisividad con el amancebamiento reportada entre el pueblo bajo (Villamizar, 2014:123).

Además de estos usos, el *Papel Periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá* publicó a partir del primero de julio de 1791 una serie de artículos bajo el título “La libertad bien entendida” que, según Villamizar, dio inicio a una tradición de definiciones normativas del concepto de libertad que aún continúa. Al igual que otros conceptos que han contribuido a configurar el mundo o los contextos sociales y políticos en los dos últimos siglos y que son a la vez imprescindibles para su comprensión, el concepto libertad sigue

en la actualidad aumentando su riqueza semántica. Los postulados enunciados en estos artículos se ubicaban en un contexto de reacción de las élites tradicionales frente a los cambios sociales de finales de siglo XVIII y a la revuelta social producida por el Movimiento Comunero (1781) a nivel interno y frente a las consecuencias de la Revolución Francesa a nivel externo. En esta serie de escritos sobre la libertad el publicista expresaba que el hombre sólo sería libre si viviese conforme a la razón, lo que implicaba obrar de acuerdo a los preceptos de la ley suprema alejándose de la esclavitud de las pasiones y las consecuentes acciones que dan vía libre a los caprichos. En oposición a quienes se pudiesen sentir atraídos por perspectivas que se derivaban de los filósofos de la ilustración calificaba como libertinaje el uso del concepto de libertad que se apartase del uso tradicional de sujeción “á la ley de la Providencia eterna”. La significación del concepto de libertad aquí enunciada va a ser abanderada por sectores conservadores a lo largo del siglo XIX; con tal significación se opondrán a la introducción de políticas que afectaran, desde su concepción del mundo, el orden social tradicional.

En contraposición con las ideas expuestas por los filósofos de la ilustración —en especial Rousseau a quien califica de promotor del libertinaje y de destruir los sagrados vínculos de la sociedad— defendía la esencialidad del gobierno monárquico. Consideraba que esta era la forma de gobierno que podía conducir a la utilidad común, a la felicidad y al florecimiento de un Estado ya que, al gozar de una soberanía hereditaria, se hallaba libre de las intrigas y la ambición que caracterizaba a los hombres. Este planteamiento, marcado por un fuerte pesimismo antropológico, justificaba para el publicista la sujeción política, pues el monarca “es el único que puede hacer que sus vasallos disfruten la más completa libertad, porque él la tiene en toda su extensión para defender los derechos y justicia de cada uno” (*Papel periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá*, 23 de septiembre de 1791: 279).

En los últimos años del siglo XVIII se producían los primeros atisbos de la lenta aparición de una opinión pública que se formaría en torno a las escasas publicaciones y a la emergencia de nuevas formas de sociabilidad (tertulias, sociedades de amigos del país). Esta opinión pública se vio inquietada en el año 1794 cuando el tesorero de diezmos Antonio Nariño, fue tomado preso por haber realizado una traducción clandestina de la Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano. En su defensa A. Nariño resaltó las definiciones iusnaturalistas del concepto de libertad que eran usuales en los dominios de la Monarquía hispana y que eran publicados en *El Espíritu de los mejores diarios* donde se afirmaba que “los derechos de propiedad, libertad y seguridad, son los



tres manantiales de la felicidad de todos los estados. Por derecho de libertad entendía Nariño la facultad de usar los bienes adquiridos como cada uno pueda o quiera y de hacer todo aquello que no vulnere la propiedad, la libertad y la seguridad de los demás hombres” (Villamizar, 2014:124).

La primera década del nuevo siglo trajo la crisis de la Monarquía Ibérica en 1808, producto de la abdicación de Fernando VII. Se produjo un momento coyuntural inundado de acontecimientos revolucionarios que desembocarán en la declaratoria de independencia ante el vacío de poder generado por la crisis de la Monarquía y la disolución, en enero de 1810, de la Junta Central creada en España para gobernar a nombre del rey y en oposición a la invasión napoleónica. El vacío de poder puso entonces en primer plano la necesidad de darse un gobierno propio, lo que condujo a nuevos usos del concepto libertad ligados a un contenido político de autogobierno con las correspondientes disputas en torno a la soberanía, la representación y a la dirección política de la nueva república.

Al igual que en el resto de los nuevos países que surgen de la crisis del imperio español se produjo un proceso acelerado en el que el concepto de libertad fue utilizado por los agentes sociales con nuevas significaciones. El concepto constituyó una herramienta fundamental para los proyectos de autogobierno, incrementando a su vez las polémicas sobre su significado. Para Villamizar (2014:125) “la proclamación del principio de soberanía popular impulsó definiciones colectivas de la libertad, pues la misma se comprendió primordialmente como prerrogativa de sujetos múltiples: los pueblos libres”.

En los años que siguieron a la declaratoria del proceso independentista fue común la enunciación del concepto de libertad por parte de los agentes sociales. En estos usos el concepto se subordinaba a la libertad del pueblo. Igualmente su uso se enmarcaba en los significados que la cultura letrada le daba; así el *Diario Político* afirmaba “El hombre libre es el que obedece la ley, el que no está sujeto al capricho y a las pasiones de los depositarios del poder (...) Para ser libre es preciso ser virtuoso: sin virtud no hay libertad; jamás se unió la libertad a las pasiones; un pueblo corrompido no puede ser libre” En este contexto, en distintos lugares del territorio neogranadino se dio inicio a una diversidad de formas constitucionales mediante las cuales se pretendía establecer un orden legal como condición de la libertad. En estas formas constitucionales se resaltaban los derechos naturales, la comprensión de la ley como voluntad general y la delimitación del contenido de la libertad en términos jurídicos y religiosos (Villamizar, 2014:126).

En esta primera etapa constitucional es posible observar la manera en que los primeros ensayos de autogobierno dieron lugar a la formulación de un bosquejo sobre la libertad en el que se reflejaban las tensiones producto de la rápida apropiación de la libertad como derecho natural, confrontada con la tradicional organización jerárquica de la sociedad. El conflicto se presentó con especial énfasis en las disputas en torno a la organización política, lo que incrementó las rivalidades heredadas del período colonial entre diversas poblaciones. Esta situación constituyó un espacio para el uso y transformación semántica del concepto de libertad. La rivalidad<sup>2</sup> entre ciudades se vio acrecentada en 1811 cuando Antonio Nariño tomó el poder en Santafé de forma irregular, con lo cual se desató una guerra civil entre los partidarios de una autoridad central fuerte y los partidarios de un proyecto federativo de organización política, que involucró a las diferentes provincias que seguían a uno u otro bando (Ocampo, 1979: 94-106). La generalización del conflicto terminaría por facilitar la reconquista del territorio por parte de las tropas españolas enviadas en 1815.

El resultado de este primer intento de autogobierno fortaleció la cultura política preexistente de subordinación de lo particular al bien común y en el que la limitación de la acción individual fue vista como necesaria, a fin de consolidar la libertad de la comunidad política. Ejemplo de lo anterior son las conclusiones de un ensayo publicado en octubre de 1815 en el periódico *Argos de la Nueva Granada*. En él expresaba el publicista que para no caer en la esclavitud “es necesario que se anule y esclavice la particular voluntad del individuo; esto es que nada pueda hacer por si sola en lo que está determinado o se debe determinar por la común voluntad (...)”. Durante la reconquista española y la guerra de liberación del territorio se fortalecieron las visiones colectivas de la libertad, atribuyéndola a los “pueblos”, “Estados” o “naciones” al tiempo con reflexiones acerca de compatibilizar la libertad con la autoridad, que permitiese consolidar el autogobierno (Villamizar, 2014:128).

### **Polémicas en torno a la libertad**

Desde los inicios de la república el concepto de libertad fue enarbolado por los diferentes agentes sociales como instrumento de sus visiones de mundo y de las aspiraciones e intereses que motivaban sus acciones. Como tales visiones y aspiraciones eran divergentes, el concepto fue desplegado con una diversidad de significaciones que

---

<sup>2</sup> Este proceso aparece “como una herencia del municipalismo hispánico que se manifiesta en el lenguaje moderno del federalismo de corte norteamericano”, según Calderón María T. y Thibaud Clément (2002: 135-165).

entraron en confrontación generando variadas polémicas que se reflejaban en sus usos. Enfocar el análisis en tales polémicas nos permite apreciar con mayor claridad la manera en que las disputas por el control del lenguaje político se relacionan con las luchas sociales y políticas del período de estudio.

### **Organización política y disputas por el concepto de libertad**

Una vez alcanzada la independencia política con la derrota de las tropas españolas, las discusiones en el Congreso constituyente de Cúcuta giraron en torno a la forma de gobierno más apropiada para consolidar la independencia. Algunos delegados invocaron la libertad en sus argumentos a favor del centralismo, tales como: “la libertad actual depende del centralismo”, o bien “En la precisa disyuntiva de perder la libertad o perder la independencia, el menor de los males debe preferirse, como el medio más razonable. Estamos en el caso de sacrificar por la independencia alguna parte de la libertad”. Sin embargo, hubo delegados que se manifestaron a favor de un gobierno federativo argumentando que era “la institución más perfecta que hemos conocido hasta nuestros días” (Actas del Congreso de Cúcuta, 1821). Pese al variado número de delegados a favor de la federalización, se llegó al compromiso final de establecer una organización política centralizada con la posibilidad de introducir reformas una vez se consolidara la independencia política del país.

Las pugnas al interior del Congreso Constituyente reflejaban las rivalidades entre provincias y entre ciudades al interior de las mismas, producto de los particularismos localistas configurados durante los tres siglos de dominación colonial. Estas pugnas por la organización política del nuevo Estado reflejaban, entre otras cosas, la fragmentación regional de las élites y tomaron la forma de conflictos entre centralistas y federalistas. Estos conflictos se manifestaron en diversos momentos del siglo XIX, permaneciendo latentes en otros. En ellas el concepto de libertad fue ampliamente movilizado por élites locales que pretendían recuperar las libertades municipales establecidas durante el primer intento de vida independiente en diversas constituciones promulgadas entre 1812 y 1814 —Constitución de Tunja, Constitución de Cartagena—. Las tensiones y compromisos entre estas dos formas de organizar el Estado y las significaciones del concepto de libertad que llevan aparejadas pueden verse reflejados en diferentes discursos de la época.

Al finalizar la primera década de vida independiente un publicista afirmaba: “La forma central que ahora tenemos con algunas pequeñas modificaciones que vayan preparándonos para la federación algún día es, en nuestro humilde concepto, la que al

presente puede hacernos seguir en el camino de la prosperidad” (*El Conductor*, 1827: 76-77). Con tal afirmación el publicista planteaba la organización federal como un horizonte de expectativa que se podría construir de manera paulatina a partir de medidas políticas que desembocasen finalmente en la anhelada libertad municipal, ideal que las élites locales enarbolaban como el logro de la libertad política.

Durante la década de 1820 se reactivó la discusión sobre la finalidad de la libertad al pasar de ser una causa misional (logro de la autonomía política) a un bien adquirido. En el periódico *La Miscelánea* un publicista justificó la necesidad de promover la tolerancia religiosa como medio para incrementar el comercio y la población. Además, trayendo a colación la división de la libertad en tres especies, natural, política y civil, realizada entre otros por Pufendorf, rechazó la definición de libertad civil como “la facultad que tiene el ciudadano de hacer todo lo que la ley no le prohíba” al considerar que esta podía ser producto de un régimen despótico y sostuvo que “al definir la libertad del ciudadano deben señalarse límites a la ley, y no podrán ser otros que los sagrados e inviolables derechos que le son propios (por tanto), la libertad civil es la facultad de hacer todo aquello que la ley no debe prohibir” (Villamizar, 2014:130). Esta opinión, sin embargo, no era la más frecuente. Las propuestas de tolerancia y la introducción del utilitarismo a través de la enseñanza de Bentham en los estudios de jurisprudencia despertaron la oposición de quienes veían en ello la disolución de los vínculos sociales, tejidos con los hilos de la doctrina católica, si se daba vía libre a la manifestación de las pasiones.

Con el fin de las guerras de independencia y con el proceso de disolución de la Gran Colombia (unión de Venezuela, Ecuador y la Nueva Granada-Panamá), se reabrió el debate sobre el sujeto colectivo de la libertad política. Una diversidad de municipios se pronunciaron por la convocatoria a un nuevo proceso constituyente que daba cuenta del “hondo conflicto ideológico y político en el seno de las clases criollas en relación al grado de control central que debería existir entre las provincias que se avenían a formar la nación” (Palacios, 1989: 105). Este conflicto se vio reflejado en la configuración del sistema educativo colombiano en relación, entre otros aspectos, con la pugna por el derecho a otorgar grados académicos en los diversos colegios provinciales y no sólo en las tres universidades autorizadas. La pugna, presente desde la década de 1830, finalmente se resolvería en 1850 con la Ley de Libertad de Enseñanza como se verá en el capítulo 2. Por ahora retomaremos la veta de significaciones que el concepto ganó en su relación con el orden constitucional.

El proceso constituyente dio lugar a la Constitución centralista de 1832 pero no acalló las voces que pedían la federación. La inestabilidad política de los últimos años servía de argumento para oponerse a quienes querían introducir innovaciones de carácter federativo al régimen político existente. En opinión del ideólogo y publicista liberal Florentino González, la organización política federalista podía ser útil, pero no era el momento apropiado para su introducción ya que podía destruir la confianza que empezaba a adquirirse después de tantos estragos públicos. Para González, la estabilidad produciría el orden, “la seguridad de las personas y de la propiedad que fomentan el espíritu de empresa; la riqueza que nace de la confianza general; y la libertad civil y política, que emana de la inviolabilidad de las leyes” (González, 1832, 1981:34).

González consideraba como estragos públicos el despotismo militar producto de lo que calificaba como la “ominosa dictadura de 1828” promovida por Simón Bolívar, a quien acusaba de ser “propagador del desorden e inmoralidad de los pueblos, y de la indisciplina e insubordinación militar, porque aplaudía las actas populares, y del ejército, escandalosamente celebradas, para dar en tierra con las leyes, y con las autoridades legítimas (...) Él fue el que hizo revivir el fanatismo religioso, ya casi amortiguado e impotente, a fin de que le sirviese de escalón para dominar a su antojo todo el país” (González, 1833, 1981: 42-43). En estos enunciados González establece, desde una concepción liberal del Estado, la relación entre libertad civil y libertad política y la ley como límite a la voluntad de todos los miembros de la sociedad, inclusive de quienes ejercen la dirección del gobierno. Para él tal libertad emanaría del respeto por la ley y, en este sentido, las acciones de Bolívar se calificarían como despóticas, soslayando otra característica de la concepción liberal del Estado que establece que el origen de la ley y de la soberanía del Estado radica en la voluntad popular.

Esta percepción sobre las acciones de Bolívar<sup>3</sup> se hizo extensiva entre la generación de liberales de mitad de siglo. José M. Samper en “Apuntamientos para la

---

<sup>3</sup> Bolívar dirigía en 1826 un movimiento político cuyo núcleo central estaba conformado por oficiales del ejército y según Safford “utilizó los pronunciamientos dirigidos por militares para derrocar el sistema constitucional del cual era el mismo presidente, en su intento por implantar el proyecto constitucional de su propia invención (...) en 1828 al no lograr la adopción de sus deseos en la convención constitucional, alegremente aceptó el gobierno dictatorial, ofrecido en reuniones populares que a su vez estaban organizadas por sus lugartenientes. De 1826 a 1828 consideró los pronunciamientos dirigidos por los militares como la verdadera expresión de la voluntad popular. Un poco más tarde sin embargo, Bolívar evolucionó hacia una forma menos autoritaria y mucho más democrática (...) declinó el intentar imponer un sistema político desde arriba y más bien adoptar la forma de Estado que determinara la libre expresión de los deseos de los pueblos” Safford, Frank (2004). Se recomienda la lectura de *El General en su laberinto* de García Marques que una vez publicada fue objeto de debate desde la Academia de Historia, lo que da cuenta de lo

historia”, escrito en 1853, retrataba al Libertador como una personalidad predispuesta al autoritarismo en detrimento de las libertades ciudadanas al rechazar desde su discurso en Angostura (1819) la organización federal del Estado que se estaba fundando. En tal texto Samper partía de una perspectiva antropológica optimista y contraponía el concepto de libertad al de autoridad afirmando que “La libertad es un principio, un derecho, una parte fundamental de la constitución humana” y agregaba que el orden era una consecuencia de la libertad. En 1861 reiteraba que “La libertad no se defiende sino con libertad (pues) los principios no se salvan sino practicándolos sinceramente” (Sierra, 2006: 73).

A la Constitución de 1832 siguió la de 1843. Esta tuvo un marcado carácter centralista y autoritario que resurgiría nuevamente en la Constitución de 1886, año en el cual se adoptó el nombre de República de Colombia, luego del interregno federalista establecido mediante las constituciones de 1853, 1858 y 1863 que crearon la Confederación Granadina y los Estados Unidos de Colombia. Estos cambios constitucionales dan cuenta de la conflictiva y convulsionada historia decimonónica colombiana, pues por lo general fueron producto de una guerra civil o dieron lugar a algún conflicto bélico. “Las transformaciones constitucionales, los cambios de nombre y las guerras, eran expresión de un debate de intereses e ideas que comenzaban en la prensa o en la tribuna, pasaba frecuentemente por los campos militares y se plasmaba en actos constitucionales que concretizaban los intereses, ideas y aspiraciones de los vencedores” (Tirado, 1979: 328).

El conflicto entre centralismo y federalismo constituyó un espacio de uso del concepto de libertad y de sus transformaciones que estaba en relación con la configuración y la legitimación del poder.<sup>4</sup> Diversos agentes sociales apelaron a la relación entre libertad y orden constitucional confrontando las concepciones de libertad

---

sensible del tema para los que conciben la historia como parte de la historia patria y esta sólo como una continuación de la política. Elementos del debate los pueden encontrar en el número 31 del Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura

<sup>4</sup> Para un acercamiento al tema de la configuración del poder en las primeras décadas de la República ver Calderón y Thibaud quienes estudian la reconfiguración de las redes sociales en el tránsito de la sociedad del Antiguo Régimen a la República. Para estos autores las élites dividen a nivel familiar sus aspiraciones y lealtades entre opciones políticas que rivalizan por el control de las esferas de poder. Se extienden los vínculos familiares por la vía de la amistad y el clientelismo y las adhesiones políticas o los antagonismos en la esfera pública se enuncian en términos de amistad y de enemistad. Se crea una trama de relaciones de amistad y clientelismo siempre cambiantes que invaden la esfera pública. Las redes de poder, que prefiguran la constitución de organizaciones partidistas, se fortalecen y desbordan los viejos marcos de la sociedad organicista y adquieren cierta autonomía. Aunque se manifiestan a través del lenguaje del liberalismo en su trasfondo persiste una visión marcada por valores religiosos a partir de los cuales se recodifica el imaginario político moderno. Calderón María T. y Thibaud Clément (2002).

política y la libertad civil, “entendida la primera como el derecho de los pueblos a establecer el gobierno que más les acomodara o la segunda como necesidad de guiarse por la legalidad constitucionalmente establecida” (Villamizar, 2014:130). Con relación a la libertad política, por ejemplo, Florentino González consideraba en artículo publicado en 1838, que esta no existía en el país, pues:

el gobierno mete la mano en todo. La parroquia, el cantón, el departamento, nada pueden hacer sino lo manda el gobierno supremo (...) No hay libertad municipal; no hay libertad de ninguna especie; no hay por consiguiente libertad política y no hay una capacidad bastante grande que pueda abrazar tantos intereses y manejarlos bien. Excede a las fuerzas humanas el poder manejar con facilidad y lucimiento una máquina tan pesada. Libre el gobierno de las atenciones municipales; libre de los cuidados de la producción y del comercio, que toman a su cargo los particulares; sin examinar lo que piensan, hablan y publican los ciudadanos sólo tendrían los hombres públicos que ocuparse en los negocios que propiamente fueran de su competencia (González, 1838,1981: 211)

Con estas afirmaciones González iniciaba una serie de escritos que publicó entre 1838 y la década de 1860 con los que se convertiría en uno de los más importantes exponentes de la defensa de una organización federalista del Estado. Consideraba que la única manera de afianzar la libertad y el progreso era erigiendo un régimen federal al estilo norteamericano ya que en una nación confederada, sin la tutela de un gobierno central que lo controlase todo, la sociedad promovería su propio bienestar dejando actuar a los ciudadanos para llevar a buen término sus empresas y mejoras materiales. Para alcanzar estos objetivos de bienestar y progreso material, González redactó y presentó diversos proyectos de reforma constitucional de corte federalista argumentando “que (esta) era la tabla de salvación para la libertad, y el único remedio para la miseria y atraso en que gime la Nueva Granada” (González, 1838,1981: 396).

En contraste con esta significación de la libertad política como producto de una organización política federal y criticando la democracia<sup>5</sup>, a la que acusa del espantoso malestar de la patria, José E. Caro, uno de los fundadores del partido conservador, afirmaba en los inicios de mitad de siglo que “La libertad política no es un principio; es un fin y un resultado; no es esa libertad la que ha traído la industria y el comercio; son la industria y el comercio las que han traído esa libertad; y los pueblos que han querido poseerla sin darle otra base que una Constitución escrita, han logrado dividirse y

---

<sup>5</sup> La crítica a la democracia que enuncia Caro se producía en el contexto de la lucha partidista del inicio de la segunda mitad de siglo XIX. Según él, la democracia, entendida como oferta de empleos disponibles a la ambición de los partidos, produce inestabilidad a causa de falta de oportunidades relacionadas con la industria y el comercio.

despedazarse pero no han podido ser libres” (Jaramillo, 1982: 182-183). La posición de la libertad como fin y no como medio enunciada por Caro contrastaba con la posición asumida por González quien la enunciaba como medio para la transformación de las costumbres, como se verá más adelante.

Desde 1848 los liberales dieron inicio a un lento proceso de reformas políticas que fueron introduciendo varias de las propuestas del publicista e ideólogo F. González y su círculo. Estas reformas que abarcaron todos los campos de la vida política estuvieron enmarcadas en un doble fondo histórico —internacional y nacional— que condujo a que se impusiera una concepción liberal del Estado. El romanticismo político de las revoluciones europeas de 1848, por una parte, y el liberalismo económico manchesteriano, por la otra, coincidieron con el ascenso a nivel nacional de una burguesía comercial que enarboló el concepto de libertad, en especial en un sentido de libertad económica, para desmontar las instituciones del mundo colonial que aún sobrevivían y, al mismo tiempo, con la expansión y fortalecimiento de formas de sociabilidad del artesanado que apropiaron y resignificaron símbolos y conceptos recibidos de la revolución francesa y de la influencia de doctrinas como el romanticismo y el socialismo<sup>6</sup>. Las reformas eran promovidas por estos actores políticos que se unieron en el partido liberal creado en 1848, en torno al programa publicado por Ezequiel Rojas.

Gran parte de la juventud universitaria y los artesanos de la capital que recibieron el influjo de la revolución de 1848 se adscribieron al partido liberal y compartieron el impulso reformista en cabeza de José H. López (1849-1852) que liberaba los esclavos, abolía el monopolio del tabaco, descentralizaba las rentas públicas, redimía los censos, abolía el diezmo que gravaba la producción agrícola y abolía el fuero eclesiástico, entre otras medidas. Las reformas eran justificadas como necesarias y deseables por la prensa liberal. El editor del periódico *7 de marzo* afirmaba en tono optimista “convencidos como estamos todos de la necesidad de hacer reformas de todo género, que liberten al país de las trabas que hoy lo sujetan: deseosos de alcanzar por medio de ellas la prosperidad de nuestra patria, y nuestro propio engrandecimiento como nación” (*7 de marzo*, 9 de septiembre de 1849:1). En su enunciado el publicista legitimaba a través del concepto de libertad las medidas que en el plano económico promovían las élites agroexportadoras y comerciantes. El concepto era movilizado con un sentido de ruptura de la sujeción impuesta por el régimen colonial a la acción individual a través del monopolio del cultivo

---

<sup>6</sup> Un estudio que elabora una reconstrucción de la mentalidad política popular y la movilización democrática de los artesanos organizados en Sociedades Democráticas es el de Aguilera y Vega (1998).



del tabaco, pero también enunciaba el deseo de estos agentes sociales de liberarse o de liberar la producción de gravámenes coloniales como el diezmo o los censos que afectaban la producción agropecuaria.

Sin embargo, las medidas de libertad económica —rebaja de los aranceles por ejemplo lideradas por la burguesía comercial— condujeron a un fuerte antagonismo con el artesanado. En oposición a tales medidas, el artesano José Leocadio Camacho afirmaba: “Las fábricas de cristal, de papel, y de paños han decaído porque el espíritu de extranjerismo ha hecho que se tenga asco por esas producciones (...) Para que cese el marasmo que actualmente aniquila a la sociedad, no es suficiente que el pueblo sepa respetar la propiedad del rico; necesario es también que este sepa a su turno sostener la propiedad del pobre, que no es otra cosa que su industria, porque en ella está su renta, su patrimonio, su haber” (Jaramillo, 1982: 161).

El antagonismo desembocó en una guerra civil en 1854, en la que el artesanado en alianza con un sector del ejército fue derrotado por las fuerzas conjuntas de liberales y conservadores que coincidían en la política del libre mercado y en la disminución de los efectivos del ejército. En el conflicto, los líderes del artesanado formados políticamente en las Sociedades Democráticas expresaron una defensa de la libertad relacionada con el interés común, en contraposición con la libertad individual que enarbolaba la burguesía comercial: “Nosotros queremos la libertad individual limitada en cuanto lo exija el interés común de la sociedad” (Villamizar, 2014:134). El sector del liberalismo —conocido como Draconiano—, al que se unieron muchos artesanos en Bogotá y Cali, se oponía a la recientemente decretada separación de potestades y abogaba por la conservación del patronato. La oposición de los artesanos al otro sector del liberalismo —el Gólgota— se centraba en los efectos de las medidas económicas de libre cambio que atacaban o hacían peligrar su libertad económica. Desde esta perspectiva, la significación del concepto de libertad que enarbolaban se ligada al interés común definido en términos económicos, no en oposición a la libertad de pensamiento o a la libertad de conciencia. Por tanto, al enunciar límites a la libertad individual abogaban por restringir, mediante el aumento de aranceles, el acceso de bienes extranjeros al país. Enfocaban sus acciones en contra del sentido que la burguesía comercial daba a la libertad como libertad de acción o libertad de industria.

Uno de los más activos promotores de la desregulación reafirmaba años más tarde su fe en libre cambio cuando expresaba:

Es menester legislar lo menos posible, renunciar a la manía de reglamentación (...) Si se quiere, pues, tener estabilidad, libertad y progreso en Colombia, es preciso que los hombres de Estado se resuelvan a gobernar lo menos posible, confiando en el buen sentido popular y en la lógica de la libertad; que se esfuercen por simplificar y despejar las situaciones, suprimiendo todas las cuestiones artificiales, que sólo sirven de embarazo (Samper, 1861).

Aunque se manifestaba por la no intervención de los gobiernos en los asuntos económicos confiados a la lógica de la libertad, entendida como la ley del equilibrio del mercado, afirmaba también que:

el sistema radical favoreciendo algunos progresos, particularmente en la instrucción y en la agricultura, ha sido pernicioso por otros aspectos, sobre todo en cuanto a las vías de comunicación; porque los pueblos hispano-colombianos tienen muy poco espíritu de empresa y asociación y son notablemente rutineros. La libertad hará mucho por sí sola, con el tiempo, pero mientras ella produce sus infalibles resultados, algunos grandes intereses quedan abandonados, por falta de iniciativa oficial (Samper Ensayo, 1861, 223-226).

Con ello abanderaba el interés de la burguesía comerciante a favor de la intervención gubernamental en aquellos campos que la inversión privada consideraba riesgosa o requería ingentes capitales. La expansión de los cultivos para exportación requería de la dotación de infraestructura comunicativa y del acompañamiento público que les permitiera mejores condiciones para su inserción en la economía mundial.

En 1853, en el contexto de la fiebre reformista, se aprobó una nueva constitución elaborada con base en el proyecto presentado por Florentino González a finales de 1852, con la cual se iniciaba el camino de la federalización. Este publicista justificaba la reforma a la organización política como fórmula para solucionar las dificultades políticas de la república. En la constitución de 1853 quedó establecido el sufragio universal para varones mayores de 21 años y la elección directa de presidente y gobernadores de provincia; se disminuía el ejército y finalmente se establecía la separación de la Iglesia y el Estado y la libertad religiosa. La eliminación de un ejército permanente y la separación de potestades eran consideradas por González y los liberales del sector Gólgota como requisitos para implantar en la república las libertades individuales. El ejército y la corporación eclesiástica constituían para este ideólogo en obstáculos para la concreción de un proyecto de Estado de corte liberal.

La inclusión del sufragio universal para varones casados mayores de 21 años, que no estaba contemplado en el proyecto de González, dividió a las huestes liberales ya que algunos, desde una posición pragmática, la veían con recelo. Consideraban que el ejercicio de este derecho requería de autonomía individual para regular las propias

acciones pero la autonomía real estaba restringida por el régimen hacendatario y por la influencia del clero que desde el púlpito viciaba las elecciones (*El Liberal*, 14 de enero de 1854). Oponiéndose al sufragio universal Florentino González manifestaba que este derecho debía tener un límite. Según él, quien sabía leer o escribir daba garantía de inteligencia, y el que pagaba alguna contribución daba garantía de interés. Estos serían los límites útiles para asegurarse de que quien votara tendría la “calificación para dar garantías a la sociedad de que piensa en la importancia de dar su voto por la persona más a propósito para ejercer el poder público...” (González, 1853,1981:271-273).

Los defensores del sufragio universal argumentaban que “si la República ha de ser el gobierno de todos por todos... y conviniésemos en que la mayoría no está en la posibilidad de gobernarse por el cura, deberíamos despedirnos del régimen democrático y proclamar una dictadura con el encargo de prepararnos para la forma republicana” (Murillo Toro, 1979: 92). El sufragio universal era valorado desde esta perspectiva en relación con el sentido dado a la libertad como soberanía individual, lo que implicaba ver al individuo como ser moral, libre e independiente, al tiempo que establecía una relación entre libertad e igualdad como condición de la democracia.

Entre 1853 y 1858, año en que se aprobó una nueva constitución, se avanzó en la organización política federalista, pues a la par que se facultó a las provincias para expedir sus respectivas constituciones, se crearon Estados Federados que promulgaron las suyas. Pero este proceso federativo llegó a su clímax con la promulgación de la Constitución de Rionegro de 1863, donde se estableció un régimen federalista a ultranza y se consagraron amplias garantías a los derechos individuales, relacionados con la libertad de conciencia, la libertad de pensamiento y la libertad de acción. Esta nueva constitución, promovida por una minoría de la élite liberal, estaba más inspirada en el pensamiento francés que el círculo moderado de González, más afín al liberalismo británico.<sup>7</sup> El círculo radical en confrontación con Mosquera, que lideraba al otro grupo liberal en la Convención de Rionegro, introdujo medidas para debilitar el ejecutivo nacional y promulgó con una mayor radicalidad la defensa de las libertades individuales, dejando de lado la retórica igualitaria que había desplegado en la década de 1850. Sin embargo, en lo relativo a la educación tomó un rumbo diferente al promovido por González —que defendía la libertad de enseñanza como parte integrante de la libertad de industria— pues los liberales radicales intervinieron ampliamente en la configuración de un sistema educativo público, como se verá en el capítulo 3.

---

<sup>7</sup> Véase Jaramillo U. Jaime (1982) *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis.

El desacuerdo de González con el círculo radical venía desde finales de la década de 1850. En 1858 escribió un artículo contra el gobierno del Estado de Santander, fortín y laboratorio radical, que había sancionado una constitución que González consideraba plagada de peligros: aunque la constitución contemplaba que el gobierno debía limitarse a conservar la armonía de los derechos y de los intereses, dejaba desprovisto a los gobiernos municipales de poder para gobernar. González juzgaba que ser partidario de la libertad individual no implicaba “el aniquilamiento de los vínculos que nos mantienen reunidos, ni la ausencia completa del poder de la sociedad representado en lo que se llama gobierno (pues) no deseamos el desconcierto, la disolución de la sociedad, y que los individuos tengan que entenderse de uno a otro como de potencia a potencia”. Si se deja al gobierno sin instrumentos de poder, argüía, no habría quien conserve la armonía entre los derechos y los intereses y la libertad quedaría sin acción, reducida a un mero nominalismo (González, 1858,1981: 327-335).

Una crítica específica que González elevaba contra el sistema instaurado por los radicales en Santander era haber establecido el indulto a todos los delincuentes y el asilo a todos los criminales de otras partes. Consideraba que esto era un mal precedente por cuanto minaba la autoridad del gobierno y la función del legislador de evitar males a la sociedad. Interpretaba que la orientación que la escuela radical le estaba dando al estado de Santander, derivaba de una mala aplicación de ideas filantrópicas inspiradas en Rousseau, a las que acusaba de absurdas teorías. Apelando a Bentham, les recordaba a los radicales la necesidad de que existieran penas para castigar el delito y que estas fueran eficaces, pues se requería “un freno que contenga a los que, infieles a la filantropía, quitan la vida a sus semejantes o los despojan de sus bienes trastornan el orden” (González, 1981: 327-335). Estas críticas se harían extensivas al régimen radical instaurado a nivel nacional con la Constitución de 1863 y dan cuenta de una de las líneas de fractura entre sectores antagónicos al interior del partido liberal. Las fracturas se ahondarían hasta culminar en la convergencia del sector denominado “los independientes”, liderados por Rafael Núñez, con el partido conservador y propiciarían el cambio de organización política con la constitución centralista de 1886.

Para 1872 González, en la Introducción al libro *La libertad civil y el gobierno propio* de Francisco Lieber que él tradujo, contraponía la cultura latina a la cultura anglosajona, argumentando que las tradiciones y costumbres de aquella eran refractarias a la existencia de instituciones políticas que asegurasen las libertades y derechos individuales, pues estas instituciones no podían adaptarse y amoldarse a tales tradiciones ya que a

nivel político la cultura latina implicaba la “abdicación del poder individual de los miembros de la comunidad (...) en un César, llámese emperador o rey; y en religión, abdicación de la razón humana en un papa” (González, 1872,1981: 383-384). En este escrito el publicista liberal refleja una de las visiones antagónicas frente al legado hispánico que se enfrentarían durante la segunda mitad del siglo XIX.

Al calificar las tradiciones latinas como refractarias a las instituciones libres, consideraba que si los hombres públicos hispanoamericanos aspiraban a tener estas instituciones “obran en contra de su propósito obedeciendo y respetando las tradiciones y costumbres de su raza, y tratando de amoldar a ellas su organización política”. Por ello, aunque expresaba que un principio de la organización de un pueblo es que sus instituciones políticas debían estar conformes a sus costumbres, afirmaba como acto de voluntarismo reformista que “para que un pueblo aprenda la costumbre de la libertad debe establecerse la libertad; todo lo que el pueblo aprende, lo aprende practicándolo”. Si las leyes producen un bien, el legislador “debe hacer todo esfuerzo porque se establezcan, arrollando toda costumbre que impida este bien” (González, 1872,1981: 383-384).

En un texto donde retoma treinta años de reflexiones en torno a la organización política y a la libertad en el orden constitucional, González reiteraba su posición de considerar la libertad como vía para proporcionar a la sociedad política un mayor grado de civilización:

No veo la libertad como un fin, la veo como un medio necesario, indispensable en una sociedad cristiana, para que ella pueda conseguir el fin, que es la posesión del conjunto de bienes que expresa la palabra civilización. La libertad por si no es buena ni mala. Es una facultad del hombre de cuyo uso puede resultar el bien o el mal, según la aplicación que se haga de ella. Si se quiere que esta aplicación sea provechosa, es preciso que sean determinados los límites dentro de los cuales puede la libertad ejercer su acción, de manera que no pueda tomar una mala dirección. En esto estamos todos de acuerdo; prueba de ello es que aún los más exagerados amigos de la libertad convienen en que es necesario que en toda sociedad haya leyes, y leyes son límites puestos a la libertad. La dificultad grande es la de determinar estos límites” (González, 1863,1981: 338)

Para González los límites legales para el ejercicio de la libertad estaban relacionados con las diferencias individuales y más aún con las diferencias raciales, pues consideraba que las razas presentaban una aptitud diferencial frente al uso de la libertad en beneficio de la civilización, de tal manera que la extensión de esta dependía de “ciertas condiciones que indiquen en los individuos instintos y tendencias favorables a la civilización”. Con esa caracterización de aptitud diferencial de los grupos sociales frente a la libertad, el publicista se distancia del principio de igualdad, considerando que “los hechos demuestran que ella es una quimera”. En su discurso reduce la libertad de

aquellos que califica como refractarios a la civilización del hombre blanco a la posibilidad de que la practiquen a través de medidas que declaren libre la instrucción y el trabajo (González, 1863,1981: 339-341). Con estos enunciados sobre la libertad se manifestaba en contra del sufragio universal pues consideraba que este derecho sólo podía ser ejercido por quienes tuviesen las cualidades para hacerlo: instrucción y propiedad.

En la relación que establecía entre instituciones políticas, libertad, costumbres, González cuestionaba a quienes, basados en el principio de consonancia entre costumbres de los pueblos y organización política, argüían en contra del establecimiento de la libertad de pensamiento o de imprenta, la libertad de conciencia o la libertad de acción, como elemento constitutivo de la organización política y aconsejaban dejar para mejores tiempos su introducción en las normas. A diferencia de quienes consideraban la libertad un fin, este ideólogo y publicista la veía como un medio, como vehículo de la civilización y de progreso. Pero también sus enunciados a favor del establecimiento de la libertad para promover el cambio de las costumbres populares mediante la práctica de su ejercicio, enfilaba baterías contra algunos liberales radicales que, según él, seguían imbuidos en las quimeras de los revolucionarios franceses y postulaban una libertad absoluta al tiempo que promulgaban la soberanía popular como fundamentos del Estado. La libertad no podía ser absoluta porque la ley debía limitar su ejercicio a quienes podían hacer un uso apropiado de ella, es decir en beneficio de la civilización.

Pero limitar la libertad u otorgarla de manera diferencial de acuerdo al grupo social al que se pertenecía era reflejo del interés de González de limitar la participación popular en la vida política que ya había manifestado al oponerse al sufragio universal. Esta visión fue compartida por algunos liberales que cambiaron su posición frente al sufragio como respuesta a dos situaciones que los puso en alerta frente a tal participación popular. La primera se relacionaba con el activismo político que desplegaron los artesanos entre 1848-1854 el cual estuvo marcado por un radicalismo igualitarista que entro en pugna con los intereses de la élite liberal-conservadora; si a finales de la década de 1840 hubo una convergencia entre grupos de estudiantes liberales, políticos y artesanos que condujo a la presidencia de José H. López, estos abanderaron un ideal democrático resignificando símbolos y conceptos provenientes de los revolucionarios franceses y de un ideario romántico y socialista que discutieron, compartieron y apropiaron en el activismo de las Sociedades democráticas (Vega y Peña, 1998: 90-140).

Pero el énfasis en la libertad económica promovido por integrantes de las Sociedad republicana y la burguesía comerciante condujo al antagonismo que se

manifestó en el apoyo del artesanado al golpe de estado de José M. Melo. La segunda situación remitía a la participación electoral de artesanos y otros sectores pobres de la población a favor del candidato del partido conservador en las elecciones de 1856. La movilización promovida por la Iglesia a favor del candidato conservador provocó la reacción de los liberales contra la participación del clero en política al tiempo que los llevó a repensar el sufragio universal. En la Convención de Rionegro los delegados discutieron sobre este tema y al no llegar a un acuerdo se dejó en manos de los Estados soberanos la decisión. Antioquia, el Estado más conservador, estableció el sufragio universal para varones mayores de 21 años, mientras que Santander, el estado que contaba con una tradición política más radical, restringió el derecho al voto.

Los promotores del régimen radical habían consagrado con la Constitución de Rionegro una visión de la libertad en contraposición con la autoridad a la cual se esforzaron por ponerle cortapisas. Su perspectiva no sólo estaba conectada con una pugna del contexto inmediato marcada por su interés de frenar las ambiciones del General Mosquera, sino por su marcada oposición a lo que consideraban “la principal herencia política de la colonia: el ejercicio de la autoridad arbitraria y absoluta” (Jimeno, 2006: 189). Para Camacho Roldán, uno de sus redactores, la constitución “contenía disposiciones en extremo útiles para proteger las libertades del ciudadano, para mantener el equilibrio de los poderes públicos y contener los abusos” (Jimeno, 2006: 187). Sin embargo, en su afán de poner controles al ejercicio de la autoridad, los radicales debilitaron los medios institucionales para enfrentar los desafíos que surgieron desde diferentes frentes.

El régimen radical entró en crisis en 1876 como resultado de la guerra civil conocida como la guerra de las escuelas —por la polarización política y social que alcanzó la oposición al proyecto educativo promulgado en 1870—. Aunque la Constitución de 1863 sobrevivió hasta 1886, el proyecto de Estado y nación que los radicales abanderaban se fue desdibujando hasta disolverse cuando liberales independientes y conservadores convergieron en el establecimiento del régimen de La Regeneración promulgando una constitución centralista, unitaria y católica de 1886. La experiencia federalista como forma de organización política durante el régimen radical, a la que González le dio el sentido de verdadera libertad política, pasó a ser calificada como fuente de anarquía, de desgobierno y de disolución de la unidad nacional. En 1878, José M. Samper ya en las filas del partido conservador afirmaba:

Nuestro partido, que es definitivamente defensor de la unidad nacional, no ha sido federalista, ni lo es, en su gran masa, por convicción ni por temperamento; y considera que la actual federación de Estados soberanos es una anarquía y conduce la República fatalmente a su disolución...se reserva el derecho, conforme a su deber patriótico, de procurar constantemente y por medios pacíficos, que aquellas instituciones sean corregidas y mejoradas, de manera que se salve la unidad nacional, se suprima y conjure la anarquía, se asegure la paz, se hagan efectivos los principios republicanos en todos los Estados y se concilie la imperiosa necesidad del orden con la de la libertad (*El Deber*, 15 de octubre, 1878:17).

En su enunciado, Samper cuestionaba el régimen federalista del cual había sido promotor y da cuenta del giro que un grupo de liberales estaba dando al finalizar la década de 1870 en torno a la organización político estatal. El énfasis en la anarquía, la unidad nacional y la búsqueda del orden indican el cambio de sentido que comenzaba a darle al concepto de libertad, en contraste con la significación del término que esgrimía previamente. Si en 1853 el orden era para él resultado de la libertad, aquí pasa a ser una prioridad para ponerle freno a lo que consideraba como disolución nacional a causa de la anarquía. Para 1881 su concepción de libertad y la relación de esta con la autoridad fue resignificada como una relación simbiótica en la que la autoridad se consideraba garantía de la libertad a fin de que esta no se convirtiera en licencia que terminara por destruirla y, a su vez, la libertad como la razón de ser de la autoridad, para finalmente establecer la preponderancia de la autoridad sobre la libertad. En ese sentido, Samper consideraba que no era aconsejable en política,

debilitar, ni menos suprimir, el principio de autoridad, dado que no hay sociedad posible sin que alguna o muchas fuerzas den sanción y eficacia al derecho y al deber, formas correlativas de justicia; y en vano se invocará el poder de la razón contra el de la fuerza bruta, en apoyo de la justicia, si así se pretende obrar contra los excesos de la autoridad, sin caer en la cuenta de que, siendo la razón la primera y mayor de las autoridades, cuando se quiera hacerla predominar se sirve al triunfo del principio de autoridad (Sierra, 2006: 73-74).

Esta relación de libertad y anarquía no fue expuesta sólo por Samper en su transmutación del radicalismo al conservatismo. Diversos integrantes del partido liberal fueron tomando distancia del régimen radical y enunciando un contenido del concepto que se desmarcaba del lenguaje radical y sujetaba la libertad al orden y la autoridad. Pero los más acérrimos oponentes del proyecto radical, contenido en la Constitución de 1863, fueron la Iglesia y el laicado conservador que desde sus órganos de difusión calificaban de anarquía el sentido dado a la libertad por los radicales. En contraste con la forma de organización estatal y de proyecto de nación que aquellos defendían, Miguel A. Caro



enunciaba en la posesión de Núñez, como primer presidente del cambio constitucional, un contenido del concepto ligado a un proyecto de Estado y de nación diferente:

En esta constitución halláis consagrado principios salvadores: la patria, reintegrada; las relaciones entre las dos potestades instituidas, para el bien de la sociedad cordialmente reanudadas; restablecido con su índole propia y honrado el ejército, que es garantía del orden y fuerza de todos; fundado el imperio de la justicia que es refugio de los débiles; las libertades omnímodas, calamidades grandes reprimidas; protegida la libertad del bien, a cuya sombra reflorecen las artes y las ciencias, la industria y el comercio (*Registro de Bolívar* 23 de junio, 1887: 5).

En suma, se puede decir que el concepto de libertad fue ampliamente desplegado por los agentes sociales con relación a la forma de organización del Estado. Durante la primera mitad de siglo XIX el significado de la libertad política que tuvo mayor fuerza fue el que enarbolaron aquellos agentes que consideraron necesaria la centralización del poder justificándolo como una medida tendiente a la consolidación de la independencia y la vida republicana. En forma simultánea las élites locales enunciaron un sentido favorable a la descentralización del poder político que se fue abriendo camino hacia finales de la década de 1840 y condujo a la configuración de una organización político estatal de carácter federalista en las décadas siguientes. El ascenso del sentido de libertad política ligado al federalismo discurrió en forma paralela a una ampliación del sentido del concepto de libertad que se nutría de fuentes de pensamiento diversas que rompían con la significación que bebía en las fuentes tradicionales de la doctrina católica; este nuevo sentido de la libertad se enfocaba en el individuo como sujeto de derechos. En el último tercio de siglo el significado del concepto fue ampliamente disputado y la forma de organización política estatal federalista, ligada en los enunciados de sus promotores con la libertad política, fue impugnada por fuerzas que subordinaban la libertad a la autoridad y al orden o que enarbolaban un sentido de la libertad restrictivo al considerar la libertad llamada liberal como fuente de libertinaje, anarquía y corrupción.

### **La cuestión religiosa**

Otra fuente de disputa que trajo consigo usos y significados diversos del concepto de libertad estuvo ligada a la cuestión religiosa. El significado extendido del concepto de libertad durante el siglo XVIII era el de libre albedrío o facultad otorgada por Dios a los hombres. Esta concepción permeó los primeros intentos constitucionales que se dieron en el territorio neogranadino, tal y como puede constatarse en la Constitución de Tunja de

1815<sup>8</sup>: “la libertad (...) le ha sido concedida al hombre, no para obrar indistintamente el bien o el mal, sino para obrar el bien por elección”. Sin embargo, desde los primeros años de vida independiente comenzaron a ponerse sobre el tapete otras significaciones que fueron evolucionando con el tiempo hasta verse reflejadas en el ordenamiento constitucional: “libertad de cultos”, “libertad de la Iglesia”, “libertad religiosa”, “libertad individual”, y las libertades como principios del sistema político liberal en controversia con el principio de autoridad y la ley natural de las ideologías conservadoras, entre otros. Por ejemplo en un artículo del periódico *La Miscelánea* del 20 de noviembre de 1825, se enunciaba la “libertad de cultos” como motor para el incremento del comercio y la población. Esta y otras nuevas significaciones de la libertad procedían de fuentes distintas a las clásicas<sup>9</sup> del catolicismo y del derecho natural (Villamizar, 2014:130). Aunque en un principio eran vistas con recelo por una parte de las élites, acabarían por formar parte de las discusiones públicas relativas a la configuración del Estado y a sus relaciones con la institución eclesiástica.

El naciente Estado entró desde un comienzo en contradicción con la Iglesia. En el enfrentamiento que se desarrolló entre ambos, el concepto de libertad fue ampliamente enunciado por diferentes agentes, los cuales movilizaron significaciones diversas que hacían parte de cosmovisiones antagónicas. Estas se fueron configurando y desplegando de acuerdo con sus contextos de acción específicos, no sólo a título individual sino como parte de colectivos en su lucha por la hegemonía. Y así, vemos que durante la lucha por la independencia una parte del clero se alineó a favor de la continuidad del régimen colonial ya que consideraba que “la independencia atacaba la estabilidad de la religión, comprometía su futuro, motivos por los cuales la monarquía debía ser defendida (...), la jerarquía eclesiástica recomendaba al clero secular y regular impulsar la fidelidad al rey desde el pulpito, en el confesionario” (Díaz, 1989: 420). Las acciones del obispo Jiménez de Popayán son ejemplo de ello; en medio de la guerra abandonó la diócesis y “prohibió é hizo jurar á los curas que cumplirían la prohibición de no administrar los sacramentos, ni aun en caso de muerte á los amantes de la independencia”, pese a que el vicepresidente Santander había conseguido del Provisor Arzobispal un requerimiento al obispo en el que

---

<sup>8</sup> Esta constitución fue promulgada en pleno contexto de guerra civil entre centralistas y federalistas, luego de que Antonio Nariño se declarase dictador. La profusión de constituciones promulgadas entre 1812 y 1813 refleja las dificultades de articulación territorial y las rivalidades heredadas de la colonia entre diversas poblaciones.

<sup>9</sup> Otra fuente de conflicto fue la introducción, en los estudios de legislación, de los textos de Jeremy Bentham que alejados de la perspectiva católica dieron origen a una polémica que se extendió por varios años. En la prensa católica y en escritos de diversos autores se fustigó la introducción de una moral utilitaria a la que consideraban como antítesis de la tradición hispánica.

manifestaba que “la causa de la Libertad en nada se oponía á los preceptos del evangelio: que los patriotas no faltaban al dogma ni a la moral cristiana y que las censuras fulminadas por el prelado en materias puramente políticas eran atentadas, nulas e ineficaces” (*Memoria Secretaría General Departamento de Cundinamarca*, 1820: 52).

La actitud del obispo de Popayán, frente al bando que abanderaba las luchas de independencia, prefigura las actitudes que a lo largo del siglo XIX iban a seguir miembros del clero para oponerse a medidas que consideraban lesivas o contrarias al poder de la institución eclesiástica. Estas acciones políticas se apoyaban en el aprovechamiento del ascendiente cultural que la religión tenía sobre la población. De allí que la recurrencia a la excomunión, al rumor, a la descalificación, fuese común. En contraste con estas actitudes un gran número de eclesiásticos se vincularon desde sus inicios a las luchas de independencia y defendieron posiciones liberales. Las contradicciones de las autoridades civiles con el estamento eclesiástico continuaron, toda vez que el naciente Estado se atribuyó el derecho de nombramiento de los cargos eclesiásticos, conservando el privilegio del patronato que gozó la Corona, a lo cual se oponía la Santa Sede (Villegas, 1981: 26-27).

En Colombia la institución del patronato se mantuvo, durante la primera mitad del siglo XIX, pese a voces críticas en su contra que se pronunciaban desde diferentes orillas ideológicas. Con las reformas liberales de mitad de siglo, se pusieron en movimiento diversas medidas políticas que incrementaron el conflicto entre la institución eclesiástica y el Estado. El conflicto estaba mediado por los recién creados partidos políticos —liberal y conservador— constituyéndose, de acuerdo con Ancízar, en el elemento de mayor diferenciación entre estos (*El Neogranadino*, 14 de abril, 1849: 113-114). El problema de las relaciones entre Iglesia y Estado planteado desde la primera década de vida independiente se extendió hasta el triunfo de quienes abogaban por la firma de un concordato, el cual se concretaría en el marco de la Regeneración, régimen implantado con la constitución de corte clerical de 1886.

Las circunstancias por las que atravesaba el país luego de la independencia favorecían a la Iglesia pues era la institución de mayor poder gracias al influjo que ejercía sobre la población y a su control sobre el sistema educativo, a lo que se sumaba sus ingentes riquezas. Con el poder acumulado en los casi tres siglos de dominio español, la Iglesia se enfrentó a los intentos de una élite letrada por introducir ideas e instituciones liberales, las cuales fueron percibidas como amenaza a su autoridad tradicional y a las creencias religiosas (Safford, 2002: 241). En la primera mitad del siglo XIX las disputas

giraron en torno a las acciones acometidas por la autoridad civil en el marco del patronato, adoptado mediante ley de 1824, y las tendencias secularizadoras apoyadas por una parte del clero influenciado por tendencias liberales. Además de la tolerancia religiosa para atraer inmigración europea, la introducción en 1825 de los textos de Bentham para la enseñanza de la cátedra de legislación constituyó, como se expondrá en el segundo capítulo, uno de los aspectos de mayor enfrentamiento por su impacto cultural.

En 1825, el presbítero Juan Nepomuceno Azuero se quejaba de la actitud contraria a la libertad de quienes, bajo un pretendido celo religioso, suscitaban calumnias llamando “masones”, “incrédulos”, “impíos”, “herejes” o “cismáticos” a los que antes calificaban como “insurgentes”, “rebeldes” o “jacobinos” e invitaba a los hombres ilustrados a hacer causa común contra la “hidra abominable del fanatismo” que engaña y alucina al pueblo sencillo. En respuesta al *Noticiozote* que le acusaba de haber manifestado que la república debía tener varios cultos —libertad de cultos—, Azuero afirmaba que simplemente había expresado lo que la constitución y las leyes vigentes establecían con relación al respeto por las creencias de aquellos extranjeros que se asentaban en el país. Además, declaraba que la difamada tolerancia era parte del cristianismo en sus inicios y hacía parte del Nuevo Testamento (*El Doctor Merizalde...*, 1825). Calificar de “impíos” o “herejes” a quienes proponían medidas que condujeran a algún cambio cultural, fue la estrategia movilizadora por sectores tradicionalistas en el púlpito, el confesionario e impresos para ganar la opinión pública en contra aquellos. Con ello daban continuidad a prácticas de control social usadas durante la colonia.

En la década de 1820, en el marco de las atribuciones auto-concedidas por el gobierno republicano de seguir designando a las autoridades religiosas —es decir las funciones de patronato—, la cuestión religiosa dividió a la sociedad contribuyendo a la formación de facciones políticas que constituyeron en parte el germen de los partidos políticos. Sectores militares y eclesiásticos se pronunciaron a favor del establecimiento de un régimen autoritario que desconociera la Constitución de Cúcuta y que recayera en manos de Bolívar. La pugna de fondo estaba en relación con los referentes en que se sustentaría la sociedad republicana. Por un lado los intentos de las élites de conservar el viejo orden social —o la legitimación de uno nuevo— con base en una racionalidad legal y por otro, los contenidos culturales heredados del sistema político colonial que “encadenaba las relaciones sociales y el orden político a una doctrina uniforme” de una manera integral (Colmenares, 1990: 5). El devenir político de la primera mitad del siglo

XIX<sup>10</sup> —y de alguna manera del resto de siglo—, es la historia de las transacciones entre estos dos aspectos que marcan las tensiones, continuidades y discontinuidades en las que los agentes sociales desplegaron sus acciones.

Las medidas tomadas por las autoridades civiles en el marco del patronato se movieron en esas tensiones: por un lado el intento de introducir elementos de secularización social, claramente visibles en la política educativa, y por el otro la alianza entre la Iglesia y el Estado que implicaba la política del patronato. Las tensiones eran sobredimensionadas por un sector del clero que al tiempo que se oponía a medidas secularizadoras como la introducción de las obras de Bentham y en algunos casos a la escuela lancasteriana, criticaba las medidas tomadas en el ejercicio del patronato como intentos de subordinar la Iglesia a las autoridades civiles y finalmente como ataques a la religión. Tanto en el seno de la Iglesia como al interior de las facciones políticas había voces críticas del patronato.

Los costos financieros y la participación del clero en política eran vistos como elementos negativos de este sistema de relaciones Iglesia - Estado. En editorial de *El Correo*, Florentino González se manifestaba en contra de quienes consideraban que si el gobierno abandonaba el patronato dejando de intervenir en designar los ministros de la religión para las parroquias, estos se convertirían en un elemento de perturbación y de abuso con su influjo sobre las conciencias. Opinaba que la intervención de los clérigos como funcionarios públicos los conducía a participar en las intrigas y manejos de la política, lo que les hacía perder su carácter de conservadores de la moral, y promotores del vínculo de fraternidad entre los creyentes. A su juicio, el papel de la religión debía ser el de dirigir “al hombre en la condición privada, haciéndolo buen padre... cultivando la probidad, la beneficencia y todas las virtudes sociales. Así es como ella influye, y forma a los hombres, que pueden después tener influjo sobre la suerte política de los Estados” (*El Correo*, 16 de abril, 1840: 121-122). El publicista enunciaba de esta manera la necesidad de separar las potestades con el ánimo de circunscribir lo religioso al ámbito de la conciencia, al ámbito de lo privado y desde allí, desde su influencia en la formación de las virtudes cristianas en los individuos, influir en forma indirecta en la dirección del Estado.

Por su parte la jerarquía eclesiástica, en una representación dirigida al Congreso de la República, manifestaba las incongruencias en que a su juicio caían diversas leyes nacionales con relación a las funciones eclesiásticas; leyes que habían llevado al retiro de

---

<sup>10</sup> Para una lectura de la manera en que se transan los elementos de la política moderna con la tradición colonial explicadas a partir de la configuración de redes políticas, ver Calderón y Thibaud (2002).

funciones del obispo de la Provincia de Panamá. Para los jefes de la Iglesia, su autoridad y jurisdicción no les venía de los hombres sino del mismo Jesucristo y sólo podía ser suspendida o alterada por la Iglesia. Como las cámaras legislativas reconocían la divinidad de la religión y la protegían por ser la religión nacional, se derivaba de allí que los ministros jerárquicos tuviesen el carácter de funcionarios, con lo cual quedaban revestidos de doble autoridad, por deber de conciencia, frente a los creyentes y, por temor de la pena temporal, frente a los incrédulos (*Representación del episcopado*, 1844).

Sin embargo, el estar investido de funciones civiles no implicaba según su criterio que fueran considerados funcionarios del orden temporal. Por lo tanto ni la constitución ni las leyes podían señalarles sus atribuciones ni la duración de los empleos. De esta manera, por ejemplo, la ley de 8 de abril de 1843 que establecía que si un tribunal civil formaba causa criminal contra un funcionario público, este quedaba suspendido del cargo, no podía proceder para los jefes eclesiásticos puesto que la autoridad civil no podía interdecir la misión y jurisdicción de cargos jerárquicos cuando no era de su competencia otorgarlos. De proceder así la autoridad civil, introduciría un cisma. Alegaba la jerarquía eclesiástica que a diferencia del principio protestante, el catolicismo no admitía la unidad de la Iglesia y del Estado ya que aquella era un poder distinto a este, pues “el hombre no había abdicado todos sus derechos individuales al provecho del Estado; hay derechos que se ha reservado... en primer lugar la independencia del pensamiento religioso”, como lo expresara Benjamin Constant y finalizaba afirmando:

El Episcopado Granadino solicita hoy, con el mas profundo respeto, no que se sacrifiquen los derechos del Estado á los de la Iglesia, sino que se salven estos en la legislación nacional. La misma libertad política está interesada en la libertad de la Iglesia, porque la libertad de la Iglesia hace parte de los derechos políticos de los granadinos, estando reconocida la Religión Católica como religión del Estado; pero si en la ley encuentra el hombre en pugna sus deberes de ciudadano con los de católico, á prueba se pone su conciencia, á la prueba más dura en que puede colocarse á quien la firmeza de su fe, y el amor a su religión, que le mandan ser fiel al Estado, le prohíben ser infiel á Dios, y rebelde a su Iglesia (*Representación del episcopado* 1844: 1-13).

A través de la Representación, la Iglesia apelaba a su “libertad” como institución sin ponerse del lado de quienes se pronunciaban por la separación de potestades y cuestionando a quienes pugnaban por someter la potestad espiritual al poder temporal. El abanderamiento de su libertad se legitimaba, a su vez, en el nombre del pueblo católico, es decir de la Iglesia entendida como comunidad de fieles, en la medida en que le daban a esa libertad un sentido tanto de derecho natural de los individuos, circunscrito a la independencia del pensamiento religioso, como de derecho político de los fieles.

Hábilmente la Iglesia como institución jerárquica ligaba su pugna de poder con el Estado a un problema religioso. Mezclaba ante la comunidad de fieles un problema de independencia del pensamiento religioso con la independencia de la Iglesia como institución revestida de poder jerárquico. La unión entre la Iglesia y el Estado era vista como una herejía protestante; como una sujeción del derecho a la ley.

Por su parte, un impreso expresaba que las acciones de algunos clérigos menoscababan las atribuciones del patronato nacional, al tiempo que alertaba contra el arma de la excomunión que perseguía con frenesí “a los que usan de su razón i viven bajo la civilización del siglo actual de luces”. El libelo invitaba al presidente de la república a actuar contra aquellos “que en su corazón no convienen en que la familia del altar esté subordinada al régimen social vigente, que trabajan por la teocracia, por el retorno de la inquisición... i que para llegar a este fin bárbaro, sanguinario i execrable, quieren minar los fundamentos de la adorada libertad, despertando las ideas del coloniaje de la servidumbre i del absolutismo” (*“Libertad, o muerte”*, 1845). Estos defensores de la justicia, de la libertad i del orden constitucional, así firmaron el impreso, establecían una relación entre el concepto de libertad y el uso de la propia razón, y se manifestaban a favor de la subordinación de la Iglesia al Estado y sus leyes. Consideraban que debía someterse a la Iglesia pues de lo contrario representaría un peligro a la continuidad de la libertad tal como ellos la concebían. Por la misma época un impreso seriado, *La Friolera* No. 13, traía una poesía alusiva a la libertad en la que se cuestionaba el poder de la Iglesia y su relación con los poderosos (ver Anexos, documento 1).

Las posiciones hasta aquí expuestas permearon la opinión pública en la primera mitad del siglo XIX con más o menos virulencia, enunciando definiciones normativas del concepto de libertad que conllevaban significaciones en disputa. Con la radicalización del conflicto religioso se alcanzó una fuerte pugnacidad entre 1850 y la década de 1870, cuando se abrió camino en el ordenamiento constitucional una ampliación del concepto de libertad desde la perspectiva de la libertad individual. Como corolario de la ampliación del espacio público en relación con la difusión de la prensa, se hizo notorio el ascenso político de agentes sociales cercanos a ideas liberales. El concepto de libertad tuvo mayor enunciación en el discurso público agenciado por un pequeño e influyente grupo de intelectuales seguidores del utilitarismo, del sensualismo<sup>11</sup> y del liberalismo

---

<sup>11</sup> El sensualismo, doctrina filosófica que considera que el conocimiento tenía su origen en los sentidos, que la razón no es distinta de la sensibilidad ni superior a ella. Los textos de uno de sus exponentes, Destutt de Tracy, fue promovido durante la década de 1870 por defensores del

manchesteriano. Uno de ellos, José M. Samper afirmaba: “Para que una sociedad progrese i sea feliz, no es bastante darle instituciones políticas liberales. Es necesario empezar por hacer libre al individuo” (Apuntamientos, 1853: 45). Las fuentes que alimentaban el pensamiento de estos intelectuales —Bentham, Destutt de Tracy, Stuart Mill—, fueron condenados por los pensadores cercanos al catolicismo como intrínsecamente corruptas.

Durante el gobierno de Mosquera (1845-1848) “se debatía ardorosamente el problema religioso en sus más erizados aspectos: la supresión del diezmo, la abolición del fuero eclesiástico, la presencia de los jesuitas” (Loaiza, 1999: 68). Estos temas se constituyeron en el centro de la polémica entre los recién creados partidos, haciendo de la cuestión religiosa el elemento central de su diferenciación en la segunda mitad del siglo XIX. José E. Caro, uno de los fundadores del partido conservador, enarbolaba a nombre de su partido la defensa de la moral ligada a la doctrina católica, cuestionando la actitud del partido contrincante —sus enseñanzas, sus periódicos y sus revoluciones— que atentaba contra esa moral católica de la que ellos se erigían como defensores. Para Caro el “partido conservador no es un simple partido político, es también un partido moral... Como partido político y moral tiene mucho que conservar; sí tiene que conservar cuanto es indispensable para la marcha próspera y segura de la civilización” (*La Civilización*, 20 de septiembre, 1849: 27).

Por su parte, Manuel Ancizar en un editorial del *Neogranadino*, periódico que exponía con claridad el marco ideológico que acompañaba las reformas, expresaba que la absurda enemistad política de los partidos desaparece cuando se la considera bajo el aspecto de ideas eclesiásticas y su relación “con los grandes intereses sociales en que se encuentra mezclada”. Para este autor, los conservadores creen sólo defender el orden y con él arrastran la defensa de cuestiones incompatibles con el régimen democrático, mientras que los liberales creen que sólo defienden el progreso y caen en la intolerancia política en contra de sus adversarios, llevados por el ardor de la novedad. Consideraba Ancizar que siendo la religión el elemento de mayor conflictividad entre los partidos<sup>12</sup>, era necesario que la Iglesia se adaptara al movimiento veloz hacía la perfección que agitaba a

---

liberalismo radical como texto de filosofía en la U.N., despertando una férrea oposición por parte de pensadores católicos como Miguel A. Caro

<sup>12</sup> Diana Ceballos (2005) al buscar explicaciones para la recurrencia del conflicto armado en Colombia establece como una de sus motivaciones el papel de la Iglesia como factor de polarización. La condena del partido liberal que hizo la Iglesia desde el púlpito, dice, “coadyuvó a un movimiento doble de sacralización de unos y demonización de otros... que contribuirá a la estigmatización del otro y, consecuentemente, a la propagación de la visión del otro como enemigo”.



las sociedades modernas, dejando de clamar contra la tolerancia y el libre pensar a fin de contribuir a la tranquilidad pública (*El Neogranadino No 37*, 14 de abril, 1849: 113-114). Resaltaba este intelectual, en contraste con José E. Caro, que la pugna de los partidos se centraba en la cuestión religiosa y específicamente en la intolerancia y la antipatía por el libre pensamiento que el partido conservador, en su alianza con la Iglesia, abanderaba y por la impaciencia con que los liberales pretendían las reformas. Igualmente apuntaba su reflexión hacia el papel de la Iglesia en el apaciguamiento de la violencia política a través de la modernización de su acción social.

El conflicto religioso se atizó durante el gobierno de José H. López (1849-1853), quien suprimió los diezmos, abolió el fuero eclesiástico, dejó en manos de los cabildos municipales la elección de párrocos y expulsó a los jesuitas<sup>13</sup> —que habían sido llamados en 1842 por el gobierno de Pedro Alcántara H.—. Estas circunstancias abrieron camino a un amplio uso del concepto de libertad con sentidos en disputa.

En una serie de artículos, el periódico *El Catolicismo* establecía una relación entre “Catolicismo y Civilización” donde el concepto de libertad era enunciado con el ánimo de cuestionar las políticas liberales. El publicista expresaba que la república había adoptado en su sistema político los principios de libertad racional, de igualdad legal, de civilización y de progreso, pero al mismo tiempo la Divina Providencia la había dotado con la religión católica, “que odia el despotismo i la tiranía, que protege a los pueblos contra los déspotas, que enseña la obediencia a la ley”. Se preguntaba si con el pretexto de emancipar las inteligencias, de destruir la superstición, se iba a minar el influjo de la institución más importante a la cual el mundo le debía la libertad y la civilización. Pretendía que las cosas que significaban los términos de libertad, fraternidad e igualdad las había creado la religión católica, de manera que era insensato “reconocer (como) amigos de la libertad, i de la República, a los que turbaran al catolicismo en su obra de civilización; (pues) el catolicismo es su fuente, i preciso es no desconocer su obra”. Las medidas promovidas y adoptadas eran así enmarcadas por el publicista como un ataque a las bases de la libertad y la civilización, mientras que los defensores de la Iglesia eran vistos como “los

---

<sup>13</sup> La controversia por la presencia de los jesuitas en el país no enfrentó a liberales y conservadores en general, o a la Iglesia contra el Estado, pues tanto integrantes del partido conservador como miembros de la Iglesia manifestaron su desacuerdo con la importación de la orden. Además frente a la expulsión se manifestó también parte de la población en la ciudad de Bogotá lo que refleja que el conflicto religioso no solo se da en el ámbito partidista sino que trasciende al campo de la cultura o de relaciones simbólicas. Para una descripción de este aspecto ver Cortés (2008).

entusiastas por la libertad, los sinceros amigos del progreso i de las luces” (*El Catolicismo* 01 de marzo, 1850: 81-83).

En editorial del *Neogranadino*, Ancízar manifestaba, por su parte, la necesidad de reformar el clero para que pudiese estar al frente de la actual civilización. Reconocía el papel de la Iglesia en la edad media como constructora de la civilización cristiana moderna, fundada en la libertad, transformadora de la civilización antigua, fundada en la esclavitud. Pero “la organización del clero en jerarquías aristocráticas que reposan sobre el principio absoluto de la autoridad (...) era en un todo análoga a la organización de las antiguas sociedades gobernadas por reyes absolutos con la fuerza moral que les daba su pretendido derecho divino (...)” y sólo podría subsistir en las actuales sociedades racionalistas y democráticas en evidente desarmonía con ellas. La Iglesia con su organización aferrada a la edad media provocaría, según Ancízar, una tempestad en estas sociedades donde,

El principio del libre examen se ha sustituido al principio de autoridad, el absolutismo en el gobierno civil se ha hecho imposible; los tronos se hunden uno tras otro, y los pueblos ya no se preguntan quién manda para obedecer, sino cómo y por qué se manda una cosa: a las caducas monarquías suceden las repúblicas, la agitación y los debates en todas las materias (*El Neogranadino*, 14 de abril, 1849)

En la preocupación de Ancízar por la paz pública radicaba el llamado a la Iglesia para que esta institución se transformara y cumpliera con su misión de dirigir la moral del pueblo hablándole con doctrinas y ejemplos y no únicamente a los sentidos, con las pompas del culto (*El Neogranadino*, 14 de abril, 1849: 113-114). Para Ancízar como para otros liberales, la organización del clero, con su principio de autoridad y su concomitante deber de obediencia, era incompatible con las necesidades de las nuevas repúblicas; era incompatible con la libertad como era entendida por los liberales. De esta manera se configuró la cuestión religiosa como un elemento central de discrepancia entre los partidos políticos y en la definición de sus respectivas ideologías. En las ideologías esgrimidas por liberales y por conservadores se movilizaría el concepto de libertad con un sentido diferente: mientras que en las de los dos primeros se le desligaba de las fuentes tradicionales del pensamiento y era remitido al utilitarismo o al jusnaturalismo, en las ideologías de los conservadores el concepto de libertad se ligaba a la doctrina católica bajo el argumento de que no podía existir la libertad fuera del ámbito religioso enmarcado en las doctrinas católicas, ni separada del principio de autoridad o la ley natural. Estas posiciones antagónicas fueron desplegadas por diversos agentes sociales en las

siguientes décadas polarizando la opinión pública y marcando la historia colombiana con un fuerte tinte de violencia e intolerancia.

Las medidas liberales dieron lugar a exacerbadas polémicas en las que participaron no sólo eclesiásticos sino laicos a favor o en contra de las mismas. Se criticó la expulsión de los jesuitas como una violación a las garantías individuales y a la libertad de enseñanza o se defendió como una medida tendiente a la defensa de las libertades públicas. La elección de párrocos por los cabildos municipales fue calificada por el Arzobispo como una intervención indebida que afectaba la autoridad y la disciplina interna de la Iglesia. Con relación a la abolición del fuero, el obispo de Popayán afirmaba que:

La ley del fuero eclesiástico en toda época se ha tenido como necesaria para mantener la independencia de la Iglesia, y para hacer respetar sus sagrados e inviolables derechos (...) si pues tal atribución se ha dado a los tribunales, juzgando civiles, por ella (la ley de desafuero) se ha despojado a la Iglesia de su poder espiritual, se ha visto con indiferencia la fuente de donde le vienen aquellos derechos, que lo es el derecho divino. Con dicha atribución dada a los juzgados seculares, se confunde el poder temporal con el espiritual, quedando este en todo, sometido al primero (*El Catolicismo*, 1 de julio, 1850: 150-151).

En 1853 Florentino González presentó al Congreso un proyecto de ley que sirvió de base para la nueva constitución política de la República. En aquel proyecto González establecía una perspectiva de la libertad más ligada a los derechos individuales, con lo cual dejaba de lado el sentido tradicional dado a la libertad civil como facultad que tiene el ciudadano de hacer todo lo que la ley no le prohíba. Esta nueva perspectiva establecía que el sistema republicano ponía “al gobierno ciertas barreras que no puede pasar, y dejando al ciudadano ciertos derechos o libertades que no pueden invadir las leyes y disposiciones de aquél”, entre ellas la libertad religiosa, como condición de la conservación de un gobierno republicano (Villamizar, 2014:131). En el proyecto criticaba la institución del patronato ya que los miembros del clero, “en vez de ser los conservadores de la moral, el ejemplo de la caridad, los institutores de la fe, fueron celosos agentes del despotismo... y se inventó un fuero para el clero, que lo constituía en una potencia dentro del Estado y se le dio el derecho de censurar el pensamiento” (González, 1852,1981: 212-222).

La Constitución de 1853 aprobó la separación de la Iglesia y el Estado, promulgó la libertad de cultos y la libertad absoluta de imprenta, incluso eliminando también la censura religiosa. Ello daba cuenta de la penetración del nuevo sentido dado a la libertad como un bien individual —como uno de los derechos del ciudadano que no podían invadir las leyes—. Estas disposiciones encontraron la oposición de miembros del clero pero también del laicado conservador. Integrantes del liberalismo que abogaban por la

continuidad del patronato manifestaron también su inconformidad con la separación de las dos potestades. El presbítero Juan N. Azuero al igual que otros clérigos con posturas liberales consideró que la medida los dejaba a merced de las jerarquías eclesiásticas con lo cual se les recortaría su libertad de acción, mientras que integrantes del partido liberal veían en la separación un peligro de participación política partidista de la Iglesia (Tirado, 1989: 170).

Florentino González como político liberal en el Senado defendió la separación de la Iglesia y el Estado; consideraba que bajo las atribuciones del patronato, los congresos elegían para obispos, clérigos que, aunque se hubiesen distinguido por sus ideas liberales, terminaban abdicando de estas para convertirse “en agentes celosos de las pretensiones absurdas de dominio temporal de la Corte de Roma”. Criticaba al clero por solicitar la protección de la religión pues esto la desnaturalizaba. Si el gobierno protegía la religión tendría que intervenir en la elección de los sacerdotes y reglamentar sus funciones e intervenir en la disciplina del culto, lo cual no sería protección sino opresión. En tal sentido, y en correspondencia con el respeto a los derechos del individuo, el gobierno no debía inmiscuirse en negocios que no son de la competencia de aquel, entre ellos la religión. De tal manera que junto a la Iglesia libre, se establecía la libertad religiosa como requisito de una república democrática (González, 1853,1981: 275-293).

Los argumentos expuestos por González relacionaban la libertad religiosa con los derechos del individuo y al mismo tiempo con la configuración de una democracia. Su ofensiva contra el patronato y la argumentación a favor de la libertad de la Iglesia se enunciaba con relación a la supremacía del poder civil, pues la opción del patronato o el concordato que solicitaba la jerarquía eclesiástica implicaban la abdicación oficial de la soberanía de la nación, “porque la corte papal jamás conviene en ceder una línea de sus pretensiones, ni hace otra cosa en tales concordatos que establecer sus pretendidos derechos” (González, 1853,1981: 279).

La Iglesia, preocupada por su preeminencia social, protestó contra la libertad religiosa aduciendo ante la opinión pública que esta era un ataque a las creencias católicas de las mayorías. Argumentaba que la inmensa mayoría de los neogranadinos era católica y una minoría —los legisladores— no podía determinar las creencias religiosas de los demás. Como parte de la pugna por ganar el favor de la opinión pública a su causa, los publicistas católicos declaraban que “la diversidad y variedad de religiones en una República eminentemente cristiana, que ha mantenido más de trecientos años el culto que se tributa al único y verdadero Dios, es el escándalo más asombroso que puede

presentar el legislador cristiano” (*La Religión*, 24 de mayo de 1853: 87, en Cortés, 2008: 193)

Luego de un corto interregno conservador, bajo las administraciones de Manuel M. Mallarino y de Mariano Ospina R. (1857-1860), volvieron a la palestra las medidas anticlericales. Estas últimas justificadas por Mosquera como producto de la participación del clero en la guerra civil (1859-1861) y en la vida electoral a favor del conservatismo. Mosquera expulsó a los jesuitas que habían sido reintroducidos en el país por Ospina, estableció la tuición de cultos y decretó la desamortización de bienes de manos muertas.

El triunfo de los liberales se concretó en una nueva constitución política de la República —la Constitución de Rionegro de 1863— que constituyó la materialización clara de una de las dos formas ideológicas paradigmáticas que chocaron en el siglo XIX: un proyecto de construcción de nación que adoptaba elementos de la filosofía política liberal, “que abogaba por un sujeto libre, dueño de sí mismo, con unos ideales de progreso y desarrollo de tipo secular, sin dependencias religiosas de ningún tipo, al menos en el ámbito de lo público” (Arango y Arboleda, 2005, 87-88). Este proyecto se enfrentó al proyecto de construcción de la nación, abanderado por el laicado conservador y basado “en una filosofía esencialista, una sociología estamental y estática, una religión sólida y absoluta, y una moral heterónoma considerada universal, prescriptiva y totalizante” (Arango y Arboleda, 2005, 87-88). Este modelo de nación cristiana tendría su concreción más acabada en la Constitución de 1886 y halló en el *Syllabus* de Pío IX —1864— un documento guía para la acción que enmarcó las prácticas políticas y culturales del clero y de intelectuales y políticos del laicado conservador. Sin desconocer los matices y las posiciones moderadas de diversos actores políticos que militaban tanto en el partido liberal como en el partido conservador, podemos afirmar que los enunciados del concepto de libertad que enarbolaron los agentes sociales en este último cuarto de siglo XIX se dieron en el marco de estos dos paradigmas ideológicos concretados en dos proyectos culturales divergentes de construcción de la nación.

La polarización que el enfrentamiento de estas dos formas de construcción de la nación alcanzó en las décadas de 1870/80 disminuyó los espacios para la moderación política. El apoyo que brindaron líderes conservadores como el expresidente Mallarino o el Arzobispo Arbeláez al proyecto educativo de los radicales fue contestado, hasta con quejas en contra del Arzobispo al Vaticano, por parte del obispado y por líderes del laicado conservador que enfocaron sus acciones políticas con miras a ganar el apoyo de la opinión pública confrontando el proyecto radical sobre todo en el campo educativo.

Miguel A. Caro como redactor de *El Tradicionista*, Mariano Ospina como redactor de *La Sociedad* o José J. Ortiz como redactor de *La Caridad* fomentaron desde sus órganos de opinión la ampliación de formas de sociabilidad enmarcadas en redes de apoyo al proyecto político cultural del laicado conservador en alianza con gran parte de la jerarquía y el clero católico.

Los radicales, como señal inequívoca del carácter laico que pretendían imprimirle al Estado, establecieron en el preámbulo de la Constitución de Rionegro que esta era decretada por la Convención nacional, en nombre y por autorización del pueblo; con el documento se alejaban de la tradición seguida hasta entonces en las constituciones colombianas según la cual se invocaba el nombre de Dios en el preámbulo. La sesión segunda del capítulo II establecía como base de la unión el reconocimiento y la garantía de los derechos individuales por parte del gobierno federal y el de los estados, incluyendo entre otros: la libertad absoluta de imprenta y de circulación de los impresos; la libertad de expresar sus pensamientos de palabra por escrito sin limitación alguna; la libertad de ejercer toda industria y de trabajar sin usurpar la industria de otro; la libertad de dar o recibir instrucción que a bien tengan, en los establecimientos que no sean costeados con fondos públicos; y la profesión libre, pública o privada, de cualquier religión, con tal que no se ejecuten hechos incompatibles con la soberanía nacional, o que tengan por objeto turbar la paz pública. También se garantizaba la igualdad y en consecuencia establecía que no era lícito conceder privilegios o distinciones legales (*Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia*, 1863/1871: 1-45).

Esta organización política constitucional, establecida con base en los derechos individuales, fue confrontada por el clero y por un sector del partido conservador con base en el *Syllabus*, documento que condenaba los errores políticos y filosóficos “de nuestra época” a juicio de Pio IX. El intelectual conservador Miguel A. Caro defendía a ultranza los postulados de este documento, los cuales tomó como base para el programa de su partido católico pues pretendía que la política fuera un instrumento de la religión. Para Caro el liberalismo abanderado por el partido liberal en Colombia hacía parte de lo que el *Syllabus* condenaba:

El liberalismo está condenado no sólo en el *Syllabus*, sino, muchos años antes por el Decálogo, allí se condena la libertad de mentir, robar, matar, etc., y como hoy se miente publicando funestos errores, y se roba desamortizando, y se mata haciendo revoluciones, por eso las condenaciones del decálogo se han hecho extensivas a la prensa impía, y a la desamortización oficial, y a las revoluciones comunistas, etc. El *Syllabus* es el Decálogo aplicado a la nueva y gigantesca forma que ha tomado la libertad del mal en las sociedades modernas. Esa libertad del mal es la esencia del liberalismo, y la libertad del

bien, que es la libertad que Dios ama, es la libertad que lleva en sí el catolicismo (Caro, 1962: 905)

La visión aquí enunciada de la libertad liberal como “libertad del mal” y la libertad del catolicismo como la “libertad del bien”, fue enunciada por Caro, y otros publicistas católicos tales como Joaquín Ortiz y José M. Groot, como uno de los elementos de la confrontación política y cultural que sirvió de abono a la polarización y a la visión del contrincante político como enemigo. Afirmaba Caro: “No aceptamos la absoluta libertad de palabra ni de cultos como cosa buena, porque eso sería aceptar la absoluta libertad de acción, pues la creencia y la palabra son actos, y así puede hacerse el mal propagando malas doctrinas como administrando venenos. Esta es la doctrina que contiene el *Syllabus*” (*El Tradicionista*, 20 de febrero, 1872: 128). Estos publicistas católicos condenaban también a integrantes del partido conservador a quienes consideraban contaminados por las ideas liberales con lo que presionaban la radicalización de los conservadores moderados. La militancia de conservadores liberalizados en el partido conservador justificaba para Caro la creación del partido católico basado netamente en las doctrinas de la Iglesia, con el fin de organizar políticamente la sociedad de acuerdo con tales doctrinas.

Como publicista, Caro desplegó una copiosa crítica al sentido dado al concepto de libertad por diferentes miembros del partido liberal; él, en cambio, le otorgaba un sentido particular que partía de la conexión entre los principios religiosos y las ciencias morales y políticas. Argumentaba en contra de la libertad absoluta de cultos ya que, para él, esta era imposible en la medida en que implicaba la existencia de un gobierno absolutamente indiferente en materia religiosa, incompatible con la noción de gobierno. La razón de ello es que Caro consideraba que gobernar es educar, y como la educación suponía principios morales y religiosos, concluía que el gobierno debía tener una fe; no podía ser indiferente. Aducía que en todos los ramos de la administración pública se tropieza a cada momento con la moral y la religión, “pues hombres desempeñan la administración, y religioso y moral es el carácter del hombre” (*El Tradicionista*, 28 de noviembre, 1871: 30). Esta crítica a la libertad de cultos sería uno de los caballitos de batalla que usarían Caro y el laicado conservador para ganar a la opinión pública en contra del proyecto educativo de los radicales que, como se verá en el capítulo 3, establecía la neutralidad religiosa.

La pugna entre los dos proyectos de nación inherentes a la Constitución del 63 y el *Syllabus* desplegada en el campo de la lucha político partidista se extendía al campo de las relaciones simbólicas. En nota del *Diario de Cundinamarca*, un articulista se quejaba

de la cacería de brujas que se respiraba en Bogotá a raíz de las prédicas de diversos prelados que tildaban de herejes o masones a aquellos que acusaban de indiferentes, con relación a las doctrinas y preceptos del catolicismo. En la nota se relacionaba el mal uso que hacían algunos eclesiásticos en el púlpito con los libelos difamatorios que se repartían en la ciudad, en especial a la entrada de los templos. En estos libelos se acusaba a uno de masón, se chismeaba si aquel otro se había confesado estando enfermo o había muerto sin comulgar. Para el autor de la nota este era “un vicio detestable de nuestras costumbres heredadas de los negros tiempos en que dominó la inquisición”, que debe perseguirse porque viola el derecho constitucional de libertad de conciencia y “pugna con los principios de civilización, según los cuales nadie debe practicar en materia religiosa sino lo que realmente este de acuerdo con su pensamiento o sus convicciones”. Finalizaba el escrito enunciando lo que puede indicarnos el posible impacto de este uso de la sanción social (o condena moral) sobre los afectados: “Grande es el mal que causan a esas personas los improperios y denuncias que contra ellos no se excusan de lanzar algunos eclesiásticos (...). Ese urdir tela de escándalo que constituye el entretenimiento de gran número de personas, de hombres ignorantes o dados al fanatismo, es uno de los mayores impedimentos para establecer o cultivar conocimientos sociales que armonicen nuestras poblaciones” (*Diario de Cundinamarca*, 07 de enero, 1871: 283).

Frente a esta queja se manifestaba el Arzobispo Arbeláez criticando a quienes lanzaban improperios,

En impresos anónimos, suscritos por personas que se llaman católicos, en cuyos escritos, bajo el velo de un falso celo por la religión, se denigra de personas respetables (...) asegurando de tales personas hechos infamantes y falsos sin otro fundamento que el dicho de los autores de tales producciones. Como se dice que estos libelos se distribuyen en las iglesias, se fijan en las puertas (...). Declaramos que los que así obran, pretendiendo sostener la religión, faltan a la caridad, que es el principio fundamental sobre el cual reposa la doctrina y moral del catolicismo, y por lo mismo injurian y vilipendian con su conducta la misma religión que pretenden sostener (...) que todo el clero y fieles de nuestra arquidiócesis sepan que, lejos de autorizar por nuestra parte tan inicuo proceder, estamos resueltos a emplear toda nuestra autoridad para reprimir este abuso (*Diario de Cundinamarca*, 07 de enero, 1871: 284).

En la queja se enunciaba la influencia que curas intransigentes ejercían sobre feligreses fanatizados y el espacio limitado para el ejercicio de la libertad de conciencia, lo cual nos indica el predominio de prácticas culturales más cercanas al sentido de la libertad que bebía en fuentes tradicionales de las doctrinas católicas, que prácticas cercanas a los sentidos del concepto de libertad que los usos de agentes sociales



liberales, o más cercanos al liberalismo, movilizaban. De esto nos da cuenta una diversidad de fuentes a través de las cuales se podría explorar un estudio más específico sobre el tema. Un aspecto que también denota la situación arriba descrita es que la Iglesia no era una institución monolítica<sup>14</sup>.

Otro ámbito en el que se desplegaba la lucha por el predominio de uno de los proyectos de nación era los espacios de sociabilidad. Caro y los publicistas católicos exhortaban a sus correligionarios a organizarse en asociaciones católicas para contrarrestar lo que llamaban las obras de la revolución que “oprimían y despojaban a la Iglesia de su libertad, suprimían a Dios de las leyes desterrándolo de las escuelas y levantaban contra Dios el estandarte del libre pensamiento”. Obras que en el orden social, según ellos, habrían puesto en juego todos los medios para arrebatarse a naciones enteras la luz de las creencias comunes y precipitar a los individuos en el océano insondable de la incredulidad. Caro criticaba los efectos sociales de lo que llamaba la libertad liberal surgida del libre examen que al revelarse contra el principio de autoridad, conducía al libertinaje:

Allí se esparcen un sinnúmero de errores prácticos que debilitan la conciencia y convierten a los pueblos en esclavos de turbulentas pasiones. Se menoscaba toda autoridad divina y humana, con conjuraciones fraudes y engaños; combate la revolución provista con tales armas contra Dios, contra la Iglesia, como mujer sin pudor que no se sonroja, antes bien se envanece del fruto de sus horribles vicios. Una vez se socaba toda creencia religiosa, aniquilados u oscurecidos los principios de la moral, destruida la autoridad, aparece entonces como efecto necesario una sociedad compuesta de hombres sin certeza alguna acerca del fin que se proponen, sin un vínculo de afecto que la sostenga. De allí resulta el desenfreno de las pasiones, el egoísmo, el libertinaje (*El Tradicionista*, 5 de noviembre, 1871)

En este enunciado Caro critica la perspectiva liberal de la libertad individual que rompe con la idea de la ley natural o universal concebida como la manifestación de la divinidad en el comportamiento humano. El cuestionamiento de las creencias y

---

<sup>14</sup> Desde la primera mitad del siglo XIX bajo el patronato la Iglesia se caracterizó por tener en su interior diversas corrientes. Eclesiásticos como Juan Nepomuceno Azuero cuestionaba a prelados que estaban en contra de la independencia y que de manera subrepticia conspiraban contra ella. Igualmente frente a la introducción de Bentham hubo prelados que lo defendieron y otros como el Dr. Margallo que lo cuestionaron desde el primer momento. Con las medidas liberales de mitad de siglo el comportamiento del clero tampoco fue uniforme, pues hubo quienes se plegaron y hasta justificaron las medidas y quienes siguiendo las directrices del metropolitano se opusieron. En todo caso para la segunda mitad de siglo y sobre todo después que se estableció la separación de la Iglesia y el Estado, a nivel interno, y la reorganización centralizadora de la Iglesia con Pio IX “las disidencias” se hicieron más escasas. Pese a ello siguieron presentándose algunos matices en los comportamientos del clero. Para un acercamiento al tema ver: Cortés José D. (2008) Arango y Arboleda (2005).

costumbres comunes introducido por el individualismo liberal es impugnado como elemento de disolución de los vínculos sociales que, según él, sólo podían tejerse con los lazos de la moral católica, cuyos principios doctrinarios constituían la base y el sustento de la autoridad. Los enunciados de este integrante del laicado conservador, nutridos de los dogmas católicos compartidos por sus correligionarios y por los agentes clericales, fueron ampliamente difundidos por la prensa impactando no sólo al público lector sino a otros sectores de la población, a través de las formas de asociación que estos agentes sociales promovían. Con ello expandían una visión del mundo y del ser humano impregnada de tal dogma como puede verse en este enunciado:

Con solo echar una mirada escrutadora en nuestra alma, antes de toda enseñanza de un maestro, descubrimos a Dios presente en ella; antes de toda experiencia de los sentidos, hallamos dentro de nosotros mismos una conciencia anticipada de Dios, ya sea que la idea íntima de su existencia este grabada por la mano de Dios en nuestro espíritu desde que nacemos, ya sea que ella se excite en nosotros por la presencia continua de su sublime objeto, el cual nos previene y nos penetra incesantemente sin que podamos evitarlo. Lo contrario sería indigno de la majestad y de la sabiduría de nuestro creador. Dios solo puede dar al hombre la enseñanza de Dios. Dios es anterior a toda demostración: su conocimiento reside menos en la inteligencia que en la sustancia misma de nuestra alma. Es como un contacto que ella tiene, por decirlo así, con su criador (El Tradicionista, 16 de julio, 1873: 908)

Esta visión del mundo reproducía concepciones antropológicas que se nutrían de las tradicionales doctrinas religiosas difundiendo en sus usos un significado del concepto de libertad que limitaba su ejercicio a prácticas enmarcadas en la moral católica. A través de su difusión por la prensa y por prácticas de sociabilidad católica fue adquiriendo una mayor influencia en la sociedad colombiana en sus disputas con lo que Caro llamaba la “libertad liberal”, satanizada por este y otros agentes del laicado conservador como libertad para hacer el mal. El laicado conservador consiguió consolidar la influencia de esta cosmovisión hasta hacerla hegemónica en el proyecto político de La Regeneración, con la anuencia de agentes sociales del liberalismo independiente.

### **Libertad de imprenta y espacio público**

El sentido de los usos del concepto de libertad fue también disputado alrededor de la libertad de pensamiento y más específicamente de la libertad de imprenta. Esto fue así desde el momento mismo de la declaratoria de independencia en 1810. El autogobierno dio lugar a textos constitucionales en los que la libertad de imprenta fue normatizada excluyendo la censura previa, al tiempo que se reconocía la responsabilidad legal por su abuso. Durante la primera mitad de siglo XIX las disposiciones constitucionales fueron

reglamentadas por leyes que no siempre guardaron fidelidad al espíritu constitucional; esto dio lugar a polémicas sobre el funcionamiento de la prensa y dejó el espacio para usos divergentes del concepto. En la segunda mitad de siglo se aprobó mediante la ley 2100 de 1851 la completa libertad de expresión en la prensa, la cual se hizo extensiva en la Constitución del 63 a la libertad absoluta de pensamiento.

La constitución de Cundinamarca de 1811 reconoció la libertad de imprenta como parte de los derechos garantizados a los ciudadanos, aunque blindó a la religión al prohibir la publicación de escritos obscenos o que fueran ofensivos al dogma; la impresión de los libros sagrados sólo podía hacerse de conformidad con lo dispuesto en el Tridentino o con la licencia de las autoridades eclesiásticas (Villamizar, 2014:126-127). La Constitución de Cúcuta de 1821 en su artículo 156 estableció que “todos los colombianos tienen el derecho de escribir, imprimir y publicar libremente sus pensamientos, sin necesidad de examen, revisión o censura alguna a la publicación. Pero los que abusen de esta preciosa facultad sufrirán los castigos a que se hagan acreedores conforme a las leyes”. No obstante la ley reglamentaria continuó con la tradición de restringir esta libertad con relación a los textos sagrados y a los dogmas de la religión católica. Dispuso sanciones contra la publicación de textos “dirigidos a excitar la rebelión o la perturbación de la tranquilidad pública (...) y que vulneren la reputación o el honor de alguna persona, tachando su conducta privada”. La salvedad respecto a los textos sagrados da cuenta del poder que conservó la Iglesia durante las primeras décadas de vida independiente y el peso de la tradición (Constitución de 1821).

Pese a las censuras veladas o explícitas, la libertad de imprenta establecida en la constitución garantizaría la configuración de un espacio público político que ya se encontraba en ciernes a finales del siglo XVIII. A través de la prensa se difundieron las ideas y las propuestas de organización de un orden político republicano que resultaría conflictivo desde sus inicios. Al proponerse “difundir las luces, instruir a los pueblos, señalar los peligros que nos amenazan y el camino para evitarlos, fijar la opinión, reunir voluntades y afianzar la libertad y la independencia”, el *Diario político de Santafé de Bogotá*, establecía con claridad la misión que las élites letradas, autoconvertidas en representantes del pueblo, otorgaban a la prensa en la vida política republicana (Loaiza, 2010: 55-58). Pero la intención de fijar la opinión o reunir voluntades no impidió la formación de facciones políticas divergentes que pronto se manifestaron haciendo de la prensa, como parte de la configuración del espacio público político, uno de los principales

instrumentos para la expansión de su influencia. Según Loaiza (2010: 55) “los periódicos constituyeron desde entonces un dispositivo concienzuda y conscientemente elaborado por un grupo de individuos capacitados para las tareas de difusión y persuasión, en un espacio público de opinión que comenzaba a expandirse y a tornarse conflictivo”.

La libertad de imprenta restringida en la ley reglamentaria no fue, por tanto, óbice para que se dieran disputas encarnizadas por la práctica común de utilizar la imprenta para atacar mediante anónimos a los adversarios políticos. Ejemplo de esta situación es la controversia que tuvo lugar en 1825 y que puede leerse en el impreso del Dr. Juan N. Azuero en el que pretendía desenmascarar al Dr. José Felix Merizalde quien al parecer se encontraba tras los escritos del *Noticiozote*, “papel destinado á perseguir, á calumniar, á escarnecer a quienes esgrimen posiciones liberales”. Se lamentaba el presbítero Azuero del mal uso de la imprenta y que ella estuviera en manos de los enemigos del orden, mientras los hombres amantes de la libertad sufrían la persecución atroz y eran “calumniados, vejados, difamados en los púlpitos, en los confesionarios y hasta por medio de los malos papeles que se publican”. Recordaba que la ley de 14 de septiembre de 1821 dispuso que se abusaba de la libertad de imprenta publicando escritos que tacharan la conducta privada de una persona y que tales escritos se clasificarían como libelos difamatorios, categoría en la que, en su opinión, caían muchos de los artículos del *Noticiozote* (*El Doctor Merizalde...*, 1825).

Merizalde, por su parte, acusado de difamador por un escrito en contra del padre Gutiérrez de la comunidad de los Dominicos, pretendía mostrarse como defensor de la libertad de imprenta afirmando que el papel acusado de libelo difamatorio sólo hablaba de hechos evidentes. Argumentaba que “Si bien un escritor no puede dar publicidad a un hecho privado, tampoco un particular reducir á los límites de un hecho doméstico ó privado, los que ya pertenecen al público (...). Los hechos públicos son de los escritores, ellos pertenecen a la historia y la historia refiere grandes acciones, o crímenes famosos”<sup>15</sup> En el escrito, Merizalde cuestionaba al padre Gutiérrez por introducir una discusión peligrosa que promovida por otros, según él, introducía con su falta de patriotismo el germen de la división y la discordia. Se refería a las conclusiones públicas que sobre la materia de la excomunión había presentado el padre Gutiérrez en las que esgrimía principios liberales sobre la materia de la excomunión, que, al decir del presbítero Azuero,

---

<sup>15</sup> Defensa que hace el Doctor Felix Merizalde, 1825, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, Pieza 45.

no estaban de conformidad “con el despotismo de Roma; pero si con la pura y sana doctrina de los más acreditados canonistas católicos” (*El Doctor Merizalde*, 1825).

Las críticas al padre Gutiérrez, en el papel en cuestión, no se centraban al parecer en las conclusiones públicas respecto al tema de la excomunión, sino que, a fin de neutralizarlo, le recordaban al Dominicó que había sido parte de la inquisición y había militado en contra de la independencia. Alegaba Merizalde que como escritor podía criticar las acciones públicas de Gutiérrez al tiempo que lo cuestionaba por disociador al introducir lo que él consideraba una discusión peligrosa. Con esta actitud presentaba una situación aparentemente ambigua, que se puede aclarar al relacionarla con el contexto. El disenso en que incurría Gutiérrez con relación a la posición de Roma frente a la excomunión era visto por Merizalde como un cuestionamiento a la autoridad papal (*El Doctor Merizalde*, 1825).

En estas polémicas puede verse la manera como era utilizada la prensa para persuadir a un público o para construir opinión pública en torno a las posiciones políticas e ideológicas de los contrincantes. Dos hechos, la opinión de Azuero frente a la libertad de cultos —ver página 43— y la exposición sobre la excomunión del padre Gutiérrez en contravía con la posición de Roma eran cuestionadas por la prensa contraria mezclando hechos y argumentos que reflejan la inexistencia de claras fronteras entre lo público y lo privado. Podemos afirmar con este hecho la continuidad de prácticas de control social del mundo colonial que se superponen en un escenario que, como la prensa, se constituiría en el escenario por excelencia de la política moderna.

Las prácticas difamatorias continuaron a lo largo del siglo XIX, como armas para combatir a la facción contraria y ganar el favor de la opinión pública. Florentino González, en un artículo publicado en el periódico *Bandera Nacional*, se lamentaba del mal uso que se hacía de la prensa por parte de los contradictores políticos. “Si un escritor se propone corregir la marcha del gobierno en bien de la comunidad granadina, advirtiéndole sus extravíos (...) al momento salta a la palestra un defensor armado de injurias, calumnias y sarcasmos” afirmaba (González, 1838,1981: 74-77), al tiempo que resaltaba la importancia de la libertad de prensa y hacía un llamado a la tolerancia y al respeto por las diferencias de opinión, pues la libertad de pensamiento auspiciada por la libertad de imprenta era el camino al progreso. Estas prácticas contribuyeron a desdibujar de alguna manera el potencial de la prensa en la expansión del espacio público y a retrasar el surgimiento de la figura del publicista. Habría que esperar la agitación política de mediados de siglo para que la prensa retomara con nuevos bríos un papel protagónico en

la difusión de propuestas político-ideológicas y en la formación de redes, ambas claves en el ascenso de un proyecto político liberal, coincidiendo con la formación de los partidos políticos.

La agitación política estuvo marcada por la movilización de la juventud universitaria, por la organización y activismo del artesanado en Sociedades democráticas, influenciados unos y otros por la revolución del 48 con su estela de romanticismo y socialismo, a lo que se sumaba, entre otras cosas, la profundización de la disputa entre las potestades civil y eclesiástica motivada por los debates en contra de la permanencia de los jesuitas, por la abolición del diezmo, y del fuero eclesiástico. La prensa y los publicistas amparados en la libertad de imprenta se constituyeron en un actor central del proceso, contribuyendo al alineamiento de los intereses y al agrupamiento político en los recién fundados partidos. En este contexto de agitación político-ideológica las élites encontraron en la prensa una herramienta apropiada para la unificación de intereses, para construir hegemonías fomentando la comunión entre intelectuales que fungían como publicistas a fin de difundir proyectos políticos y culturales de organización social y de construcción de nación (Loaiza, 1999: 67).

A partir de ese momento la prensa incrementó su radio de acción. Se multiplicaron los impresos y se delinearon con claridad los proyectos divergentes que defendían y difundían. Periódicos como *El Neogranadino* o *El Catolicismo*, editados en Bogotá son una clara muestra de este aserto. Uno y otro se constituyeron en órganos de opinión y debate; en agentes que vehiculaban proyectos contrapuestos, promovidos por publicistas que estaban en sintonía con preocupaciones y expectativas de diferentes sectores sociales y políticos, contribuyendo a la ampliación del espacio público. *El Catolicismo*, órgano oficial de la curia, incluyó entre sus redactores a Rufino Cuervo, José Joaquín Ortíz, Jose Manuel Groot y Miguel A. Caro, publicistas e intelectuales que militaban en el partido conservador. En el primer editorial del periódico, el Arzobispo Mosquera resaltaba el poder de la prensa como órgano de formación del pensamiento colectivo y soberano de las mayorías; “poder que obra más eficazmente sobre el pueblo bien para descarriarlo i corromperlo, bien para ilustrarlo i proveerlo, principalmente en lo que toca a su vida social” (Cacua, 1968: 56).

Manuel Ancízar, fundador de *El Neogranadino*, inauguró una nueva etapa del periodismo en Colombia. Su periódico fue el eje de un proyecto editorial estructurado con relación a las expectativas del orden social que él, como su promotor, junto a un equipo de publicistas que colaboraron en el periódico, aspiraban a construir. El proyecto editorial

estaba claramente definido y orientado a contribuir a la construcción de un orden social con el sello de una racionalidad modernizadora; desde la ideología explícita que enunciaba o la más breve nota, hasta las traducciones y la publicación de novelas de Sue o de Dumas por entregas, pretendía Ancízar, con el estilo del periódico, crear la ilusión de un nuevo orden social posible (Loaiza, 1999: 74).

Entre las décadas de 1850 y de 1870 la legislación emitida amplió el principio de libertad de imprenta derogando las leyes reglamentarias que establecían responsabilidad por lo escrito. La Constitución de 1863 estableció la absoluta libertad de expresión y durante el período de predominio de los radicales, no se expidió ninguna ley de imprenta que pudiese limitarla. Al amparo de esta normatividad florecieron en el período radical por lo menos dos centenares de títulos en todo el país. En Bogotá *El Diario de Cundinamarca*, órgano del radicalismo y *El Tradicionista*, órgano de difusión ideológica del laicado conservador, cumplieron, junto a otros en la ciudad y en el país, con el papel de difusores de proyectos político-ideológicos antagónicos, movilizándolo conceptos políticos y sociales en disputa.

La libertad de prensa absoluta, no fue bien vista por todos. Publicistas e intelectuales conservadores o eclesiásticos se quejaban no por falta de libertad sino contra los abusos que, según ellos, se cometían en su nombre. Fray Jervacio García consideraba que los abusos de la prensa traían males mayores que los bienes que se le adjudicaban, que atentaba contra la religión, contra la moral y la paz pública. Por su parte Miguel A. Caro, crítico acérrimo del régimen radical, afirmaba que “a la sombra de esta libertad, iba a quedar impune todo abuso, tal como el pasquín calumnioso, la pintura obscena, la caricatura ultrajante (...) el irrespeto a todo tribunal y toda autoridad” (Posada, 2005: 165). Consecuente con esta perspectiva el régimen de La Regeneración, reglamentó la libertad de prensa mediante ley aprobada en 1896; en el interregno de diez años transcurrido desde la promulgación de la Constitución de 1886, la libertad de prensa fue restringida por el artículo K, transitorio, que le daba al gobierno el poder de prevenir y reprimir los abusos de la prensa.

En extensa crítica al informe presentado por el senador Guillermo Uribe al congreso sobre la constitucionalidad del decreto de 1888 que le asignó al gobierno el poder de suspender publicaciones y confinar o desterrar periodistas, Miguel A. Caro publicó en *La Nación* un estudio sobre la libertad de imprenta en el que afirmaba que la “libertad bien entendida no es incompatible con la inspección y vigilancia.

En este capítulo vimos como diferentes agentes sociales enunciaron el concepto de libertad con significaciones en disputa que dan cuenta de las continuidades y discontinuidades que se presentaron en el proceso de configuración del nuevo Estado que surgía del proceso de independencia. Los usos del concepto de libertad estaban atravesados por situaciones de índole político ideológico, social y cultural relativas a la forma de organización política, a la cuestión religiosa y a la libertad de imprenta. La significación predominante que se le daba en el mundo colonial al concepto como libre albedrío o libertad de obrar el bien, impregnada de una visión religiosa, fue abriéndose lentamente a nuevas significaciones cargadas de un horizonte de expectativa que ligaban el concepto a la garantía de los derechos del individuo en una perspectiva que pugnaba con el derecho natural al tiempo que articulaban el uso del concepto con otros conceptos nodales del período.

Si bien en la primera mitad del siglo XIX los significados del concepto estuvieron ligados de manera predominante a las fuentes clásicas del catolicismo, en la segunda mitad se enunciaron con más fuerza usos del concepto con significados que se nutrían de otras fuentes de pensamiento. Al ampliarse el campo semántico se complejizaron o ampliaron las disputas en torno a los referentes del concepto; la introducción de las libertades individuales, a partir de las reformas liberales de mitad de siglo, en el campo de la opinión pública, en la elección del culto religioso, en la ampliación de la iniciativa empresarial o en la libertad de acción, de asociación y en la enseñanza, contribuyeron a configurar la organización político estatal permeando, más allá del aspecto meramente jurídico institucional, la cultura política.



## **USOS Y SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA ENTRE 1774 Y 1853**

En este capítulo estudio la conceptualización de la libertad en relación con lo educativo a lo largo de un amplio periodo que va desde la concreción de las reformas borbónicas, específicamente con el Plan de estudios de Moreno y Escandón de 1774, hasta la promulgación de las leyes de libertad de enseñanza de (1848-1853). Expongo la manera como se abrió paso la configuración de lo educativo como ámbito de lo público y cómo esto se relaciona con un proceso de secularización en el cual el concepto de libertad es enarbolado por los agentes sociales con significaciones que dan cuenta de una paulatina apertura intelectual a prácticas educativas que entraron en conflicto con las prácticas dominantes en la era colonial; prácticas como la libertad de opinión, la libertad para vivir dentro o fuera de los Colegios, o la libertad para ejercer la docencia irrumpieron tímidamente junto a una paulatina intervención del Estado en lo educativo. En el capítulo se muestran las pugnas entre el Estado y la corporación eclesiástica por el control de la educación que se pueden inferir a partir del uso que del concepto de libertad de enseñanza hacen los agentes sociales.

### **De la educación doméstica a la educación pública.**

En la primera parte del capítulo analizaré, primero, el impacto de las reformas borbónicas y los significados de libertad que introduce respecto al campo educativo. Rastreo el inicio de un proceso secularizador en la educación y su articulación con la formación de un espacio público sujeto a la discusión en los nuevos escenarios de sociabilidad que aparecieron finalizando el siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX. En términos de la educación superior, muestro cómo el Plan de estudios organizado por el fiscal Moreno y Escandón en 1774 junto con otras dinámicas sociales repercutieron en la vida de la Corporación Universitaria. En cuanto a la educación primaria, examino cómo el interés por fortalecer la llamada “escuela pública” puso en cuestionamiento la educación doméstica, en confrontación con la familia y la iglesia. Esta situación, que corre paralela con la incipiente aparición de un espacio público, se fortalecería en la primera década del siglo XIX con discusiones en la prensa sobre el deber del Estado de controlar la educación y expandir la escuela pública lo que significaba, desde la perspectiva de algunos agentes, la imposibilidad de dejar libre la enseñanza.

Posteriormente, muestro cómo la crisis de la monarquía ibérica y el consecuente proceso de independencia generó una ampliación del espacio público en el que la prensa, las sociedades patrióticas y las sociedades de amigos de la educación jugaron un papel

protagónico. En este contexto, diferentes actores sociales y políticos movilizaron el concepto libertad de enseñanza con significaciones que estaban en relación con las pugnas que se suscitaron entre diferentes facciones por el control político del Estado en construcción. En este sentido mostraré cómo la polémica que se produjo a partir de la introducción, por decreto de 1826, de la enseñanza de “Los tratados de legislación civil y penal”, de Jeremías Bentham, reflejaba precisamente una pugna que trasciende el espacio educativo y se vinculaba con las controversias sobre las formas de organización política del nuevo Estado; lo mismo ocurrió con las disputas que trajo consigo el Plan de estudios de Ospina establecido en 1842.

### **La configuración de lo educativo como espacio público**

Durante el largo período colonial la enseñanza estaba dominada por una tradición centrada en la escolástica y controlada por las órdenes religiosas. De acuerdo con Silva (1992), las “Universidades” eran en rigor una especie de corporaciones semi-eclésiásticas estructuradas como grupos cerrados, de número limitado y bien definido, cuyos criterios de pertenencia, permanecieron inalterados por casi dos centurias. Los criterios de pertenencia remitían a la producción institucional de un “grupo de casta”, en donde a los aspectos económicos se sumaban criterios raciales y jurídicos y una modalidad de acceso casi patrimonial. La universidad colonial funcionó entonces como una pieza del mecanismo de segregación social donde el grupo dominante desplegó acciones de defensa frente a las consecuencias del mestizaje “que amenazaban con derruir privilegios mucho tiempo ejercidos”. Estas instituciones se orientaban como corporaciones de orden religioso para la defensa y propagación de la fe, con una perfecta jerarquización de los saberes en cuya cúspide estaba el saber teológico. (Silva, 1992: 15-23)

Las instituciones universitarias —el Colegio Mayor de San Bartolomé, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y la Universidad Santo Tomás— funcionaban como corporaciones con relativa autonomía y se caracterizaban por su exitosa lucha para escapar a toda forma de control externo de los procesos académicos. Se establecieron como centros de formación cultural donde se educaba a un reducido círculo de estudiantes españoles-americanos que eran escogidos mediante un minucioso sistema de selección; esta minoría acaparaba los cargos eclesiásticos y civiles de la vida político-administrativa en la sociedad colonial. Estos colegios monopolizaron por más de 150 años los estudios superiores, mientras que la universidad de Santo Tomás tenía a su cargo la titulación.

Durante el siglo XVII y parte del XVIII el acceso a estas corporaciones fue dominado por clérigos que obtenían “el grado superior de doctor, mientras los seculares (civiles) se detenían con frecuencia en el título de bachiller”. Pero los cambios introducidos con la constitución del virreinato y la consiguiente complejización político-administrativa condujeron a un crecimiento en el número de seculares que accedían a los estudios de la facultad de decretos y cánones. Los estudios en aquella facultad los preparaban para cubrir los cargos administrativos al tiempo que crearon “las condiciones sociales e institucionales para el surgimiento estable de una categoría de letrados, con grado de abogado” (Silva, 1992: 70).

En el año de 1774 la Junta Superior de las Temporalidades (creada para administrar los bienes de Compañía de Jesús expulsada en 1770) aprobó el Plan de estudios de Moreno y Escandón que propugnaba por el establecimiento de un método de enseñanza basado en la observación y la experimentación. Moreno y Escandón proponía en su Plan autores diferentes a los que habían predominado en las cátedras de las universidades y proponía también otros textos y cátedras de enseñanza con una perspectiva más cercana a las ciencias prácticas. El Plan establecía que la enseñanza universitaria debía estar bajo la inspección oficial de las autoridades virreinales y abogaba por la creación de una universidad pública en Santafé —hoy Bogotá—, “El modo de fomentar el estudio de las ciencias, instruir la juventud y adornar al reino y al estado con sujetos capaces de aliviar la república y el gobierno, será establecer en esta capital estudios generales en una universidad pública, real y con prerrogativas de mayor; bajo las mismas normas que se crearon la Universidad de Lima y México” (Plan de estudios de Moreno y Escandón, 1998: 251-282) .

El artífice del Plan pretendía unir los dos Colegios Mayores: el San Bartolomé fundado y regentado por los jesuitas hasta su expulsión, y el del Rosario, fundado por el dominico Fray Cristóbal de Torres, quien lo destinó como institución para la educación de la nobleza secular del Reino. Este Colegio fue regentado en sus inicios por la Orden de los Predicadores pero, luego de un largo pleito por el cambio dado por estos a la orientación social establecida por el fundador, fue “secularizado” en 1664 mediante una cédula real.

En su Plan de estudios, auspiciado por las autoridades coloniales, Moreno y Escandón esbozaba de manera explícita la separación de la educación doméstica y la educación religiosa de la educación pública. Planteaba la necesidad de control y vigilancia “para que no se infesten los colegios con los perniciosos espíritus de partido y de peripato

o escolasticismo”. Un ejemplo de este espíritu de partido, cuestionado por Moreno y Escandón, es la exigencia que hacía el Colegio del Rosario a los escolares de Popayán quienes, habiendo realizado sus estudios sacerdotales en el Colegio Seminario de esa ciudad, debían volver a cursar la filosofía para acceder a la facultad de cánones por haberse formado en la escuela de Suárez<sup>16</sup>.

Con relación a la teología, la carrera de mayor prestigio a la fecha, expresaba:

No es fácil remediar estos daños sin variar enteramente de método, (...) pues ésta, más que ninguna ha de ser una ciencia purgada de cavilaciones y sofistería, libre de todo espíritu de partido y tratada con la reflexión y decoro que corresponde a su alto objeto (...) quedará al cuidado de los maestros advertir de viva voz a sus discípulos lo que convenga para el mayor aprovechamiento dándoles noticias de las opiniones sanas y no reprobadas a efecto de que la elección sea libre y gobernada por el peso de la razón sin formar empeño de sostener determinado dictamen (Plan de estudios de Moreno y Escandón, 1998: 251-282).

Encontramos aquí un primer contexto en que se despliegan enunciados del concepto de libertad relacionado con el ámbito educativo. En esa noción de libertad Moreno y Escandón moviliza una crítica a la rigidez y dogmatismo de la enseñanza escolástica, que en su opinión propiciaba un espíritu de partido, debido al uso de ciertos textos específicos que las diversas comunidades religiosas enseñaban como única verdad. Esta situación no sólo era característica de la facultad de teología sino que hacía presencia en los estudios de derecho. El uso del concepto es también indicativo del lento proceso de cambio que va de considerar las prácticas educativas como parte del ramo de las obras pías, promovidas como un asunto de particulares, a concepciones más en sintonía con prácticas ilustradas que colocaban la enseñanza en el ámbito de lo público o como objeto de utilidad e interés para el Estado. El contexto de despliegue del concepto nos remite a su vez a la circulación de nuevos textos y autores, a un uso más amplio del libro y del material impreso en el proceso de formación escolar y al uso de razón en contravía con el pensamiento dogmático—escolástico, que corre paralelo con el lento proceso de secularización de la vida social.

El Plan de Moreno y Escandón se caracterizaba por promover una perspectiva ecléctica “que combinaba elementos de la tradición escolar anterior (...) con una relativa apertura a la “filosofía moderna” (Bricia y Wolf), mientras que otorgaba un nuevo énfasis y una nueva reglamentación a la enseñanza de la jurisprudencia civil, incluyendo por lo demás un elemento fuertemente regalista” (Silva, 1992: 120). El Plan, pese a las

---

<sup>16</sup> Hace referencia a Francisco Suarez pensador jesuita español

resistencias que despertó, logró formar una generación de “intelectuales civiles” que hicieron carrera profesional como docentes. La incorporación a la docencia universitaria de maestros como Eloy Valenzuela, Fernando Vergara y José Félix Restrepo, entre otros, aseguró que los temas y textos novedosos siguieran estando presentes en la vida universitaria una vez que el Plan fue derogado; de ello dan cuenta “las disertaciones que en las ceremonias públicas llamadas ‘actos de conclusiones’, catedráticos y escolares presentaban al público letrado de la capital...” (Silva, 1992: 120-122).

La oposición corrió por cuenta de una parte del clero, sobre todo la Orden de los Predicadores, la cual consciente de que el Plan aprobado afectaba su control de la enseñanza, se opuso sistemáticamente a las novedades introducidas. Los Dominicos se pronunciaron ante la Corona advirtiéndole que: "con el establecimiento de la proyectada universidad, se convertirá en befas, odios y disensiones, lo que antes era gloriosa emulación literaria". (Valencia, 1998: 15). La cerrada oposición de los grupos contrailustrados tuvo sólo un relativo éxito al imponer una contrarreforma en la dirección de la enseñanza superior, pues para la última década del siglo XVIII convergieron tanto en las aulas como en los nuevos espacios de sociabilidad (tertulias literarias, por ej.) los miembros de una generación que alcanzó a formarse bajo los auspicios del Plan de estudios de Moreno y Escandón, así como “una nueva juventud que encontró en esa generación sus maestros que descreían de las viejas enseñanzas y miraba con franca animadversión el imperio del peripato” (Silva, 1992: 100).

A finales del siglo XVIII se presentó un incremento de la población estudiantil que guardaba alguna relación con las reformas educativas introducidas por Moreno y Escandón, en especial del grupo escolar de los *manteístas*, sujetos de condición social y racial considerada inferior por las élites dominantes y que sólo podían aspirar a los estudios de gramática. Los *manteístas* eran distintos de los *colegiales* —estudiantes que detentaban beca seminaria, real o particular y que ocupaban la posición de mayor consideración social— y de los *convictores*, escolares pensionistas que pagaban una anualidad. Tanto *colegiales* como *convictores* cumplían con las calidades sociales establecidas por los estatutos de la corporación universitaria —limpieza de sangre y que sus ascendientes no hubiesen ejercido oficios innobles— para acceder a las facultades mayores (Silva, 1992).

En las últimas décadas del siglo XVIII e inicios del siglo XIX el grupo de los *manteos* invocó el concepto de libertad en relación con su vida dentro del Colegio del Rosario, en el marco de una serie de sonados pleitos jurídicos “en busca del

reconocimiento de sus calidades sociales”. De acuerdo con Silva, estos pleitos constituyeron “un elemento importante en el debilitamiento del orden social que la institución escolar reproducía”. Si bien el ingreso a la Corporación universitaria estaba reservado, según los estatutos, a “blancos limpios”, libres de la mancha de la tierra<sup>17</sup>, la presión del elemento mestizo se hizo sentir, aunque sin lograr contradecir la tendencia principal del proceso de selección. En un litigio de 1811 promovido por un grupo de *manteos*, oriundos de la ciudad de Popayán, contra el rector del Colegio del Rosario por la decisión de expulsarlos del claustro por su “carácter díscolo e insubordinado” y su negativa a vivir en el colegio, aquellos enarbolaron el concepto de libertad “así [viviendo fuera del colegio] nos es menos costoso (...) y (...) además somos libres y usamos nuestra libertad, sin perjuicio del colegio, del público o de un tercero” (A.H.N., Anexo, Instrucción pública, t. IV, f:490 y ss., Silva, 1992: 223-224). Los escolares que se quejaban ante la autoridad civil por la “indecorosa expulsión”, es de suponerse pretendían con este uso sustraerse al control que ejercían las autoridades colegiales, en un contexto de fuerte movilización política motivado por la declaratoria de independencia y caldeado por las primeras manifestaciones de desacuerdo entre las élites que se autoproclamaban como legítimas herederas del poder colonial.

El incremento de la población universitaria después de 1770 coincidía con el interés manifestado por diversos núcleos urbanos por los estudios superiores. Ciudades como Popayán, Cartagena, Mompox y villas como Medellín solicitaron a las autoridades en Santafé la autorización para abrir cursos de las facultades mayores u otorgar grados, petición que les fue denegada. El citado incremento discurría también de forma paralela a un lento declive de las condiciones sociales de selección, procesos ambos que se relacionan con cambios demográficos y económicos, con formas de diferenciación social a que se había llegado en el Nuevo Reino, con transformaciones en el plano de la cultura y la mentalidad, en especial con las motivaciones de los grupos dominantes frente a la educación. Esta tendencia expresaba “no sólo la nuevas realidades ilustradas sino la propia conformación más compleja de la sociedad colonial en su tejido interno, en sus relaciones sociales” (Silva, 1992: 78-80).

---

<sup>17</sup> Durante los casi 300 años de dominio español en América se impuso un régimen social fuertemente jerarquizado que superponía a las diferencias socioeconómicas las diferencias raciales. La expresión mancha de sangre hacía parte de tal régimen jerarquizado, pues se usaba para marcar la diferencia de las familias de alcurnia, de los miembros de las castas o plebeyos: indios, mestizos, negros... Con el proceso de mestizaje Para este tema, ver: Rodríguez Pablo (1997), Sentimiento y vida familiar en el Nuevo Reino de Granada. Lavrin Asunción (coord.): Sexualidad y matrimonio en la América Hispana.

Las transformaciones de finales de siglo XVIII que se manifestaban en la descomposición de las formas de selección, según Silva, deben ser pensadas como un proceso de lucha y enfrentamiento caracterizado por la lenta transición que expresaba el carácter poco desarrollado de las innovaciones introducidas por la reforma a los estudios como por las resistencias de los intereses agenciados por las Corporaciones universitarias “para acomodarse a las nuevas condiciones de una sociedad que empezaba a mostrar los síntomas de poder organizarse sobre bases distintas del señorío estamental” (Silva, 1992: 250-251).

Otro cambio que se presentó a finales de siglo XVIII en la educación superior fue el avance en el número de cursantes de las cátedras de derecho que desplazaron a la teología del lugar preponderante que tuvo en los primeros 150 años de vida de las Corporaciones universitarias; esto trajo un consecuente aumento en el número de maestros seculares frente a los clérigos en las cátedras universitarias. Pero no se redujo la novedad al aumento en la cantidad de abogados, sino que también las cifras dan cuenta del aumento de cursantes de derecho civil frente al canónico. Ello, aunado a la introducción de nuevos textos y nuevos autores “y al cambio radical en la perspectiva de enseñanza, que incluía la regularización de la práctica de escritorio que todo pretendiente a grado debería realizar previamente”, nos permiten observar el desarrollo de nuevas formas del saber jurídico y su relación con el proceso de secularización tanto de la jurisprudencia como de la vida social (Silva, 1992: 100-105).

De este proceso de secularización pueden encontrarse indicios en la renovación de los motivos expuestos para algunas de las donaciones que el Colegio del Rosario recibió desde su fundación. Hasta la primera mitad del siglo XVIII predominaban las motivaciones tradicionales de la “salvación de mi alma y las del purgatorio”; práctica muy común entre los fieles que condujo a un incremento de las propiedades de la Iglesia y que en el caso que nos ocupa se convirtió en fuente de financiamiento de las actividades educativas del claustro, al ser las donaciones destinadas al cubrimiento de becas de escolares cercanos a la parentela del donante. Para la segunda mitad de ese siglo encontramos que se agregan preocupaciones de carácter más mundano: “...cubrir a los catedráticos su renta, bajo la expresa condición de que asistan con puntualidad a su clase... de modo que se logre el adelantamiento en los estudios, que es el punto general de estas donaciones...” (Hernández de Alba, 1938: 205, en Silva, 1992: 115).

Pese a la contrarreforma y en abierto desafío a la “intelectualidad anti-ilustrada”, los representantes de la filosofía natural o de la filosofía moderna lograron abrirse camino

para manejar en parte la educación superior, animando “los brotes de desacato e independencia que cundían en las *asambleas nocturnas* de los grupos escolares que hacían objeto de su crítica a rectores y maestros que se mantenían como partidarios del imperio de la filosofía de Aristóteles”. Las Corporaciones universitarias se convirtieron en foco de enfrentamiento entre dos polos intelectuales: los críticos de las novedades introducidas por el Plan de estudios y el sector afín a tales novedades, que divergían en sus prácticas culturales. Los puntos de fractura tenían que ver con el uso de textos diferentes a los tradicionales para las cátedras de filosofía o teología; de temas cercanos a la filosofía útil o de “sólidos conocimientos de la naturaleza, apoyados en las observaciones y las experiencias” como lo expresaba el Plan diseñado por Moreno y Escandón; por el control de los jurados de calificación académica (...)” y por otros litigios menores. (Silva, 1992: 443-447).

En el contexto de estas pugnas, el Arzobispo-Virrey Caballero y Góngora expresaba en 1785 “que los catedráticos no son por sí árbitros a presentar al público materias ni facultades que sean de su elección, y que tienen obligación en fuerza de fieles vasallos y de súbditos, de obedecer a sus superiores y observar aquello que se les manda” (Silva, 1992: 445). Con tal enunciado las autoridades virreinales se ponían al parecer del lado de la censura, el control y la vigilancia 15 años antes de que la Cédula Real de 1801 reglamentara tal censura de los actos académicos para España y sus colonias. El enunciado es, al mismo tiempo, indicativo de que la reforma educativa de Moreno había calado entre algunos catedráticos y de que sus prácticas inéditas los confrontaban con aquellos catedráticos que defendían las prácticas dominantes.

La elaboración del Plan de Moreno pretendía actualizar de manera moderada los estudios tradicionales que se impartían por 150 años sin muchas variaciones. Este plan de reforma educativa no puede desligarse de los cambios que se estaban produciendo en otros ámbitos de la vida social, de tal manera que aspectos de orden tanto externo —la introducción de prácticas cercanas a la ilustración— como de índole local explican la dinámica que se presenta en las últimas décadas del siglo XVIII neogranadino. La respuesta de ciertos sectores dominantes condujo a que el Plan fuese derogado y que se diseñasen mecanismos de control, pero estos no pudieron frenar una dinámica de cambio que no sólo se relacionaba con el ámbito educativo. Las luchas culturales por nuevas prácticas de enseñanza basada en la introducción de nuevos textos y nuevos temas que abrieran el camino a la libre elección de opiniones y por la implantación de una universidad pública sustraída del dominio de las órdenes religiosas y de cierta categoría



de letrados prefiguraron los debates en torno a la configuración del sistema educativo colombiano que se dieron durante el siglo XIX.

Con relación a la enseñanza primaria las reformas borbónicas introdujeron una intensa intervención estatal que produjo un reordenamiento de la educación colonial, en el que la escuela pública gratuita se proyectó como un espacio social y físico diferente al espacio doméstico. La Real Cédula del 14 de agosto de 1768, al promover la creación de escuelas públicas, procuraba sacar la educación del ámbito doméstico e incrementaba la vigilancia del Estado en los asuntos educativos. Con ello se daban los primeros atisbos de una construcción social de lo público educativo en correspondencia con el interés del Estado borbónico de controlar tanto el poder de las órdenes religiosas como el poder de los padres de las familias de la élite quienes ejercían la educación de sus hijos sin ningún control social externo (García, 2007: 33-45). Esta construcción social de lo público educativo se extendió en los años finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX y se puede constatar a través de las peticiones que desde ciudades y villas realizaban los vecinos solicitando el establecimiento de escuelas de primeras letras; demandas que no eran siempre satisfechas.

El Plan de estudios de Moreno y Escandón pretendía combatir el voluntarismo y capricho de los padres de familia expandiendo la escuela pública. La enseñanza doméstica era vista como una interferencia a la labor del maestro, en un contexto en el que se planteaba el desplazamiento de la autoridad del padre y el tránsito de esta hacia el maestro, como parte de la ampliación de la esfera del poder público sobre el ámbito privado. Esta situación suscitó tensiones entre padres y maestros que trataron de ser resueltas mediante la reglamentación del oficio (García, 2007: 61-80). Moreno y Escandón consideraba que era necesario controlar a quienes ejercieran el magisterio para evitar que “cualquier hombre (...) tome el arbitrio de abrir en su casa o en una tienda una escuela en donde recoge algunos muchachos, a quienes enseña lo poco que sabe, sin que proceda licencia, examen ni noticia de los superiores, entregándose la educación a quienes tal vez ignoran la doctrina cristiana” (Plan de estudios de Moreno y Escandón, 1998: 251-282).

La regulación estatal del oficio de maestro inicia en el siglo XVIII con la Cédula Real de septiembre de 1743, la cual estipulaba que quienes aspiraran a ejercer el oficio de enseñar deberían acreditar conocimiento de la doctrina cristiana y ser tenidos por personas honradas, de buenas costumbres y con limpieza de sangre; a esto se añadió en 1771 ser examinados ante escribanos sobre su pericia en la lectura, la escritura y el contar. Debían presentar pruebas de documentos ante la hermandad de San Casiano

para que el Consejo de la corte despachara el título correspondiente. En 1778 se expidió una nueva Cédula Real en la que se designó a los corregidores y justicias para vigilar la formación de los maestros de primeras letras (García, 2007: 78-79). Toda esta normatividad denota un afán por reglamentar y uniformar un oficio que, al parecer era ejercido con gran libertad, con diferentes formas y con diversidad de objetivos.

Para 1804, la ley VII dispuso el libre ejercicio de la enseñanza y la apertura de escuelas públicas en Madrid o cualquier villa, lugar o ciudad del reino por cualquiera que hubiese obtenido el título por parte del Consejo “siendo cada maestro libre de establecer su escuela en el cuartel, barrio o lugar que prefiera, sin que los maestros de número, puedan oponerse a ello a pretexto de sus privilegios y estatutos que desde ahora quedan derogados” (Ley VII, sobre facultades para ejercer el magisterio, en García, 2007: 79). La obtención del título se convirtió en garantía para el ejercicio legítimo del oficio de maestro y para darle credibilidad frente a los padres de familia, en un momento de transición de la educación doméstica a la educación pública (García, 2007: 82-83).

El interés público por la educación se manifestó de igual forma en los diferentes planes de estudios diseñados con posterioridad al plan de reforma dirigida por Moreno y Escandón. Al igual que en este, el Plan de Caballero y Góngora, el de Mutis, el de Felipe Salgar, entre otros, establecían un ordenamiento de la escuela pública, regulando y controlando su funcionamiento en relación con el método de enseñanza, los fines de la educación, el tiempo de estudio, las materias de enseñanza y la formación de hábitos morales y civiles en los niños. Estos planes fueron delineando nuevas formas de socialización de la población infantil por fuera del espacio doméstico o privado. (García, 2007: 73). La importancia que lo educativo empezó a tener en el discurso de la autoridad pública puede verse reflejada en las palabras del gobernador de Popayán José I. Ortega quien, a finales del siglo XVIII, señalaba que el trabajo del maestro “debe ser mirado por el público con la veneración y el respeto que merece una ocupación tan respetable, como que de ella depende la felicidad pública; por lo cual, ningún sujeto, sea de la clase o condición que sea, tendrá facultad para reprender, amenazar e insultar al maestro” (Martínez, 1986: 86).

En el marco de la crisis de la monarquía ibérica de 1808, el ilustrado Francisco J. de Caldas exponía en diversos artículos publicados durante 1808 los fundamentos filosóficos, políticos, sociales y morales para la educación del siglo XIX. Para Caldas “las distintas condiciones de los padres, sus diversas ocupaciones, la variedad de sus genios, de sus talentos, de sus costumbres, de sus posibilidades, todas estas circunstancias

presentan a la idea de un filósofo, el resultado más desagradable, porque ve como en un cuadro la diversidad monstruosa de los efectos que ha de producir una educación tan caprichosa como desigual” (*Semanario del Nuevo Reino de Granada*, 28 de febrero, 1808: 70). Por estas razones consideraba Caldas que la educación debía ser pública y vigilada por el Estado para protegerla del capricho de los padres y del capricho de cada maestro, independientemente del cuidado que se tuviese en escoger a estos a través de exámenes y oposiciones. Contraponía este intelectual granadino la educación pública a la doméstica por considerarla defectuosa con relación al bien común del Estado. Planteaba Caldas que el fin de la escuela patriótica era afirmar en cada niño la fe que profesaba, para que fuese capaz de dar razón de los fundamentos en que esta se apoyaba. El fin proyectado se conseguiría mediante la enseñanza de la virtud lo cual conduciría a construir ciudadanos virtuosos que preferirían el bien público al propio, pues “para ser virtuoso, es necesario resistir a sus inclinaciones, a sus deseos, a sus gustos y combatir sin cesar contra lo propio” (*Semanario del Nuevo Reino de Granada*, 20 de marzo, 1808: 92-93).

Caldas no enunciaba el concepto de libertad de enseñanza, en su tejido discursivo pues privilegiaba la necesidad del control estatal de la educación en oposición a lo que veía como particularismo caprichoso de la acción educativa ejercida por padres y maestros. Su propuesta de escuelas patrióticas abogaba por la sujeción del maestro y de los particularismos que su acción vehiculaba, a fin de vincular la práctica educativa al bien común. La libertad de acción educativa que al parecer ejercían los maestros desplazándose de pueblo en pueblo, intercambiando su saber como medio de subsistencia, era considerada por Caldas como una acción negativa por la diversidad que presentaba; la intervención del Estado contribuiría a homogeneizar los resultados de la acción educativa.

Las propuestas de Caldas no se concretaron pese al apoyo del Virrey al proyecto de escuelas patrióticas; sin embargo, una vez consumada la independencia sirvieron para legitimar los enunciados que diversos agentes pronunciaban en los debates públicos con relación a la configuración de un sistema de educación pública republicana. La educación se constituyó, en los discursos, en la herramienta privilegiada para la construcción y consolidación de la nueva República; para el logro del ideal republicano se promovió la apertura de escuelas públicas en las que se pretendía formar a los nuevos ciudadanos. Sin embargo, en este período la expansión de la educación pública no parece haber sido tan generalizada como se pretendía.

Como se ha expuesto, tanto los estudios superiores como la enseñanza primaria comenzaron a ser tema de discusión en un espacio público que emergía modestamente al finalizar el período colonial; en este contexto el concepto de libertad relacionado con el campo educativo fue invocado por agentes sociales como parte de una apertura intelectual que consideraba lo educativo como parte del espacio público y reivindicaba la intervención del Estado en un campo dominado por la autoridad eclesiástica y al parecer por la libre voluntad de padres y maestros, considerada por Caldas como capricho particularista en contraposición con el bien común.

### **La configuración de un plan público de estudios y la polémica entre Benthamistas y antibenthamistas**

Con el advenimiento de un nuevo orden político, la instrucción pública se asumió como cuestión de Estado, desplazando a la familia y al gremio en la función educadora. El gobierno republicano mediante ley del 6 de agosto de 1821 estableció que la educación pública era la base y fundamento del gobierno representativo, al igual que una ventaja que los pueblos derivan de su independencia y libertad. La ley establecía que cada pueblo, villa y ciudad fundase escuelas con el apoyo del clero y los padres de familia donde las rentas municipales no fuesen suficientes para costearlas; esto produjo la oposición de las élites locales en diferentes entidades territoriales que no estuvieron de acuerdo con la manera en que se proponía su financiación, con la centralización del método pedagógico o con los planes de estudio<sup>18</sup>. Pese a las dificultades para avanzar en la expansión de la escuela pública, la tarea de formación de ciudadanos y de sistemas escolares fue enunciada como una tarea propia del Estado. Los planes de estudio, los métodos, la designación de los textos, la selección de los maestros pasaron a ser materia de regulación estatal. (Loaiza, 2011: 320-321). El concepto de libertad de enseñanza fue enarbolado por ciertos agentes sociales en contraposición con las pretensiones del Estado de regular la enseñanza superior a través del Plan de estudios de 1826.

El Plan de estudios promulgado por Santander en 1826 reglamentó desde la enseñanza elemental hasta la enseñanza superior y constituyó el primero establecido por un gobierno republicano que pretendió movilizar los recursos y las voluntades de las élites locales en apoyo de la escuela pública. De la década de 1820 a la de 1830 se logró una

---

<sup>18</sup> Un estudio sobre la resistencia de las élites locales contra la ley de 1821 y el Plan de estudios de Santander se puede encontrar en Clark, (2007).

movilización a favor de la escuela pública a partir de formas asociativas que surgieron en diversos lugares del país, así como con apoyos individuales que aportaban bibliotecas y mobiliario, o con la conformación de Juntas Curadoras de Educación Primaria, (Báez, 2006). Este Plan pretendía establecer un sistema educativo aplicable a todas las provincias, con mecanismos de regulación que contribuyese a la unidad nacional. No obstante el plan también suscitó disputas por el control de la educación; la introducción de los textos de Bentham dio lugar a una polémica alrededor de la orientación moral e ideológica de la educación, que estaría también presente en otros momentos en que agentes sociales quisieron imprimirle un toque laicista o siquiera secularizador a la configuración del sistema educativo. En las disputas se involucró al mismo tiempo la diferenciación entre lo público y lo privado así como sus alcances.

Hasta 1842 el Plan de estudios de Santander fue el elemento central de la organización de un sistema público de enseñanza frente al cual se establecieron casas de educación privadas o pensionistas que servían de transición de la educación doméstica, brindada por maestros leccionistas<sup>19</sup>, a una educación privada fuera del marco estricto del hogar. Maestros leccionistas como José María Triana o José Manuel Groot fundaron casas de educación privadas en Bogotá al amparo de las críticas y los temores de contagio social que la escuela pública lancasteriana despertaba entre las familias de notables. “La educación cuanto más privada mejor, una triste experiencia nos ha enseñado que en algunos establecimientos públicos son más los vicios que se adquieren que las luces y virtudes” se afirmaba en un anuncio sin firma (*Sentencias políticas de un americano*, 22 de junio, 1828: 1).

La sociedad Didascálica, creada en Bogotá en 1829, a la que pertenecían los directores de las casas de educación pensionistas acudió a las autoridades para solicitar “la autorización de los estudios de los ramos de filosofía, hechos en las casas particulares de enseñanza, y establecidas de acuerdo con el mismo gobierno, para obtener en la universidad los grados a los que solo tiene derecho los cursantes de los colegios mayores” (*El Eco del Tequendama*, 15 de noviembre, 1829: 55). Argüían en su petición las ventajas de la educación intelectual, física y moral que tenían, según ellos, las casas de educación pensionistas, frente a las casas de educación públicas; uno de los argumentos era que “los maestros de un colegio cuya permanencia de catedráticos no

---

<sup>19</sup> Esta clase de maestros eran comunes a fines del período colonial e inicios de la era republicana; eran contratados por familias de la élite para que instruyeran a sus hijos al interior en sus propias casas; ver García (2007)

depende de su puntualidad, ni de su ciencia y cuya renta no se hace mayor por su actividad y esmero, ni disminuye aunque sean morosos, no ven interés en fatigarse para sacar buenos discípulos y en gran número, teniendo pocos, el trabajo es menor y se gana lo mismo” (García, 2007: 387).

La solicitud fue objetada al considerarse que las casas de educación particular por su propia naturaleza estaban excluidas de la inspección del gobierno lo que impedía que el Estado se cerciorase del nivel de estudios de los egresados de dichos establecimientos. Además en el periódico *Eco del Tequendama* un articulista opinaba que:

Colombia no se halla en aptitud de recibir absoluta libertad literaria, carece mucho de virtudes y luces, y el resultado sería un espantoso desorden en el ramo de los estudios. Todos tendrían facilidades de conseguir certificaciones suficientes para pedir los grados, pues no se deben suponer siempre tan íntegros los directores de las pensiones que existan o puedan existir, que nunca diesen falsos documentos; y se abriría el campo para que muchos se graduasen sin los conocimientos previos al grado, lo que sería una injuria para los colegiales que estudian sujetos a muchas trabas (García, 2007: 389).

Tanto la negación de otorgar a las casas de educación pensionista la facultad de dar cursos tendientes a grados universitarios como el enunciado sobre “libertad literaria” referido a la libertad de realización de estudios superiores son indicios del papel que parte de las élites daban a la educación en la consolidación de la nueva república. El plan de estudios de Santander y la movilización social que promovieron agentes sociales en las décadas de 1820 y 1830 en pro de la educación propuesta desde la organización estatal podemos verlo como un intento por generar un instrumento de unidad y de construcción de un orden social que la multiplicidad de fuerzas centrípetas amenazaban con romper. Con independencia de sus resultados, el diseño de un plan de estudios uniforme y la movilización a través de la conformación de redes de apoyo a nivel local y provincial, refleja el interés de sus promotores de poner en marcha un sistema educativo con base en escuelas elementales que contribuyese a la construcción de la unidad. El enunciar la imposibilidad de libertad de enseñanza por carencia de virtudes y luces remite así a un contexto de construcción de un orden en la transición del mundo colonial al mundo republicano caracterizado por un reacomodamiento de los poderes en disputa. Si la escuela era vista como instrumento de construcción de unidad, no podía quedar al libre arbitrio de los intereses particulares.

José María Triana insistió en 1832 informando a la Universidad que establecería cátedras de jurisprudencia civil y canónica con base en el decreto de 27 de marzo de 1832 cuyo artículo 5° establecía que: “En todos los colegios y casas públicas de educación

podrán ganarse cursos de jurisprudencia, medicina y teología, los cuales servirán para obtener grados en las universidades”. La Dirección General de Estudios conceptuó que tal artículo se refería sólo a las casas de educación públicas, sujetas a la dirección del gobierno e incorporadas a las universidades. Las casas de educación privada al tener estatutos distintos no podían otorgar grados. Sin embargo, el educador Triana alegaba que, de acuerdo con los decretos de 19 de julio y 5 de noviembre de 1830 su casa de estudios estaba facultada para otorgar el grado de filosofía con lo que había sido declarada pública. La respuesta de la Dirección General de Estudios dejaba claro los límites de las casas de estudios privadas y los alcances de lo público:

Los establecimientos habilitados para ganar cursos son solo aquellos en que la ley y el plan tienen su observancia (...) ¿Cuál es la intervención que en su régimen tiene el gobierno? ¿Fue ella creada por disposición de éste o es obra de la voluntad de un simple particular, cuya vida es el único garante de su subsistencia? ¿Cómo es que puede llamarse público un establecimiento en donde no se observa, ni puede observarse, el plan de estudios, ni hay otro reglamento que el que su director, de acuerdo con los padres de los niños, ha tenido a bien dictar, y en que no podrá la autoridad meter la mano sin atacar a nadie en particular? (*Gaceta de la Nueva Granada*, 8 de septiembre, 1833: 2)

Con la respuesta dada por la Dirección el Estado se erigía como la máxima autoridad educativa poniéndole límites a la educación privada respecto a la facultad de otorgar grados o de ofrecer cursos tendientes a su obtención. Como no podía ser considerada una casa de educación pública, la concesión de estudios de filosofía dada por los decretos de 1830 le quedaba derogada. Es importante tener en cuenta que tanto la solicitud realizada por la Sociedad Didascálica en 1829, como los decretos de 1830 facultando a la casa de educación regentada por el educador Triana para otorgar grado de filosofía, se dieron en un período de suspensión del Plan de estudios de Santander, decretado por Bolívar, ante la solicitud de jerarcas eclesiásticos apoyados por padres de familia que lo consideraban contrario a las creencias religiosas de la población.

La disputa entre el Estado erigido en ente regulador de la educación y el interés de padres de familia de la élite por la educación privada hizo parte de la discusión pública. El debate por la enseñanza de legislación con los textos de Bentham y la cercanía de la escuela lancasteriana con la difusión de la Biblia por parte de la Sociedad Bíblica constituyeron elementos de tensión obstáculos al avance de los estudios. Frente a quienes se pronunciaban a favor de la “libertad de estudios” y en contra de la regulación estatal de la educación un artículo de *El Neogranadino* afirmaba:

Entendemos por una verdadera libertad de estudios la facultad que reconoce en los individuos de una nación la ley, para qué puedan estudiar toda especie de ciencia i artes bajo la dirección del maestro que quieran i según las condiciones que tengan á bien

estipular (...). Esto supuesto nos atrevemos á responder, que por ahora no nos conviene la libertad de estudios. Diremos con franqueza las razones principales en que se funda nuestra opinión. Las ideas que por tres siglos dominaron en este país, la ignorancia acerca de las obras clásicas, el poder de la inquisición, el tránsito repentino del estado abyecto de colonos al de la nación soberana, la importación de libros malos son otras tantas causas por las cuales existen personas de influjo que profesan el más intolerante i ultramontano fanatismo, otras el más desenfrenado libertinaje, otras la filosofía más errónea. ¿Que sucedería si se decretase la libertad absoluta de estudios? Se abrirían escuelas por todas partes i el fanatismo á nombre de la religión, el libertinaje a nombre de la libertad, el error a nombre de la filosofía llamarían y encontrarían discípulos. La sana filosofía, la sólida piedad i la verdadera ilustración, también abrirían sus escuelas; pero por concurridas que estas fuesen, nunca equilibrarían el inmenso mal de las otras; i la nueva Granada imitaría á Penélope, que deshacía de noche lo que trabajaba de día (*El Neogranadino*, 24 de noviembre, 1833: 6).

El articulista entendía la libertad de enseñanza como la desregulación total de los estudios dejándolos en manos privadas; la permisividad para abrir escuelas o casas de educación libres de la regulación estatal y para que los individuos escogiesen la educación de acuerdo con sus intereses. La libertad de enseñanza entendida de esa manera era imposible en un contexto de búsqueda o construcción del orden y de unidad, pues conduciría a la anarquía. El contexto de enunciación del articulista remite al interés de las autoridades civiles por establecer su control sobre el campo educativo considerado como un espacio de construcción de lo público; es decir un espacio para la consolidación del poder civil. En contraste con quienes abogaran por ese tipo de libertad, el articulista manifestaba la perspectiva oficial compartida por diversos agentes sociales que veían necesaria la intervención del Estado en la regulación de los estudios, pues de lo contrario los intentos de construcción de unidad, a través de la configuración de un sistema escolar público que se extendiera por todas las provincias, se verían frustrados.

Consideraba el articulista que uno de los peligros de la pretendida construcción de unidad provenía de agentes sociales a los que caracterizaba como fanáticos e intolerantes. El peligro derivaba de su poder de influencia y su desacuerdo frente a las propuestas de orden moral e ideológica que se hallaban en el plan de estudios, lo que generaba un desencuentro con su visión e interés de conservación de prácticas culturales del antiguo orden. El otro peligro de ruptura posiblemente hacía referencia a perspectivas de agentes sociales cuyas expectativas podían ir más allá de los marcos de las prácticas dominantes.

El aspecto más controvertido del plan de estudios fue la introducción del *Tratado de Legislación Civil y Penal* de Bentham en los estudios de legislación. Esta acción política generó un enfrentamiento entre la autoridad política civil y el poder religioso en cabeza de un grupo de eclesiásticos y laicos, que constituyó el inicio de la larga pugna por el control de la educación entre el Estado y la Iglesia en la vida republicana. Aquí se revivía de



alguna manera el conflicto iniciado a fines del siglo XVIII entre las prácticas culturales dominantes en el ámbito universitario, aún marcadas por el escolasticismo, y prácticas culturales innovadoras introducidas con los nuevos textos y los nuevos temas de estudio. La polémica se centró en la crítica a las tesis de la doctrina utilitarista de Bentham, pero no se redujo a un debate intelectual sino que estuvo marcada por acciones políticas desplegadas por agentes sociales contrarios a la filosofía utilitarista, considerada contraria a las tradiciones hispánicas.

En noviembre de 1825 Santander estableció mediante decreto los autores que debían ser incluidos para las cátedras de derecho en la universidad, señalando que “los catedráticos de derecho público enseñaran los principios de legislación por Bentham, los principios de derecho político constitucional por la obra de Constant o Lepage, y el derecho público internacional por la obra de Wattel” (*Gaceta de Colombia*, 27 de noviembre, 1825: 1). La inclusión de Bentham despertó la crítica inmediata de sectores del clero que consideraban que el autor era contrario a la moral y los principios católicos. El presbítero Francisco Margallo se constituyó en uno de los más acérrimos críticos enfrentando a Vicente Azuero quien regentaba la cátedra de derecho público. El 18 de marzo de 1826, Margallo interpeló a los estudiantes de San Bartolomé denunciando las enseñanzas de Bentham como “impías” y conminó a los estudiantes a escoger entre “Jesucristo o Bentham”. Ante estos hechos Azuero respondió con una defensa pública del benthamismo en su *Representación dirigida al Supremo Poder Ejecutivo contra el presbítero Doctor Francisco Margallo*. En dicha defensa establecía que los tratados de Bentham “forman un cuerpo de doctrina, que no conozco ninguna otra obra que pudiera llenar su inmenso vacío”, aunque tuviese como cualquier otro autor “errores y equivocaciones”, pero, al no ser un texto sagrado, los alumnos no tendrían que “seguirlo en un todo” (Marquínez, 1983: 16-17).

En su respuesta, Azuero recalca que el ejercicio del sacerdocio es una función pública que sólo puede ejercerse con la anuencia del gobierno y “sin pasar los límites fijados en las leyes”. Considera que como funcionario público no puede emitir, en uso de sus funciones de sacerdote, opiniones particulares, ni censurar decretos del gobierno, ni concitar a su desobediencia. Con ello aludía al ataque que Margallo había proferido en la Iglesia de Las Nieves y en la de la Orden Tercera contra la enseñanza de Bentham afirmando que el “Colegio de San Bartolomé era un semillero de impiedad y de herejía, que profetizaba que sería incendiado y que ojalá fuese aquella misma noche en que hablaba” (Azuero, 1826, en Marquínez, 1983: 59-65).

En defensa de la doctrina de Bentham afirmaba que sus tesis no impugnaban ninguna religión, ni combatían ningún dogma, antes bien el principio de utilidad general en el que se sustentaba todo el sistema benthamista era el mismo en el que descansaba la religión cristiana. El principio de utilidad era para Azuero el alma de la moral evangélica pues el mismo San Crisóstomo había afirmado que “Esta es la regla del cristianismo, ésta su exacta definición, ésta la cima eminente de todo el edificio católico, consultar a la pública utilidad”. Para Azuero el principio de que el bien es el mismo placer y el mal, el dolor o la causa del dolor, podía relacionarse con la enseñanza cristiana que establece que el yugo de Jesús era suave, significando “que de los sacrificios que impone la religión, resulta mayor placer que dolor”. Concluía que solo la malignidad o la preocupación podían desconocer tales principios y que el fanatismo de los enemigos de las luces reprobaba “la libertad como una herejía, la independencia como un crimen de rebelión, la tolerancia como un atentado contra la religión, la limitación del poder eclesiástico a sólo lo espiritual como un cisma” (Azuero, 1826, en Marquínez, 1983: 59-65).

El 3 octubre de 1826 se decretó el Plan de estudios en el que el gobierno, aceptando las recomendaciones hechas por Azuero y Estanislao Vergara, matizaba la obligatoriedad de la enseñanza de Bentham afirmando que era provisional y que se podía seguir también la enseñanza de esta cátedra con las lecciones de Rey de Grenoble o las demás obras clásicas que contienen los puntos de esa asignatura (Ley y reglamentos orgánicos de la enseñanza pública, 1826: 71). Sin embargo, esto no acalló las críticas. El anónimo autor de un corto panfleto advertía contra “los sofismas de la engañosa filosofía” con la que los “masones” pretenden deslumbrar: “¿Pero será prudente dejar en las manos de la juventud las copas de un vino dulce pero envenenado con la esperanza que el Cathedrático como médico perito subministre la triáca, ó antídoto?” (*El cuchillo de San Bartolomé*, 1827: Ver Anexos, documento 2).

El autor del anónimo se refería con su pregunta al dictamen de los integrantes de la Dirección General de Instrucción Pública que se habían pronunciado sobre la obra cuestionada. El Dr. Félix Restrepo se mostró contrario a la enseñanza con los textos de Bentham, mientras que Azuero y Vergara recomendaban que se conservaran los textos y que los maestros señalaran los pasajes considerados equivocados o contrarios a los principios de la moral cristiana. Para el autor toda la obra estaba llena de errores y bastaba con que tuviese una sola “proposición herética” para quedar proscrito por la autoridad papal. Y finalizaba, como era costumbre entre los representantes de la

intransigencia, condenando a la pena de la excomunión a quienes la defendiesen, leyesen o tan sólo la tuviesen de adorno (*El cuchillo de San Bartolomé*, 1827).

En un contexto político marcado por el conflicto entre bolivaristas y constitucionalistas —1826-1830— la tensión entre la autoridad civil y eclesiástica disminuyó por la posición favorable a la Iglesia, que de manera pragmática, acaso realista, desplegó Bolívar. Según Safford, Bolívar en privado podía manifestar que el pueblo colombiano estaba bajo el yugo de alcaldes, curas, clérigos, frailes y doctores que hablaban de libertad y garantías pero sólo la reivindicaban para ellos y nunca para el pueblo o, que entre pensadores no se discutía sobre principios “cuyo principal cimiento era reconocido falso”, pero como Jefe de Estado “tenía claro que era importante conciliar con la Iglesia debido a que temía la fuerza política del clero y de los laicos piadosos y prefería no irritarlos” (Safford, 2004: 119-157).

Con esta actitud favorable a la transacción con la Iglesia, que le reportaba importantes réditos políticos, Bolívar decretó el 12 de marzo de 1828 que en ningún colegio ni universidad de Colombia se continuara enseñando legislación con los textos de Bentham. Esta decisión se reforzó con la prohibición de las cátedras de derecho público y constitucional como de la administración pública luego del atentado en su contra el 25 de septiembre de 1828; este fue atribuido por Bolívar a la enseñanza de las ciencias políticas a estudiantes que no tenían el suficiente juicio para reflexionar sobre los principios contenidos en las obras y verlos a la luz de las circunstancias propias del país. Para contrarrestar lo que consideraba la destrucción de los principios morales y religiosos, Bolívar resolvió que desde ese mismo año los jóvenes estaban obligados a “asistir a una cátedra de fundamentos y apología de la religión católica (...) que formará parte esencial de los cursos en la facultad mayor (...) para que los cursantes se radiquen en los principios de nuestra santa religión, y puedan así rebatir los sofismas de los impíos y resistir a los estímulos de sus pasiones” (Restrepo, 1828, en Marquínez, 1983: 55-58).

La ruptura y polarización entre quienes rodearon el proyecto bolivarista y quienes se unieron en torno a la defensa de la Constitución de 1821 tuvo así uno de los puntos de quiebre en el control sobre el ámbito educativo y más precisamente en la orientación que habría de tener la educación. La pugna se centraría en adelante en si el sistema educativo se iba a sustentar en una moral secular o si se sustentaría en una moral católica. Esta tensión entre lo secular y lo religioso-católico atravesaría todo el siglo XIX y constituiría un factor en la alineación de los agentes sociales en facciones políticas y luego en la organización de los partidos políticos. Un documento publicado en 1828 es indicativo de

los significados en disputa del concepto de libertad que movilizan los agentes sociales en un contexto marcado por el conflicto político: la pugna estaba entre los que se proclamaban como defensores de la libertad, que reposaba en el respeto a la ley, y quienes se proclamaban como defensores del orden y en contra de lo que calificaban como el desencadenamiento del libertinaje y las pasiones. El enunciado es indicativo de los cambios culturales que se estaban operando y las resistencias que estos provocaban entre agentes sociales que se erigían como defensores de la tradición, pues para ellos la libertad sin límites conduciría al desenfreno de las pasiones

Una libertad de imprenta que no se empleaba en otro objeto que en encender la discordia entre los ciudadanos, en publicar sus más débiles faltas, en calumniar a los buenos, predicando siempre el desenfreno, la licencia, la inmoralidad de las costumbres i sarcasmos irreligiosos (...) Una juventud entregada á preceptores y maestros infatuados en las erróneas máximas de una falsa filosofía i enseñados por los mas detestables autores, el Bentham, las quimeras de Rosseau i los sarcasmos de Volter (...) libros obscenos, caricaturas impúdicas, láminas lascivas, i mil i mil libros introducidos por nuestras aduanas con descaro e incontención, solo con el objeto de hacernos prevaricar i de ponernos en el estado en que nos hallamos. Una tolerancia religiosa, la burla de nuestra más sagrada doctrina, pronunciándose por todas partes el epicureísmo ¿a qué otro termino nos deberían conducir, sino al ultimo estreno de una licencia política i religiosa? (*Antídoto contra los males de Colombia*, 1828: 13)

Luego de la disolución de La Gran Colombia en la Nueva Granada se reavivó, en 1835, la polémica benthamista cuando el presidente Santander propuso al Congreso revivir el Plan de estudios de 1826 y con él la reintroducción de la obra de Bentham. El proyecto provocó la movilización de los opositores al benthamismo quienes dirigieron una *Representación* al Senado firmada por clérigos y padres de familia, entre ellos directores de casas de educación privadas, quienes sostenían que la obra de Bentham “se halla en total contradicción con los dogmas sagrados de la religión cristiana”. Solicitaban la proscripción del *Tratado de Legislación Civil y Penal* de Bentham anotando que las enseñanzas de este autor corromperían a la juventud, pues los jóvenes imbuidos de tan lamentables doctrinas “aprenden por sistema a guardar únicamente lo bueno, o malo de sus acciones por lo que le sugieren sus pasiones y apetitos (...) un hombre tal, ni tendrá sumisión y respeto a sus padres y superiores (...) ni temor a los mayores crímenes” (*Representación*, 18 de marzo de 1835: 1-16). Pese a la presión ejercida con esta representación la ley fue aprobada el 30 de mayo.

En un informe dirigido al Secretario del Interior y Relaciones Exteriores, el Director de Instrucción Pública, José M. Restrepo, se hace eco del malestar y las críticas de los padres de familia solicitando que el presidente ratifique la suspensión de la enseñanza de

Bentham decretada por Bolívar; a su entender esa enseñanza se hallaba vigente, pues el Congreso no podía derogar los decretos ejecutivos del Presidente. En el informe afirmaba que Bentham despertaba un descontento general de los padres de familia, que se quejan de que “se enseñen en las clases de jurisprudencia unos principios de legislación, que en concepto de dichos padres, corrompen la moral de sus hijos i destruyen su religión”. Las doctrinas de Bentham, según Restrepo, se fundaban en principios que podían ser fácilmente atacados ya que no contenían una evidencia reconocida. (Informe, 1835:1, Ver Anexos, documento 3).

Restrepo consideraba que un sistema que niega la existencia de leyes eternas y que sostiene que no hay nada que sea intrínsecamente bueno o malo —porque esto depende de las leyes dadas por los legisladores, de las que a su vez derivaban todos los derechos y obligaciones— constituía un ataque a “la religión católica, i sus prácticas, i la unidad de la iglesia i la autoridad del papa” (Informe, 1835:2). La respuesta del presidente Santander a través del Secretario del Interior, Lino de Pombo, asentaba que “los tratados de Bentham ilustran el entendimiento, y su estudio correctamente adelantado hará que se busquen en la razón y en la naturaleza, únicas fuentes de lo justo y de lo cierto, y no en el espíritu de imitación y de rutina, las bases de la legislación de un pueblo libre”, por ello la enseñanza de la cátedra de legislación seguiría basándose en la obra de Bentham, mientras se designaba otro autor. (Gómez, 2002: 63-64)

La polémica también tuvo como escenario la prensa<sup>20</sup>. A finales de 1835 e inicio de 1836 se llevó a cabo un debate entre *El Constitucional de Popayán* y *El Constitucional de Cundinamarca* que aunque se plantease en términos más filosóficos, no estaba exento de caer en “una encendida polémica donde se mezclaban ataques personales y procedimientos retóricos de mala fe”, que tenían como fin persuadir a la opinión pública con argumentos desarrollados en forma bastante extensa (Gómez, 2002: 65). La polémica por los textos entre benthamistas y antibenthamistas se extenderá durante casi todo el siglo XIX, con un período de calma entre los años 1850-1867, período en el que el gobierno no estableció textos obligatorios para los estudios superiores. Nuevamente

---

<sup>20</sup> El debate referenciado ha sido objeto de diversos estudios. Uno de ellos plantea que el debate partía de dos concepciones opuestas sobre la relación entre ética y religión y dos concepciones distintas del sentido de lo ético y lo religioso, es decir del sentido y valor de lo humano. Los antibenthamistas partían de una relación estrecha entre ética y religión y de la defensa de la universalidad de la ley natural; pasaban por alto la crítica de Bentham a las nociones de derecho natural y de conciencia, que este consideraba que padecían un déficit de racionalidad y en consecuencia de objetividad, razón por la cual no tenían validez universal y no podían constituir un principio para fundar lo ético y lo político. Gómez, (2002: 57-89).

revivirá con gran virulencia en la década de 1870 cuando se reintroduzca la enseñanza de Bentham y Tracy en los estudios de legislación y filosofía en la Universidad Nacional.

Antes de que Santander propusiese al Congreso la restauración de su antiguo Plan de estudios, José I. De Márquez como presidente del Consejo de Estado proponía en 1834 un proyecto de código de instrucción pública en el que establecía que los padres podían educar a sus hijos en forma privada pero sometiéndolos a los exámenes públicos de las escuelas de su parroquia (art. 5º). O que cualquiera podía fundar un establecimiento de enseñanza, con la libertad de elegir sus maestros, los métodos y objetos de enseñanza, pero en lo demás quedaban sujetos a las mismas disposiciones que cobijaban a los establecimientos de instrucción pública (arts. 9º, 10º). Estas disposiciones enunciadas en el código, aunque finalmente no fuese aprobado, dan cuenta de que la élite granadina, con independencia de la facción política en que se inscribiera, daba por sentado la intervención del Estado en la organización y regulación de los estudios.

Durante los primeros años del período presidencial de Ignacio De Márquez (1837-1841) la obra de Bentham se mantuvo en la enseñanza pese a que durante su campaña De Márquez se había declarado contrario al benthamismo, y pese a la presión que un grupo de clérigos y padres seguía ejerciendo. En 1839 nuevamente un grupo de clérigos, encabezados por el Arzobispo Mosquera, reitera la solicitud de suprimir los textos de Bentham y Desttut de Tracy argumentando que tales doctrinas se basaban en “el funesto sistema del materialismo, y por lo mismo destruyen en la juventud los principios de la revelación” que constituyen, según ellos, la única garantía de la tranquilidad pública. Alegaban que el efecto de estas doctrinas en los jóvenes era la pérdida del respeto debido a “la sacrosanta religión en su culto y sus ministros”, pues con tales doctrinas los jóvenes aprendían a sacudirse de los temores, quitando todo freno a las pasiones (Honorable senadores y representantes, 1839).

Con sus argumentos los clérigos movilizaban un conjunto de significados implícitos que partían de reducir lo moral a lo religioso. El concepto de libertad no es explícitamente enunciado en el documento pero sí indica una negación de la libertad de pensamiento. En consonancia con tal negación, los clérigos esgrimían la importancia de la autoridad como garantía del orden (tranquilidad pública), representada en la religión (revelación) y la figura de sus ministros. La enseñanza de Bentham representaba así la libertad de pensamiento que al cuestionar la ley natural —que define lo bueno y lo malo— daba rienda suelta a la libre manifestación de las pasiones y con ello se minaban las bases en las que se sustentaba el orden tradicional.

Finalmente, un informe de la comisión de instrucción de la Cámara de Representantes consideraba que era necesario dar más libertad a los catedráticos para que aprovecharan los progresos del “entendimiento humano” y proponía al Congreso un proyecto de ley en el que se derogaban las disposiciones del Plan de estudios de 1826 “en cuanto a la designación de libros que en ella se hace”. “En consecuencia, cada catedrático dará sus lecciones sobre las materias que le estén señaladas, por textos de su propia composición, ó por el autor ó autores que estime preferibles” (art.2º). Esta libertad fue, sin embargo, restringida ya que el catedrático estaba obligado a presentar a la subdirección de instrucción “el programa de las doctrinas que va á enseñar”, el cual será aprobado siempre y cuando no fuesen contrarios a los dogmas y moral del evangelio (art, 3). Al mismo tiempo el proyecto de ley, que fue aprobado, suprimió el artículo 8º de la ley de 1835 que permitía a los estudiantes ganar en un año cuantos cursos quisiera. La razón que esgrimían era que esta disposición había causado un mal a la juventud y al Estado. Por tanto los estudiantes sólo podían llevar un único curso por clase al año (Informe y proyecto de lei, 1840). Los cambios introducidos en 1840 serían reforzados en el Plan Ospina de 1842.

### **El Plan Ospina o la restricción al acceso a los estudios superiores**

Durante las primeras décadas de vida independiente, de acuerdo con Safford (1989:151), la configuración del sistema educativo colombiano en su nivel superior estuvo atravesada por una tensión entre la necesidad de expandir el sistema para suplir la necesidad política de provisión de funcionarios -en reemplazo de los expulsados españoles- y la restricción del acceso a las profesiones de prestigio, a fin de promover la educación práctica entre las élites. Sin embargo, el interés de las élites por los estudios prácticos no tuvo mucha acogida, por lo menos durante la primera mitad del siglo XIX, pues las profesiones tradicionales no sólo tenían gran peso en la cultura sino que eran la herramienta para acceder a los empleos públicos, fuente de actividad muy importante en la época. De tal manera que las diferentes medidas legislativas promulgadas entre 1821 y 1842, sobre todo aquellas de los gobiernos de Santander (1819- 1827) (1832-1837) y Herrán (1841-1845), se enmarcan en esta tensión.

El Plan Ospina de 1842 reformó el régimen de la Universidad y reglamentó la enseñanza primaria y normalista. Siguiendo la tradición borbónica refrendó la intervención del Estado en la educación pública y privada, aunque respetando el principio de libertad de enseñanza en lo relacionado con la potestad de los ciudadanos de fundar establecimientos privados y la de los padres de enviar a sus hijos a la escuela que

preferiesen (Jaramillo, 1989: 226). Con relación a la enseñanza superior el Plan Ospina introdujo requisitos más exigentes para la consecución de los grados universitarios, pretendiendo con ello, según Safford (1989), desestimular el estudio de las carreras de prestigio e introducir el interés por los estudios prácticos a fin de promover el progreso. El endurecimiento de los requisitos para que los estudiantes de los Colegios provinciales accedieran a las carreras tradicionales, constituyó un elemento de malestar, lo que aunado al monopolio de la expedición de grados universitarios en sólo las tres universidades existentes —ubicadas en Bogotá, Popayán y Cartagena— condujo a abrirle camino a la legislación sobre libertad de enseñanza que predominó en el período que va de 1848 a 1868.

Todo el movimiento de reforma educativa durante la administración de Pedro Alcántara Herrán (1841-1845) se fue configurando a finales de la década de 1830. En el movimiento convergían agentes sociales que estuvieron involucrados con la educación desde la década de 1820 y vivían una tensión entre su pertenencia a las profesiones tradicionales de prestigio y su interés —tal vez retórico— por promover los estudios prácticos como herramienta de progreso, al tiempo que como instrumento para disminuir la presión política que el incremento de abogados conllevaba. El incremento de cursantes de estudios en jurisprudencia al parecer se disparó a partir de la autorización dada por la ley de 1835 a los colegios provinciales para que impartiesen cursos tendientes a la obtención de grados, en contravía con la propuesta de Lino de Pombo quien, como Secretario del Interior, proponía restringir los estudios de derecho a las tres universidades nacionales (de Bogotá, Cartagena y Popayán) e incrementar en los colegios provinciales los estudios prácticos (Safford, 1989: 171).

Alcántara Herrán junto con su Secretario del Interior, Mariano Ospina, compartía las propuestas de Lino de Pombo y en el año de 1842 decretó el nuevo Plan de estudios que establecía un régimen de estudios draconiano en todos los aspectos. Para restringir el acceso a los estudios profesionales en los colegios de provincia dispuso que si un colegio quería impartir cursos de cualquiera de las profesiones tradicionales debía contar con mínimo diez catedráticos (cuatro de literatura y filosofía, tres de ciencias naturales y tres de cualquiera de los estudios universitarios tradicionales que el colegio escogiera). El requisito era imposible de cumplir para la mayoría de los colegios provinciales que con sus menguadas rentas no podían acceder a profesores de ciencias extranjeros, dada la carencia de profesionales nacionales en ciencias. Como muestra Safford, el costo de



contratar un profesor de ciencias y adquirir el equipo necesario superaba en algunos casos las rentas anuales de algunos de los colegios (Safford, 1989: 179-181).

La importancia dada en el Plan a las “ciencias útiles” se vio reflejada en las exigencias para la obtención del título de bachiller en literatura y filosofía, requisito para el ingreso a los estudios profesionales. Para obtener el título de bachiller, el Plan estipulaba un programa de veintisiete materias que incluían lenguas modernas, química, mineralogía, geología, filosofía natural y para cursarlas en el orden prescrito se requería como mínimo siete años. El Plan fue interpretado como un obstáculo para el acceso a los títulos profesionales de prestigio y provocó manifestaciones en su contra por los padres, los jóvenes y las autoridades de provincia. El gobernador de Tunja afirmaba: “no creo que en el estado en que se halla nuestra sociedad, fuera muy útil el conocimiento del cálculo diferencial e integral, la aplicación del álgebra o de la geometría y trigonometría esférica y otras materias” (Safford, 1989: 180-185)

El Plan de estudios de Ospina se caracterizó también por un giro en la orientación moral al abandonar la moral cívica del Plan Santander e incorporar nuevamente la enseñanza religiosa en la universidad. Como parte de un proyecto de conservadurismo político y cultural promovido por la administración Alcántara, Ospina obtuvo la aprobación para reintroducir en el país a los jesuitas, que supuestamente apoyarían las misiones en territorios indígenas, pero que sirvieron para apoyar el proceso de conservatización en la educación, permaneciendo en las ciudades donde entraron a cubrir cátedras en la educación secundaria. Insistiendo en el “deterioro moral y político” a causa de la cátedra de derecho estudiada con la obra de Bentham, Ospina cambió su enseñanza por Juan Heinecke, teólogo y jurista alemán. Ante las críticas al Plan calificado por Salvador Camacho como “drástico y adicto a las ideas dominantes”, Ospina respondía “respetamos vuestra libertad, pero respetad vosotros la nuestra, nosotros queremos las doctrinas de los jesuitas que son las doctrinas del catolicismo” (Soto, 2007: 120).

El Plan de estudios de 1842 y los cambios en la reglamentación educativa que se dieron durante esa década reflejan la interacción de diversas tensiones de orden político, social y cultural. Por un lado la introducción de prácticas culturales religiosas y de control en colegios y universidades, generó una atmosfera represiva que motivaba la animadversión de la juventud. Una de estas prácticas era la labor de inspección en las aulas para verificar el cumplimiento de la orientación moral y religiosa a cargo del rector de la universidad o el colegio. Por otro lado, el endurecimiento de los requisitos de acceso a los estudios profesionales y los cambios frecuentes en la reglamentación provocaron un

malestar social que comenzó a hallar expresión política a finales de la década, en oposición al excesivo control central de los estudios. La educación privada que prosperaba al amparo de la libertad de enseñanza se vio también afectada por el cambio de reglamentación y “por la insistencia del gobierno en su deseo de imponer cada uno de los detalles del currículom” como lo manifestaba Lorenzo Lleras, propietario del Colegio del Espíritu Santo (Safford, 1989: 202)

### **EL DEBATE EN TORNO A LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS LIBERALES DE MITAD DE SIGLO.**

A finales de la década de 1840 tuvieron lugar en el Congreso y la opinión pública colombiana una serie de debates sobre la reforma a la educación superior. Frente al Plan Ospina de 1842 que incrementó los requisitos para el acceso a los títulos de doctor en jurisprudencia, medicina y teología y dificultó la posibilidad de que los Colegios provinciales ofrecieran cursos tendientes a estos títulos -concentrando así la educación superior en las tres universidades ubicadas en Bogotá, Popayán y Cartagena- se alzaron diversas voces tanto en las provincias como en las mismas ciudades que movilizaron nociones, a veces comunes a veces en disputa, sobre el concepto de libertad de enseñanza. Estas voces reflejaban la pugnacidad en torno al papel del Estado en la educación y en torno a los contenidos o el sentido de la educación superior en la sociedad. En las páginas siguientes organizaré mi exposición a partir de las tres dimensiones que incidieron en la conceptualización de la libertad de enseñanza en este período: la cuestión regional, la cuestión social, y la cuestión de la regulación o la libre competencia.

#### **La cuestión regional. Las élites locales contra el centralismo de los estudios superiores.**

Al inicio del gobierno reformista de José H. López (1849-1853) el diputado Isaza<sup>21</sup> presentó al congreso un proyecto de ley en el que expresaba la “conveniencia de difundir los conocimientos útiles estableciendo reglas invariables que den a la instrucción (...) más latitud i libertad”. En tal proyecto el diputado Isaza, movilizandó la expectativa de las élites regionales, proponía que los Colegios provinciales y particulares fuesen habilitados para otorgar grados universitarios (Art. 5°), siempre y cuando los cursantes hubiesen estudiado

---

<sup>21</sup> José J. Isaza Ruíz fue doctor en jurisprudencia, en teología y derecho canónico de la universidad del Rosario; se ordenó como sacerdote en 1842 y se recibió como abogado de la Suprema Corte en 1844. Fue profesor de química y filosofía en la U. del Rosario y luego de la Universidad Nacional. Fue representante a la Cámara y Obispo de Medellín en 1870 (Gallo, 2008:377).

las materias respectivas, asignadas a las escuelas de literatura y filosofía; de ciencias naturales, físicas y matemáticas; de jurisprudencia y de medicina. Por ello planteaba que los Colegios provinciales pudiesen establecer tales escuelas si contaban con los fondos necesarios para la dotación, en cada escuela, de tres catedráticos (Art. 6°). La propuesta también establecía en el Artículo 11° que los “Colegios provinciales i de empresa particular no estarán sujetos al rejimen universitario, ni las Universidades tendrán ingerencia alguna en ellos” (Proyecto de lei, 1848, Ver Anexos, documento: 4).

En el discurso expuesto por el diputado, tanto en su artículo quinto como en el artículo once, la expresión de dar más “latitud y libertad a la instrucción” hacía referencia, en primer lugar, a la posibilidad de que los Colegios provinciales se equiparasen a las universidades. Efectivamente, desde la reforma de 1826, según Young (1994: 158), “el Plan de estudios se concibió con el propósito de elevar el nivel académico de la educación superior, restringiendo los programas conducentes a título a sólo tres universidades”, ubicadas en los distritos universitarios de Bogotá, Popayán y Cartagena. En segundo lugar, el discurso nos permite percibir el interés de las élites regionales de cambiar la situación desventajosa de que los jóvenes tuviesen que viajar a la sede de un distrito universitario para realizar sus estudios superiores o que no se pudiesen titular en los Colegios provinciales donde los cursaban. Con el proyecto, las élites políticas locales reflejaban las tensiones que a lo largo del siglo XIX se presentaron entre el centro del poder político y los poderes locales, tanto en el proceso de configuración del sistema educativo como en otros ámbitos de la nación en construcción<sup>22</sup> (Palacios, 1986; Young, 1994; Clark, 2007).

Entre el proyecto de ley presentado en el mes de marzo y la aprobación de la “ley sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos” del 8 de mayo, mediaron dos meses de debate en el Congreso. La ley aprobada declaraba libre la enseñanza en todos sus ramos y establecía que: los granadinos podrán obtener grados académicos en establecimientos públicos o de particulares (Art 1°); los gobernadores ejercerán la dirección de las escuelas establecidas en los colegios provinciales (Art 3°); las cámaras provinciales, los preladados diocesanos y directores de establecimientos particulares podrán someter al régimen universitario los establecimientos de enseñanza que rijan (Art 6°); los estudios hechos en seminarios, colegios públicos o particulares, sujetos al régimen

---

<sup>22</sup> Especialmente relevante es el capítulo “La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia” Palacios (1986). Aunque el texto no hace referencia al tema educativo, si establece con claridad que en la primera mitad del siglo XIX se presentó una fuerte conflictividad entre las élites a nivel regional y nacional.

universitario, habilitarán para grados, como si se hubiesen hecho en las universidades (Art 7°); los establecimientos que no están sujetos al régimen universitario pueden otorgar el grado cumpliendo unas condiciones (Art 8°) (Ley del 8 de mayo de 1848). De acuerdo con el contenido de la ley, es posible afirmar que en términos generales fueron aceptadas las propuestas establecidas en el proyecto de ley por el diputado Isaza, con lo que se normó el concepto de libertad de enseñanza como la facultad de que los colegios provinciales y los particulares otorgaran grados en igualdad de condiciones que las Universidades, siempre y cuando cumplieran con unos requisitos en su plan de estudios.

De esa manera la ley efectivamente abrió la posibilidad de que las élites regionales educaran a sus hijos en los colegios provinciales y ello consagró el éxito de estas élites en vehicular, a través del despliegue del concepto de la libertad en la enseñanza, un cambio en la configuración del sistema educativo granadino. El sentido de esta acción política estaba mediado por el interés de las élites locales de alcanzar una mayor autonomía política. Estas acciones, movilizadas para influir en la organización de los estudios superiores, estaban, por tanto, en concordancia con los enunciados expresados por Florentino González en los que enarbolaba la defensa de una organización federalista del Estado como garantía de la consolidación de la libertad y el progreso.

### **La cuestión social: la libertad de enseñanza y la pugna por el acceso a los estudios superiores**

Durante el año 1849 continuaron los debates y el 21 de mayo el Congreso aprobó un decreto “sobre colocación de grados académicos” que en esencia especificaba lo normado por la ley del 8 de mayo de 1848, con relación a los grados académicos. Previo a la sanción del decreto un grupo de estudiantes dirigió una misiva al congreso en la que exponía sus ideas sobre la libertad de la enseñanza. En este texto los estudiantes afirmaban que ningún joven quiere “libertad ilimitada en materia de estudios, porque la misma libertad necesita restricciones”, con lo que se expresaban a favor de la regulación de la educación superior por parte del Estado. Para los autores de la misiva, la libertad en la enseñanza debería consistir en: que no se restringiera la posibilidad de ganar los cursos que cada estudiante quisiera y pudiera en un año; que pudiesen acceder a la Universidad y colegios nacionales quienes quisieran, independientemente de su fortuna o condición; que se aboliesen o disminuyesen los pagos; que se aboliesen los grados de Bachiller, en literatura y filosofía y de licenciado en jurisprudencia y medicina; que se suprimiesen las trabas para obtener matrículas en cualquier ramo de enseñanza pública o privada y que los estudiantes que pretendiesen grados fuesen calificados en un examen

prolijo, por profesores bien asalariados y acreditados (“Honorable Senadores”, 1849, ver Anexos, documento 5).

En el contenido de esta misiva se puede ver una crítica a la rigidez establecida por las normas del Plan Ospina de 1842. La imposibilidad de la mayoría de colegios provinciales de cumplir con los requisitos del Plan afectaba a las familias que no contaban con los recursos suficientes para enviar a sus hijos a alguna de las tres universidades, lo que restringía el acceso a los estudios profesionales de estos sectores sociales. En 1845 alumnos del Colegio Santa Librada de Cali se quejaban de la multitud “de ciencias inútiles e innecesarias” que el Plan incluía para la obtención del título de bachiller en literatura y filosofía. La rigidez de la reglamentación para la obtención de este título desalentaba “a la juventud con la inmensidad de años que deben durar los cursos, multiplicidad y extraordinaria severidad en los exámenes”. Esta rigidez del Plan era percibida como un freno a sus aspiraciones, las cuales recibían “un golpe mortal” “todo con el objeto bien poco importante de disminuir el número de médicos y abogados” (Unos alumnos de Santa Librada, 1845).

Las quejas contra el Plan no sólo provenían de las provincias. Como lo muestra la misiva, el malestar que despertaban los exigentes requisitos también se manifestó en la capital, donde tales requisitos eran igualmente vistos como obstáculos a la educación profesional para los jóvenes de sectores provenientes de familias más modestas. En un país donde las oportunidades de abrirse camino en los negocios privados eran muy limitadas, el acceso a los empleos públicos era considerado por muchas familias como la posibilidad de que sus hijos hicieran carrera en la burocracia republicana; la presión por los títulos era en consecuencia alta. De tal forma que el abogar por la abolición de las trabas en el acceso a la educación superior, era un reflejo de las pugnas de algunos sectores sociales por acceder a las profesiones de prestigio.

Como se vio en el primer apartado de este capítulo, el control que sobre tales profesiones ejercía un sector de las élites desde la época colonial comenzó a ser impugnado por una dinámica social propiciada, entre otros factores, por el proceso de mestizaje en las últimas décadas del siglo XVIII. Este proceso se hizo más fuerte en el siglo XIX y, aunado a las expectativas y necesidades generadas por el régimen republicano, se manifestaría en una mayor presión por el acceso a los estudios superiores. Los cambios en la normatividad sobre estudios superiores entre 1821 y 1845 indican las tensiones entre la ampliación y la restricción al acceso a estos estudios que se dieron en la primera mitad del siglo XIX. Por un lado, al eliminarse en la república

“algunas diferencias sociales formales observadas durante la época colonial, el doctorado adquirió una mayor importancia como símbolo de *status* de clase alta” pero, por otro lado, la república requería un sistema universitario más extendido que el heredado de la colonia para reemplazar a los administradores y a la generación de criollos que desaparecieron en el proceso de independencia (Safford, 1989: 149-150).

En la década de 1840 la expansión del sistema universitario sufrió una contracción: mientras que en 1837 cursaban estudios de literatura, filosofía, ciencias naturales, derecho, medicina y teología 3.012 estudiantes, distribuidos en las tres universidades, los 20 colegios y casas de educación, para el curso de 1847-1848 estos estudios sólo contaban con 909 estudiantes (Soto, 2007: 119), lo que refleja el verdadero efecto del Plan Ospina. El sentido del concepto de libertad de enseñanza enunciado en la misiva podría indicar entonces la representación de la movilización de un sector social en su lucha por el acceso a los estudios superiores. Movilización que acompañarían con la solicitud de abolición de las trabas para tomar en un mismo año los cursos que cada uno quisiera y que se suprimieran o disminuyeran los pagos para el ingreso.

Otro de los puntos que se discutía en los debates era la posible abolición del grado de doctor. A este respecto, los autores de la misiva criticaban la intención de abolir este grado pues, según su perspectiva, esta medida sólo beneficiaría a quienes “han monopolizado el saber para mandar” pues se establecería un privilegio a favor de los ya graduados, en la medida en que “las masas inocentes sólo atribuyen suficiencia a los doctores; i nunca se persuaden de que sabe, el que por desgracia, ó por capricho, no tiene el título que bien puede adquirir con honra de la Universidad” (“Honorable Senadores”, 1849). La solicitud de los estudiantes de no abolir el título de doctor pero sí abolir el de bachiller y el de licenciado en medicina y jurisprudencia pareciera estar en aparente contradicción con sus demandas de igualdad. Sin embargo, esto puede ser comprensible si se tiene en cuenta que el título era un requisito para acceder a la burocracia.

Aunque el decreto de 1849 mantuvo los grados de bachiller y licenciado, flexibilizó los requisitos y por primera vez autorizó a los colegios provinciales o de particulares sujetos o no a régimen universitario para otorgar grados académicos en todas las facultades mayores. De esta manera las élites regionales quebraron las resistencias de los distritos universitarios y se introdujo un elemento de igualdad entre los diversos territorios. Para el secretario de gobierno Francisco Zaldúa, el hacer libre la instrucción en todos los ámbitos de la nación, concretaba un antiguo anhelo de los pueblos, su derecho

a la instrucción quedaba reconocido y tras ello la clave de su progreso. Sostenía, además, “que la libertad de pensamiento mejoraría la situación política, al ampliar la esfera de la libertad civil y anteponer la libertad política a las invasiones del absolutismo” (Informe del Secretario, 1850: 16). De esta manera se ligaba el concepto de libertad con federalismo y progreso, relación muy común en los discursos de la época.

### **Entre la regulación y la libre competencia. ¿La igualdad como corolario de la libertad?**

En contraste con la misiva de los estudiantes, el editorialista del periódico *La Fraternidad* Juan N. Solano, en un artículo sobre Grados universitarios, consideraba que estos eran perjudiciales. En su opinión, quien consigue el título de doctor cree “que ha terminado sus tareas i de este modo se ha detenido el vuelo del ingenio (...) son (entonces) los grados un vestido estrecho i pobre, que no sirve de atavío al talento” (*La Fraternidad* 8 de abril, 1849). Sostenía que la protección a ramos del saber tales como la jurisprudencia y la medicina, deprimían el desarrollo de otros ramos y así “hemos carecido de ingenieros, mecánicos i cien oficios mas, pues hacia unas carreras que presentaban contingencias, no podían inclinarse los que pudieran seguir las primeras, que reunían una posición social á las más seguras comodidades” (*La Fraternidad*, 08 de abril, 1849: 3). Defendía igualmente la destrucción de los gremios y en aras de la división del trabajo aboga por la especialidad, cuestionando la pretensión de formar hombres, como en tiempos pasados, que sepan de todo, pero mediocrementemente. Dado que, según él, todos los gremios favorecen la pereza y obstaculizan la posibilidad de “obtener servicios baratos y de buena calidad”, abogaba por el libre ejercicio de las profesiones sin necesidad de grados académicos que titulen y certifiquen a quien la ejerce. En su opinión, se debía promover la libre competencia en el ejercicio de las profesiones pues la libre competencia permitiría avivar el juicio en la escogencia del profesional necesario.

Solano dirigió un ataque contra los privilegios que se otorgaban a los graduados ya que los grados conllevaban un monopolio en el ejercicio de las profesiones y un estancamiento en el conocimiento que, por el contrario, la libre concurrencia estimularía. El publicista atacaba en especial al gremio de profesores que gracias al grado ejercían el monopolio de las cátedras y, de igual forma consideraba que “los maestros libres serán mejores que los sometidos a ciertas prácticas, a cierto reglamento que no podrían derogar, i a ciertos textos que nos le fuera posible desechar” (*La Fraternidad*, 08 de abril, abril de 1849: 2). Se deduce de lo anterior que este publicista concebía la libertad en

educación, como el dejar actuar libremente a las fuerzas del mercado sin necesidad de regulación alguna, ya que de esa manera las ciencias y la sociedad tendrían mejoría. Desde la posición de Solano, quien además de publicista era propietario del Colegio San Juan Nepomuceno de la Villa de Santa rosa de Viterbo, se puede percibir la perspectiva de agentes sociales pertenecientes a la élite de las provincias que abogaba por la abolición de los privilegios, establecidos a través de la titulación de doctor en jurisprudencia, teología o medicina.

Esta crítica al monopolio del conocimiento ya había sido enunciada en similares términos por Florentino González. Para este ideólogo liberal las universidades “que se arrojan el título de corporaciones científicas son el sepulcro de las ciencias, o por lo menos la rémora más pesada que se opone a sus progresos” y deben ser por ello abolidas. Al igual que en el comercio, en las ciencias y las artes era la concurrencia la que, según él, podía conducir a la perfección y contribuir a la democracia, desnaturalizada por los privilegios, encarnados en los gremios y monopolios. Si se quería la democracia y “que las palabras representen la verdad y que la libertad no sea un mero nombre” era necesario abolir los monopolios. En conclusión la democracia sólo era posible con la libertad de enseñanza, de industria, de comercio, de religión (González, 1848, 1981: 147-152).

Las movilizaciones que el centralismo, la rigidez y el conservadurismo que la reforma educativa del Plan Ospina provocó contribuyeron al triunfo del recién creado partido liberal en las elecciones de 1849 y a una etapa de reformismo que abarcó diversos campos. El conflicto educativo desatado entre el centro y las provincias, la pugna por el acceso a los títulos y el malestar de los estudiantes por la atmosfera represiva implantada como parte de las prácticas de moralización de la educación superior, se manifestaron en el apoyo a un cambio educativo en la transición de la primera a la segunda mitad de siglo. La reforma de los estudios superiores emprendida por el nuevo gobierno hizo parte de un ciclo reformista visto por sus impulsores como una ruptura con el mundo colonial. José H. López declaraba en su discurso de posesión que la educación pública era la base sobre que debían descansar las instituciones. Afirmaba que la enseñanza debía ser libre, pero al mismo tiempo debía estar supervigilada por el gobierno en su curso para “encaminarla del modo mas conveniente a las nuevas necesidades sociales” (*El Neogranadino*, 4 de abril, 1849: 106-109).

López consideraba que si se quería consolidar la república era necesario que el gobierno procurara los medios de instrucción general y el cultivo de las ciencias. Pero



para que esa instrucción “no se enturbie ni detenga” el gobierno debía ejercer su control. “En mi opinión, expresaba, la educación pública no debe confiarse sino a ciudadanos identificados con las instituciones i con los progresos de la civilización” (*El Neogranadino*, 4 de abril, 1849: 106-109). Esta posición frente a la instrucción en su relación con la libertad y el control no fue compartida por todos los integrantes del partido de López; de hecho, en los debates que se llevaron a cabo en 1850 en el Congreso alrededor de la libertad de enseñanza se reflejan diversas tensiones, coincidencias y divergencias entre integrantes de uno y otro bando.

A partir del proyecto presentado por el liberal Camilo Manrique sobre colocación de grados académicos se manifestaron diferentes puntos de vista. Algunos hacían énfasis en la libertad absoluta para la iniciativa privada, otros propugnaban por adoptar regulaciones sobre los grados y algunos liberales se centraron en el ataque a los privilegios de los títulos. La posición de varios conservadores, entre ellos Manuel M. Mallarino, era que los grados deberían conferirse en el lugar donde los solicitantes recibieran la instrucción, suprimiendo la exigencia de que los colegios, públicos o privados, estuvieran sometidos al régimen universitario. Manrique defendía la libertad de enseñanza, pero insistiendo en la reglamentación de los estudios. Por su parte, quienes atacaban el privilegio de los grados proponían que no se exigiese el título de abogado para obtener un destino público o ejercer las magistraturas (*Diario de debates*, 7 de abril, 8 de mayo, 1850).

Mariano Ospina criticaba a quienes confundían la libertad de enseñanza con la disminución de condiciones para el ejercicio profesional de médico o abogado. El otorgar facilidades para la obtención de los títulos académicos nada tenía que ver con la libertad de enseñanza que, desde su perspectiva y en defensa de su gestión, ya estaba considerada en el Plan de estudios de 1842 y ratificada en el decreto orgánico de 1844. La verdadera libertad de enseñanza se reducía a dos principios: “todo individuo tiene derecho de enseñar todo lo que quiera, y siguiendo para ello el método que quiera, en dónde, con quién, y como quiera. Ésta y no otra es la libertad de enseñanza” (*La Civilización*, 1 de mayo, 1850: 155). El significado de la libertad de enseñanza para Ospina, enunciado en este contexto de debate, expresa un incentivo a la educación privada que ya desde inicios de la década de 1840 venía en incremento. La posibilidad de expansión de los intereses privados en educación no entraba, para él, en contradicción con la actividad reguladora del Estado respecto a la obtención de títulos académicos. El

enunciado, de acuerdo con el contexto, también se relaciona con la polémica acerca de la permanencia de los jesuitas en el país.

Pocos días antes de que se expidiera la ley de libertad de enseñanza, fueron expulsados los jesuitas, que habían sido reintroducidos al país en 1844, lo que suscitó la oposición de diversos sectores<sup>23</sup>. Mariano Ospina que los había convocado al país para apoyar el proyecto de conservadurismo cultural, emprendido con su reforma educativa, criticó la decisión como un acto político que negaba la libertad de enseñanza. Para Ospina la medida, guiada por la intolerancia de los liberales, desconocía el derecho de los padres a escoger el establecimiento educativo para sus hijos, a través de la privación de los maestros que estimaban más convenientes. “La libertad de enseñanza y la proscripción de los profesores que los ciudadanos eligen, son las dos cosas más incompatibles que es dable imaginar”, afirmaba (*La Civilización*, 25 de abril, 1850: 151).

Otros conservadores como Juan Neira consideraban que debían abolirse los títulos, pues había contradicción entre la libertad de enseñanza y la exigencia de validación de títulos antes las universidades. Coincidiendo con las propuestas de Neira varios diputados sobre todo liberales proponían que no debía exigirse el título para el ejercicio de un cargo público. Para otros diputados la libertad de enseñanza implicaba dar condiciones de igualdad; esto es que los aspirantes pudieran obtener un título con independencia del lugar en que hubiesen adquirido los conocimientos, proponiendo algunos de ellos la abolición de las universidades. Para Miguel Samper, la ley debía contemplar tanto la libertad de enseñanza como el ejercicio de las profesiones (*Diario de debates*, 8 de mayo, 1850: 139).

El Congreso aprobó la ley de 15 de mayo de 1850 que suprimía la necesidad de contar con grado o título científico para el ejercicio de una profesión, al tiempo que confirmó que “es libre la enseñanza de todos los ramos de las ciencias, de las letras y de las artes”. En todo caso, la ley no suprimió los grados, pues determinó que quienes quisieran obtenerlo podrían hacerlo en cualquier establecimiento público o particular. A partir de esta ley, sólo se confería el grado de doctor en jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas y quienes quisiesen optar por el grado, debían presentar exámenes (Ley mayo 15 de 1850). De tal manera que la ley entendía por libertad en educación la posibilidad de que los particulares brindasen instrucción libremente y que esta no estuviese regulada por el Estado, a no ser en lo relacionado con la expedición de títulos

---

<sup>23</sup> Para una descripción detallada del debate y los agentes involucrados ver Cortes, David (2008).

ya que para ello establecía la obligación de que quienes aspirasen a grado, fuesen examinados.

La ley guiada por aparentes posturas igualitaristas suprimió las universidades convirtiéndolas en colegios nacionales. Según Zuluaga (2002: 197), la ley buscaba abrir la competencia entre los colegios locales y los del centro, dándoles a aquellos plena autonomía. Los colegios nacionales pasaron a las autoridades locales y decayeron con la disminución de recursos. La expectativa de igualdad entre estos colegios centrales y los colegios provinciales avanzó no por la mejoría de estos sino por la decadencia de aquellos. Con la debilidad general de las instituciones públicas y el incentivo a los establecimientos privados otorgado por la ley de libertad de enseñanza, la instrucción privada competiría en condiciones favorables, marcando una tendencia histórica en la educación colombiana (Safford, 1989: 208- 209).

La competencia introducida por la ley de libertad de enseñanza y la no obligatoriedad del título para el ejercicio profesional produjo dos efectos contradictorios y complementarios. Por un lado, dio pie a un interesante ejercicio de innovaciones curriculares que en algunos casos permitía que cada estudiante determinara su propio currículum; pero, por otro lado, la no exigencia del título redundó en un desestímulo para los estudios superiores y relajó la disciplina curricular a tal grado que en los colegios públicos se interrumpían las clases durante largos períodos y los colegios privados se veían abocados al cierre por la disminución de cursantes (Safford, 1989: 210-211). Esta situación se acrecentó luego de que fuera expedida la Resolución de agosto 19 de 1853 sobre títulos académicos que proscribió los títulos de los colegios nacionales y del ejercicio de funciones públicas.

En la década de 1860 el sistema educativo continuó bajo los efectos del régimen instalado con la ley de libertad de enseñanza en 1850. Desde 1853 la legislación nacional sobre educación fue dando paso a la legislación de los estados con un resultado al parecer negativo que condujo a un deterioro de los estudios universitarios y al estancamiento en la expansión de la escuela primaria percibido con preocupación por diversos actores a finales de la década de 1860.

Durante este largo período analizado encontramos que desde la reforma a los estudios superiores introducida por el fiscal Moreno y Escandón en 1774 emergen nuevas significaciones del concepto de libertad relacionado con el campo educativo; los usos del concepto indican una dinámica social que se manifiesta en la presión de grupos sociales que tradicionalmente habían sido excluidos del acceso a los estudios de prestigio al

tiempo que vehiculan sus intereses. Otro referente del concepto nos remite a una tímida apertura intelectual hacía fuentes que, si bien no rompen con las tradicionales fuentes en que bebía la doctrina católica, se acercan a referentes culturales de la ilustración al tiempo que nos indican un proceso de secularización o el interés del Estado borbónico por intervenir en la configuración en un campo de tradicional dominio eclesiástico.

Las continuidades y discontinuidades anudadas al proceso independentista se manifestaron en lo educativo en el primer intento republicano por configurar un sistema educativo público, que se plasmó en el Plan de estudios de 1826. Con este plan, a partir del mismo y en contra de algunos de sus elementos se alinearon diversos agentes sociales que movilizaron el concepto de libertad y de libertad de enseñanza significando con ello la defensa de un orden cultural que pretendía romper con lo que algunos de ellos llamaban el espíritu de imitación y de rutina, o en la defensa del orden social heredado y basado en la reproducción cultural sustentada en el presupuesto de la existencia de leyes eternas. Al finalizar la década de 1840 y como reacción al Plan de estudios de 1842 que limitaba el acceso a los estudios superiores, el concepto de libertad de enseñanza fue invocado con nuevas significaciones. Estas significaciones no eran del todo inéditas, pero irrumpieron con fuerza al promediar el siglo XIX abanderadas por un sector de la élite proveniente del comercio, que movilizaba el concepto a fin de remover lo que veía como trabas a la libertad de acción. La élite comercial abanderaba la defensa de las libertades individuales; en lo educativo articuló sus intereses a las reivindicaciones de las élites regionales y locales que pugnaban por una descentralización de los estudios superiores que en el proceso consiguieron una total desregulación de este campo de la vida social, por lo menos respecto al Estado central.

## **LIBERTAD DE ENSEÑANZA: ENTRE EL LAICISMO Y LA EDUCACIÓN CATÓLICA. USOS Y SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE LIBERTAD DE ENSEÑANZA ENTRE 1863 Y 1892.**

Al iniciar la década de 1860 el régimen conservador de Mariano Ospina (1857-1861) fue impugnado por una rebelión liberal que trajo como resultado la promulgación de una nueva carta constitucional en 1863. En esta carta constitucional se establecieron amplias garantías a las libertades individuales y se le adjudicó al gobierno federal el papel de fomentar la instrucción pública, en colaboración con los gobiernos de los estados. En concordancia con tales postulados, la facción radical del liberalismo dio un giro en la política educativa con el fin de que la educación contribuyera a la construcción de la unidad nacional y al progreso que en su discurso se ligaba a la libertad de pensamiento, de imprenta, de industria y de cultos. El giro político, que otorgaba un papel protagónico al Estado, implicaba una rectificación ideológica frente a las propuestas que esta facción política había defendido en los debates de mediados de siglo, cuando sus integrantes contribuyeron al desmonte del sistema educativo centralista organizado por el plan Ospina de 1842. En el proyecto educativo del radicalismo la creación de la Universidad Nacional en 1867 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 constituyeron los elementos centrales.

Con la promulgación de este proyecto los conflictos en torno a la configuración de un sistema de instrucción pública volvieron a integrarse a la disputa política, ya que las diferentes facciones del partido conservador, instrumentalizando el sentimiento católico, impugnaron aspectos tales como el establecimiento de ciertos textos en la Universidad, la neutralidad religiosa y la obligatoriedad en la enseñanza primaria, así como un supuesto centralismo que violaba la Constitución. En las polémicas sobre estos temas los agentes sociales movilizaron el concepto de libertad de enseñanza enarbolando significados que denotan una pugna por el control del lenguaje político. En este capítulo mostraré cómo el concepto de libertad de enseñanza desarrolló significados variables en este período y argumentaré que su enunciación diferencial movilizaba elementos de proyectos políticos divergentes de construcción de nación. Mientras que desde el proyecto de los radicales el concepto estaba articulado a una visión del mundo social en el que el derecho y la moral no tenían como fuente los preceptos religiosos y se pretendían garantizar las libertades individuales de pensamiento, de cultos, de imprenta, el proyecto del laicado conservador en connivencia con agentes clericales pretendía la unidad de objetivos entre el Estado y la Iglesia, enmarcando la autoridad de aquel al cumplimiento de los preceptos religiosos con el argumento de las mayorías católicas.

La Constitución de Rionegro de 1863 consagró garantías a los derechos individuales en una forma más radical respecto a las formas constitucionales que se derivaron de los cambios introducidos con las reformas liberales de 1850. En ella los liberales, en especial la facción radical, triunfantes en la guerra civil dirigida por Mosquera contra el régimen conservador de Mariano Ospina, establecieron un apartado dedicado a la garantía de los derechos individuales en el que consignaron elementos centrales de la ideología política que promovían. Prohibieron la pena de muerte y garantizaron una serie de libertades: la libertad absoluta de imprenta y de circulación de impresos tanto nacionales como extranjeros; la libertad de expresar los pensamientos de palabra o por escrito sin limitación alguna; la libertad de ejercer toda industria; la profesión libre, pública o privada, de cualquiera religión y la libertad de dar o recibir la instrucción que a bien tengan, en los establecimientos que no fuesen costeados con fondos públicos. Al mismo tiempo, la Constitución consagró un régimen de federalismo que otorgó amplios poderes a los gobiernos de los estados soberanos limitando al mínimo los poderes del gobierno central; entre otras cosas, redujo el período presidencial a sólo dos años sin posibilidad de reelección inmediata.

Con la nueva Constitución la cuestión religiosa, ahondada con las reformas de mitad de siglo, alcanzó una mayor pugnacidad al consagrarse la libertad de cultos como parte de las garantías individuales. La libertad de cultos conllevó una ampliación del concepto de libertad la cual estuvo acompañada de la separación Estado-iglesia y de medidas anticlericales que afectaron el poder político y económico de esta última institución. Políticos y publicistas liberales hicieron con mayor frecuencia un uso público del concepto libertad como bien individual. En este sentido José María Samper llegó a sostener: “Para que una sociedad progrese i sea feliz, no es bastante darle instituciones políticas liberales. Es necesario empezar por hacer libre al individuo” (Samper, 1853: 45). El pensamiento de estos actores políticos e intelectuales tenía como referentes las obras de Bentham, Destutt de Tracy, Stuart Mill las cuales fueron tachadas como intrínsecamente corruptas por pensadores conservadores como Miguel Antonio Caro.

Con relación al ámbito educativo los radicales cambiaron la posición descentralizadora, privatizadora y desreguladora que sostuvieron en la década de 1850. Este cambio en su posición política puede atribuirse al contexto político en el que leían el debilitamiento de la Iglesia dadas las diversas medidas “anticlericales” tomadas desde mediados de siglo y radicalizadas por el gobierno de Mosquera y la Constitución del 63. Después de decretada la libertad de enseñanza en 1850, la educación superior había

dejado de ser tema de preocupación central; desde las reformas de mitad de siglo, como lo expuse en el capítulo anterior, tanto los radicales como los conservadores fueron promotores de la educación privada sin la regulación del Estado. Esta política estaba en consonancia con el despliegue de una posición a favor de la libertad de industria pero también era movilizaba por los radiales como estrategia política con el propósito de debilitar el proyecto de educación católica fomentado por los conservadores. Los ruinosos resultados en la enseñanza superior que, según diversos actores políticos de la época, trajo consigo la legislación sobre enseñanza libre durante este decenio, llevaron a que luego de promulgada la Constitución de Rionegro se manifestaran diversas voces que abogaban por un cambio en la política educativa. El contexto de este giro de los radicales estaba marcado por la limitación de la influencia de la Iglesia, el debilitamiento político del general Mosquera al cual se habían enfrentado en el proceso de configuración de la Constitución y “con el optimismo modernizador de una élite enriquecida por su inserción en la economía mundial” (Loaiza, 2011: 332).

Los radicales, además de consagrar la libertad de enseñanza, establecieron como función del gobierno central el fomentar la instrucción pública. Esto implicaba que el Estado respetaba la diversidad de orientaciones que pudiese tener la educación ofrecida por particulares, pero al tiempo postulaba el derecho de este a regular la educación que se financiase con fondos públicos, imprimiéndole al sistema educativo público características derivadas de la Constitución, es decir que contribuyesen a fomentar las libertades consagradas en la misma. La configuración de lo educativo desde estas dos perspectivas, de educación privada y de educación pública ofrecida por el Estado, condujo en el período que va de 1870 a 1880/86 a la confrontación de dos proyectos divergentes de estado nación. La libertad de enseñanza consagrada en la Constitución fue enarbolada por los opositores al proyecto radical, centrado en el discurso de la libertad, para movilizar un proyecto antagónico centrado en la defensa de la religión católica y de la autoridad de la Iglesia. En la confrontación de los dos proyectos los agentes sociales hicieron un amplio uso del concepto de libertad, reflejando visiones divergentes de la misma. Estas visiones eran desplegadas como parte de la lucha por el control del lenguaje político y en aras de obtener el favor de la opinión pública para el proyecto político que vehiculaban.

## **La creación de la Universidad Nacional y el proyecto educativo radical**

El giro en la política educativa también se vio reflejado en un creciente interés de los radicales por la educación práctica de la cual se volvieron activos defensores. La idea de crear un Instituto Nacional que agrupara estudios científicos, expuesta en 1864 por José María Samper, es un claro ejemplo de ello. Pero no fue sino hasta 1867 que los radicales se sintieron con la confianza de poner en movimiento su interés en el desarrollo de un sistema de educación pública, otorgándole al estado un papel organizador. Según Safford (1989: 213), “sólo después que los radicales eliminaron a Mosquera de la escena mediante un golpe de estado en mayo de 1867, se adoptaron medidas efectivas tendientes a reconstruir un sistema universitario nacional que incluyera un significativo programa científico y técnico”. Con este giro la élite radical en el poder concibió “la educación como elemento fundamental en la formación de individuos adaptados a una sociedad dinámica, moderna, secularizada e integrada a los progresos de la ciencia, de la técnica y a los valores de la democracia republicana” (Loaiza, 2011: 332).

La élite radical reivindicó el papel del Estado en la organización del sistema de educación pública concebido como elemento de secularización de la sociedad. Con base en un proyecto de ley presentado por José M. Samper en el que se proponía la creación de un Instituto Nacional con escuelas de ingeniería civil y militar, ciencias naturales y medicina, se discutió la conveniencia de la creación de un centro de educación superior que contribuyera a estrechar los vínculos de unión nacional. El proyecto fue cuestionado por diputados radicales por no incluir la escuela de jurisprudencia y pretender dejar en manos de los estados y de los particulares la educación secundaria. Esto daba cuenta del interés de la élite radical de crear un sistema educativo que cubriese los diferentes niveles e incluyese una amplia gama de saberes. Se aprobó la creación de la Universidad Nacional mediante ley del 22 de septiembre de 1867, y con el decreto de enero de 1868 se estableció una reglamentación detallada que incluía el sistema de admisiones, las disposiciones disciplinarias, los premios y castigos, el sistema de exámenes, los horarios, los contenidos y la duración de cada una de las carreras profesionales.

La Universidad Nacional se justificaba, para políticos e intelectuales como Samper y Ancizar entre otros, como un instrumento de promoción de la unidad de la patria común “que es más grande que el hogar doméstico i el nativo Estado (...) nutriéndose de pensamientos que les harán aparecer con el carácter elevado i patriótico (...) en vez del carácter menguado i lugareño que han sacado del aislamiento en que se criaron i educaron”. Para crear estos vínculos se reglamentó que la Universidad acogiera como



estudiantes internos a ocho estudiantes por cada uno de los estados de la unión. Con ello entrañaba el ideal patriótico de la unión de la federación y de la “fraternidad de las letras” en una república donde los lazos de unidad nacional se encontraban poco compactos. Para Ancízar la creación de la Universidad Nacional dignificaba a Colombia ya que era una “obra de civilización i de progreso, que envolvía también un pensamiento político en apoyo de la unión; puesto que al devolver a los Estados los jóvenes que vinieran a buscar una extensa instrucción académica, los enviaríamos convertidos en hombres útiles que, agradecidos a la Nación, la defenderían y amarían tan grande como el origen y la tradición la han hecho, y no la querrían ver despedazada en insignificantes tribus” (Informe del rector de la UN, *Anales de la Universidad*, enero de 1869: 433 - 434).

Estos promotores de la universidad la veían, a su vez, como un instrumento para alcanzar la paz y fortalecer la enseñanza laica, libre y en armonía con los intereses de la república (*La Paz*, 26 de mayo, 1868: 4). Para los diputados más radicales la universidad era la única que podía servir de fundamento a la separación de la Iglesia y el Estado a través de la instrucción del pueblo.

La relación de la libertad de enseñanza con la creación de la Universidad Nacional, que hace el publicista de *La Paz*, nos permite percibir el giro en la postura política de los radicales: para finales de la década de 1860 estos ya no ligaban el concepto de libertad a la promoción de la educación particular, como en el decenio de 1850, sino a la consideración de lo educativo como función del Estado y a la concepción de ese Estado como ente separado de la institución eclesiástica. El proyecto de universidad que fomentaban era por ello esencialmente laicista, en contraposición con la organización de la universidad tradicional, fuertemente influenciada por la autoridad clerical y por tanto anclada a lastres ideológicos del pasado colonial. En consonancia con el laicismo, la universidad recién creada tenía como uno de sus objetivos el fomento de los estudios de las ciencias prácticas, las cuales eran vistas como el camino al progreso, a la paz y, por tanto, la vía para armonizar la educación con los intereses de la república.

En contraste también con la visión que tenían algunas facciones políticas en la década de 1840, que calificaban la enseñanza de las universidades como monopolística, el rector Manuel Ancízar resaltaba la congruencia de la Universidad Nacional con la libertad de enseñanza. Para este intelectual la libertad de enseñanza estaba garantizada porque los diplomas (títulos universitarios) que expidiera estarían en competencia con los de otras instituciones “sin dispensa ni contemplación alguna (...) (sólo) habrá de estar muy atenta a cuantos adelantos hagan las ciencias i los métodos para no dejarse quitar la

primacía” (*Anales de la Universidad*, No 24, diciembre 31 de 1870: 551-552). De esta manera, Ancízar movilizaba un concepto de libertad de enseñanza que se refería a la libre competencia en la expedición de títulos académicos. Esta significación había sido desplegada por la misma generación de liberales en 1850 aunque en ese momento habían puesto énfasis en la enseñanza privada y no en el fortalecimiento de una universidad pública.

La creación de la Universidad Nacional fue bien recibida por diversos sectores políticos que coincidían en su apreciación acerca del deterioro de los estudios superiores y secundarios abandonados a la libre competencia y al vaivén de las crisis políticas. Según un publicista conservador: “18 años de anarquía en los estudios (...) habían producido deplorables resultados: los jóvenes estudiosos se habían visto durante mucho tiempo en la imposibilidad de seguir con provecho una carrera, al propio tiempo que el empirismo había encontrado abierta la puerta de todas las profesiones letradas; la educación, y sobre todo la educación profesional, se había hecho superficial y del todo incompleta, y la ignorancia competía con la ciencia, sin que la sociedad tuviese un medio seguro para distinguir a los charlatanes de los verdaderos profesores”. Agregaba que esos males fueron reconocidos por los mismos que antes los habían causado (*El Tradicionista*, 13 de febrero, 1872: 120-121).

La universidad convocó a la élite científica e intelectual del país con independencia de su filiación política y con el ánimo de darle autonomía frente a las pugnas partidistas. Pese al optimismo de sus promotores, la universidad fue cuestionada y se convirtió en el centro de una intensa polémica entre liberales y conservadores por la orientación de la educación universitaria y su papel en la sociedad.

Los opositores al proyecto radical manifestaron diversas críticas a la creación de la Universidad. Una de ellas estuvo relacionada con la destinación de recursos para conformar una universidad central: sus opositores abogaban por que estos recursos fueran adjudicados a varias universidades<sup>24</sup>. Ancízar, en su informe al Secretario de lo Interior, respondía a estas críticas haciendo referencia al caso de la recién unificada Italia donde el ministro Matteucci “dejó demostrado que si la Italia no se resignaba a quedarse atrás de las naciones cultas de Europa, debía resolverse a concentrar recursos fiscales

---

<sup>24</sup> Uso el término universidad dado que Ancízar lo usa en su Informe, pero cabe anotar que para la fecha de creación de la Universidad Nacional, no existían universidades en Colombia. Desde la ley de libertad de enseñanza de 1850, las tres universidades existentes en los tres distritos universitarios: Bogotá Popayán y Cartagena, fueron convertidas en Colegios Nacionales para equipararlas a (reducirlas al nivel de) los Colegios provinciales.

destinados a la instrucción pública, para darla extensa, completa, eficaz en dos o tres Universidades, en vez de malgastarlas en sostener las diecinueve mediocres e infecundas, que el reino había heredado" (*Anales de la Universidad*, 1 de febrero, 1869: 432-441). En su opinión, con más razón en Colombia se debían concentrar los escasos recursos disponibles.

Ancízar consideraba que la dispersión de los recursos entre varias universidades, como era el interés de algunos, traería resultados mediocres que desacreditarían el proyecto educativo y agregaba: "¿Qué especie de universidades serían estas en cuanto a personal docente i al medio intelectual en que residirían, en un país que comienza a despertar de la profunda ignorancia colonial, i en que a duras penas se ha podido reunir un cuerpo de profesores competente, pero escaso, en el centro de mayor cultura que tenemos?" (*Anales de la Universidad*, 1 de febrero, 1869: 441). Y el rector Vargas Vega agregaba, dos años después ante la insistencia de las críticas, que "cierto espíritu mezquino de rivalidad i de provincialismo, que ha solido estar en boga entre nosotros (...) han sido parte a desacreditar las enseñanzas secundarias i a dar consistencia entre muchas gentes a la idea de que deben repartirse entre los Estados los recursos que la nación ha destinado para la Universidad Nacional" (*Anales de la Universidad*, 31 de diciembre, 1871: 614).

Desde el Estado de Antioquia, dominado por el partido conservador, se criticaba lo que se consideraba un gasto suntuoso, que tendía a "centralizar con fuerza de monopolio la instrucción superior, en exclusivo lustre de Bogotá (...) y que lejos de servir para propagar la instrucción en las clases pobres, es un obstáculo que lo impide, (...) ha gastado una enorme suma de dinero y de ninguna utilidad ha sido para el pueblo, ya que sólo ha sacado provecho de ella un número escogido de personas privilegiadas" (Villegas, 2004). Frente a esta crítica, Ancízar respondía "Es posible que haya quienes califiquen de superfluo y lujoso el gasto de 4.000 pesos anuales en sostener nuestro rudimento de Escuela de Ciencias Naturales. A esos se les podría contestar, que no hace mucho el Congreso de los Estados Unidos de América destinó algo así como 96 millones de pesos a fundar escuelas de agricultura no más; ellos, que nos admiran por su saber y sus métodos en ese ramo: por algo no disparatado será que hacen tales gastos" (*Anales de la Universidad*, 31 de diciembre, 1870: 551-552).

## La polémica de los textos

El ideal de promover la unidad de la nación se vio también afectado por el interés de los radicales de fortalecer su proyecto educativo no confesional. Con la presentación en el senado en 1870 de un proyecto de ley para la introducción de *La Ideología* de Destutt de Tracy y el *Catecismo Político* de Jeremías Bentham como textos para la enseñanza de la filosofía elemental y para las cátedras de ciencias de la legislación respectivamente, se suscitaron fuertes polémicas que polarizaron la opinión una vez aprobada la propuesta de Ezequiel Rojas por la corporación de mayoría liberal. En el debate los polemistas enarbolaron el concepto de libertad de enseñanza con significaciones que no necesariamente dividían a liberales y conservadores en bloques antagónicos. Esta polémica tenía sus antecedentes en las décadas de 1820 y 1830 cuando estos autores fueron incluidos en el *pensum* de los estudios superiores, conduciendo con ello a la oposición de las autoridades eclesiásticas que catalogaron tales obras como corruptoras de la juventud por estar en contradicción con las creencias de una nación católica.

José J. Ortiz, publicista conservador y defensor de la doctrina católica, venía cuestionando desde 1868 al promotor del benthamismo Ezequiel Rojas y advertía a los estudiantes del Colegio del Rosario que la Iglesia había prohibido estas obras por enseñar el más descarado paganismo y que para un católico, si se consideraba “verdadero hijo de la Iglesia”, era obligatorio obedecer sus mandamientos. Ortiz acusaba a Rojas de pervertir el sentido moral de la juventud y, atrayendo la atención de los padres, sentenciaba: “¿cómo permitís que corrompan sus corazones con semejantes doctrinas (...) vendéis (...) su bella inteligencia, su porvenir por un poco de falsa ciencia? Decidme: ¿qué serán un día en el seno de vuestra familia y en el seno de la sociedad, si ponen en práctica ese canon del egoísmo sensual?” (Cortés, 2006: 327-349). En el mismo sentido el periódico conservador *La Caridad* advertía sobre los peligros en que se encontraba la doctrina católica por las ideas sensualistas y materialistas de Tracy y Bentham e invitaba a “combatir al enemigo, las nuevas ideas materialistas, desde la estructura educativa, reformándola (...) La solución era oponer a la liga de la instrucción de los libre pensadores la santa cruzada de la civilización católica” (*La Caridad*, 7 de abril, 1869).

Con lo anterior se perfilaban los argumentos que durante la década de 1870 iban a ser desplegados por diferentes políticos e intelectuales en contra del proyecto educativo de los radicales y claro está del proyecto de nación secular que éste vehiculaba. Miguel A. Caro, principal ideólogo del partido conservador, calificado como ultramontano por sus contradictores, cuestionaba el proyecto de ley y manifestaba que era inconcebible que

“una corporación en la que domina el bando que se bautiza con el título de liberal y proclama a voz en cuello la libertad de pensar, quiera ejercer una tiranía tan odiosa sobre las inteligencias. El liberalismo no puede sufrir que la religión imponga dogmas que la voluntad acepta libremente, pero sí quiere imponer él mismo, por la fuerza, haciendo uso de la más terrible coacción una doctrina antipática a la inmensa mayoría de la nación” (Caro, 1870: 157).

El argumento de este intelectual conservador resaltaba la contradicción en que a su parecer caían los radicales al declararse a favor de la libertad de pensamiento y de forma simultánea pretender imponer textos, violando con ello los principios a los cuales se adscribían. Al calificar como acción tiránica del legislativo la aceptación de aquellos autores, Caro cuestionaba la legitimidad del Estado para imponer unos textos cuyos contenidos eran contrarios a las doctrinas católicas que él defendía como fundamentos del orden social; orden que desde su perspectiva tenía una preexistencia natural y que el utilitarismo negaba al establecer como punto de partida al individuo y los vínculos sociales como producto de una construcción (Parra, 2002).

Caro consideraba que el Estado no tenía competencia para establecer textos de enseñanza, pues no tenía autoridad para definir ni en lo dogmático ni en lo científico. Igualmente, se declaraba vocero de quienes profesaban una fe religiosa tejiendo una red discursiva en la que la defensa de la religión y la autoridad de la iglesia permeaba todo el discurso. En consonancia sus acciones políticas se orientaban a alinear la opinión pública en contra del proyecto radical afirmando que “quien predica la tolerancia y la libertad de pensamiento debe empezar por mostrarse respetuoso por la opinión de la mayoría de sus conciudadanos” (Caro, 1870/2004: 173-181). La defensa de la religión católica fue de esta manera movilizadora, en relación con el concepto de libertad de enseñanza, como argumento y arma de lucha política contra el proyecto radical de educación laica.

Por su parte, los radicales argumentaban que “el Estado no puede ser indiferente ante la ignorancia del pueblo y debe ilustrarlo para defenderlo de la explotación a que lo somete el oscurantismo” (Jaramillo, 1989: 223-250). Una vez el proyecto fue aprobado, arreciaron los cuestionamientos al derecho del Estado a señalar textos obligatorios. Desde diferentes esquinas ideológicas se consideró que la imposición de los textos atentaba contra la libertad de enseñanza. Algunos liberales consideraron tal imposición como una intromisión innecesaria que se contradecía con los propios principios liberales. Manuel Ancízar, quien ejercía la rectoría, renunció en protesta por dicha intromisión y propuso dejar a cargo de la Universidad la fijación de los textos.

En opinión de Antonio Vargas, quien asumiría la rectoría, “la ley que creó la Universidad no estipulaba la profesión de doctrinas determinadas, y además, que los profesores estaban en libertad de proponer los textos de enseñanza que desearan, siempre que ellos reportasen aprendizaje de los estudiantes” (*El Derecho*, julio, 1870). Aníbal Galindo, vocero del radicalismo, respondió en defensa de la medida: “Si hemos fundado una universidad, (...) es para enseñar doctrinas liberales, para formar liberales. Nada de eclecticismo: Balmes y Bentham no pueden darse la mano en los claustros universitarios. Mientras el partido liberal este en el poder, debe enseñar el liberalismo. Así lo pide la honradez política. Si creemos de buena fe que el liberalismo es lo que le conviene al país, eso es lo que debemos enseñar a la juventud” (Jaramillo, 1989: 243).

Desde la diversidad de posiciones de los liberales, se perciben tanto concepciones diferentes del concepto de libertad de enseñanza como de su peso específico respecto a otros principios del liberalismo. Para unos esta libertad implicaba que la toma de decisiones respecto a los contenidos debía ser una facultad de la misma universidad, mientras que para otros esta libertad debía estar subordinada a intereses más generales, concebidos por este grupo como la superación del oscurantismo y la propagación de un ideal de civismo, de ciudadanía y en general de los principios liberales, paradójicamente mediante una medida que, según sus oponentes políticos, los contradecía.

En agosto de 1870 el Consejo Universitario, teniendo en cuenta que “el decreto orgánico de la Universidad en su artículo 21 atribuye a los Consejos de las Escuelas la formación de los programas de enseñanza, i la junta de inspección i gobierno la aprobación definitiva de dichos programas (...)”, estableció el nombramiento de una comisión que debía examinar el de filosofía elemental e informar al Consejo sobre su mérito o indicar el texto o programa que habría de adoptarse. El vicerrector José V. Escobar aclaró cuál era la misión que tenía la comisión que iba a dictaminar sobre el libro de Destutt de Tracy, pues el texto de Bentham no fue sometido a consideración.

La Universidad Nacional, en su calidad de cuerpo docente, que busca i enseña la verdad, no tiene para que indagar si tal o cual doctrina es o no conforme con alguna creencia religiosa o política: la ciencia no tiene para que mezclarse en cuestiones de pura fe, que son i deben ser del dominio de la conciencia individual. Por lo tanto, la comisión que examine los textos de filosofía debe limitarse a indagar si las doctrinas que contienen están de acuerdo con las verdades que la ciencia tiene establecidas, i si como tales son adaptables a la enseñanza de la juventud. (*Anales de la Universidad*, 31 de diciembre, 1870: 542-552.).

La comisión encargada del dictamen se formó con tres profesores afiliados a diferentes escuelas filosóficas —Manuel Ancízar, Miguel A. Caro y Francisco Álvarez—,

quienes podían presentar su informe por separado al Consejo de la Escuela de Literatura y Filosofía para que esta sometiera la cuestión a estudio. Álvarez, profesor de la escuela y quien había adoptado el libro de Destutt de Tracy, defendía el uso de este autor en sus clases, afirmando a este respecto:

Todos saben que he sido yo quien en la última época ha emprendido el trabajo de restablecer el estudio de la filosofía i de las ciencias morales i políticas al camino por donde marchaban cuando una reacción contra las ideas de los fundadores de la República, proscribió la enseñanza libre para poner en su lugar la escuela de la autoridad (...). Temeraria ha parecido a muchos mi empresa, pues nada menos que temeridad parece que se necesita aquí para luchar contra los intereses de los que se han adueñado de los entendimientos en este pueblo que se creó libre; i sobre todo, para luchar con el desconcierto en que usando de toda clase de poder, se ha logrado en treinta años colocar las inteligencias sobre las cuestiones fundamentales de la filosofía, de la moral i de la política (*Anales de la Universidad*, 8 de octubre, 1870: 396).

Álvarez exponía claramente la continuidad de una corriente política proveniente de la independencia, como se expuso en el capítulo I, que consideraba la introducción de las ideas utilitaristas de Bentham como instrumento ideológico para abrir espacios de libertad, en contraposición con quienes abogaban por la tradición y la autoridad, basados en las doctrinas católicas, en defensa de la conservación del orden social. Álvarez reconocía la incertidumbre y oposición generada en algunos sectores de la población frente a las enseñanzas del utilitarista Bentham y del sensualista de Tracy, como producto de la propaganda negativa que giraba en torno a argumentos dogmáticos que desplegaban los defensores del orden social centrado en la autoridad de la Iglesia. Argüía a favor de los textos pues consideraba que con la enseñanza de la filosofía desde la obra de Tracy se establecía un sistema de enseñanza no dogmática, no basada en una autoridad incuestionable, lo cual implicaba que "las convicciones que en tal caso se formaran, llevaran la garantía de la discusión i el libre examen; sabría cada uno si podría estar cierto de alguna cosa i cuál era la base de esta certidumbre; y quedarían así proscritos de las ciencias el dogmatismo i la autoridad, quedando en su lugar triunfante el libre examen i establecida entre nosotros la emancipación de las ciencias" (*Anales de la Universidad*, 8 octubre, 1870: 407).

En su dictamen sobre la doctrina de Tracy, el profesor Álvarez se ubicaba en el contexto de la polémica y, en coincidencia con la postura esgrimida por Anibal Galindo, afirmaba que cualquier catedrático que fuese llamado a la Universidad debería enseñar de conformidad con sus ideas y no con las que estableciera un programa con el cual no estuviera de acuerdo, sin "desconocer por esto el derecho que tiene el poder llamado a

expresar la voluntad nacional, para indicar cuáles son las doctrinas que quiere que se enseñen en la Universidad, que en este caso cada uno queda en libertad para ver si puede o no prestar el servicio que se exige..." (*Anales de la Universidad*, 8 de octubre, 1870: 407). Álvarez se ubicaba así en una posición que puede interpretarse como ambivalente, pues al tiempo que abogaba por la libertad de enseñanza, entendida como la facultad de cada docente de enseñar de acuerdo con sus convicciones doctrinales, también consideraba que el Estado tenía la facultad de promover ciertas enseñanzas, es decir regularlas, sin que ello implicase una imposición para los catedráticos ya que estos estaban en libertad de prestar o no su servicio al Estado.

Mientras que el profesor Álvarez se mostró favorable a la enseñanza de la filosofía elemental con las obras de lógica, ideología y gramática del conde de Tracy, los profesores Caro y Ancízar dieron un concepto negativo, aunque desde puntos de vista diferentes. Ancízar defendía una perspectiva ecléctica en materia de doctrinas filosóficas y políticas basándose en Víctor Cousin. Opinaba que mediante el libre examen se podía extraer lo verdadero de los diversos sistemas de pensamiento. Con esta perspectiva se pronunciaba contra quienes "tienen la manía servil de acatar a todo trance la autoridad de un solo maestro, i abdicar de la independencia de la razón, rechazando a ciegas la crítica científica". Consideraba, así mismo, que el libro de Destutt de Tracy era incompleto en su doctrina ya que "no describía el origen de las ideas subjetivas", ni contenía una teoría de las pasiones ni del libre albedrío, a las que Ancízar suponía como la raíz de los hechos sociales. Concluía en su dictamen "que las doctrinas contenidas en los Elementos de Ideología, escritos hace mas de medio siglo por de Tracy, son inexactas e incompletas hoy en día; i que, por tanto, no son aceptables como texto único para la enseñanza" (*Anales de la Universidad*, 14 de septiembre, 1870: 293 y 306).

Por su parte Caro, en un extenso informe, realizó un examen pormenorizado de la obra del conde de Tracy contradiciendo cada uno de sus postulados, en especial aquellos con consecuencias en el ámbito de la moral. Caro dedujo que Tracy negaba a Dios en su obra. Afirmaba que degradaba al hombre al nivel del bruto, lo cual es "melancólico tratándose de un libro que se ofrece como texto a la juventud en un pueblo cristiano" por lo que concluía que nadie podría recomendar a Tracy, pues en su opinión, de las obras de éste no podía obtenerse un "aprovechamiento intelectual, ni mucho menos moral, para la juventud estudiosa". A lo que añadía que no se podía acusar "únicamente a nuestro autor de esta esterilidad, sino con él a todos los que a título de



emancipar la filosofía de la tutela de la religión, la lesionan i la reducen a la impotencia” (*Anales de la Universidad*, 14 de septiembre, 1870: 391).

Como puede verse, los tres intelectuales dieron su dictamen sobre el texto de Tracy basados en argumentos diferentes. Álvarez y Ancízar, miembros del partido liberal, se manifestaron uno a favor y el otro en contra del texto, desplegando en su argumentación la defensa del libre examen como núcleo de la enseñanza. Esta coincidencia sin embargo no se hizo extensiva a otros aspectos; mientras Manuel Ancízar defendía la libertad de enseñanza, entendida como libertad de pensamiento y como el derecho de la Universidad para definir de manera autónoma acerca de los programas y textos, el profesor Álvarez defendía la libertad de enseñanza como libre examen y como libertad de cátedra, pero a la vez abogaba por el derecho del Estado a indicar las doctrinas a enseñar.

Estas coincidencias y divergencias de dos actores cercanos a las facciones liberales nos muestran la diversidad semántica del concepto libertad de enseñanza, al tiempo que dan cuenta de las diversas formas de entender y movilizar acciones tendientes a la configuración de la universidad. En contraste con la postura de Álvarez y Ancízar en defensa del libre examen, Caro argumentaba desde la defensa de la autoridad. Al afirmar que la filosofía debía estar supeditada a la religión, encajonaba el pensamiento en los límites de la doctrina católica, pues para él la verdad se derivaba de las doctrinas defendidas por la Iglesia romana y no de aquellas doctrinas que postulaban el libre examen. A diferencia de Ancízar, que consideró inapropiado el uso del texto de Tracy como texto único, por incompleto y desactualizado con relación a los adelantos de la ciencia, Caro lo desaprobaba en toda su extensión, porque su contenido total se ubicaba en la antípoda de la doctrina que él defendida. Lo desaprobaba porque al estar alejado o más aún, en contradicción con los dogmas católicos, no era aprovechable para la formación intelectual de la juventud.

Un año después, en un nuevo informe, el rector de la universidad Antonio Vargas Vega defendía la libertad de los docentes de adoptar, según su entender, la doctrina que considerasen más apropiada a la enseñanza de su cátedra. Para él, ninguna doctrina debía estar vedada ya que si alguna fuese falsa, con el sistema de libre discusión caería “por sí misma ante la demostración que se haga de que se funda en el error”. En clara alusión al sectarismo expuesto por Caro y otros ideólogos conservadores ultracatólicos, defendía el espíritu deliberativo que predominaba en la universidad contra el deseo de aquellos que querían verla convertida “en escuela de propaganda de determinadas doctrinas, por cuanto esas doctrinas son, según se dice, las que están mas en

consonancia con las que profesa la mayoría de los colombianos". (*Anales de la Universidad*, 31 de diciembre, 1871: 601-615).

El rector Antonio Vargas abogaba por imitar a las universidades alemanas gracias a las cuales, según él, ese país gozaba de grandeza científica y preponderancia política, pues estas se desarrollaban con independencia de cualquier doctrina, ya que tenían como rasgo distintivo la libertad de enseñanza. Juzgaba que debía evitarse que la Universidad Nacional se convirtiera en instrumento de partidos o en foco de pretensiones exclusivas, y para lograrlo era "forzoso levantarla sobre todos los intereses políticos i religiosos, asegurándole completa independencia" (*Anales de la Universidad*, 31 de diciembre, 1871: 615). Al abogar por la imitación de la experiencia universitaria alemana, Vargas defendía la idea de la independencia de la Universidad Nacional, que debía ser un centro de conocimiento libre de cualquier doctrina promulgada por los poderes políticos o eclesiásticos.

En el acto de clausura de actividades académicas de 1871, el rector expuso lo que pensaba eran los buenos resultados obtenidos en cuatro años de labores. En su opinión se estaban cumpliendo las esperanzas puestas en la Universidad por sus fundadores y ello se debía tanto "al régimen de absoluta independencia que con solícito esmero la Universidad ha consagrado sus enseñanzas", como a la independencia frente a la imposición dogmática de cualquier doctrina. Concluía su discurso resaltando el papel que la Universidad Nacional y la educación en general debía jugar en la construcción de la nación: "Es indeclinable el deber que tienen todos los hombres que aman el progreso, i los jóvenes en particular, de aunarse para sostener los fueros de la enseñanza i la libertad del pensamiento, sin la cual los esfuerzos de la inteligencia dejeneran en luchas de sectas i en estériles disputas de bandería" (*Anales de la Universidad*, 31 de diciembre, 1871: 582 - 583). Vargas justificó en sus enunciados la existencia de la universidad como fuente de libertad de pensamiento y de progreso al tiempo que legitimaba la independencia de la institución, pues la enseñanza libre era la que podía propiciar el camino de la libertad de pensamiento y por ende abrir camino al progreso de la nación.

Del lado conservador la posición tendió a ser más unívoca para oponerse a lo que calificaron como intromisión del Estado a través de la imposición de los textos en la enseñanza superior. La polémica no estuvo circunscrita únicamente al ámbito académico al interior de la universidad, sino que de ella dio bien cuenta la prensa. Frente a la idea de los liberales de redactar un nuevo periódico que defendiera la enseñanza superior basada en el libre examen, un publicista de *El Tradicionista* consideraba que esta postura no era

más que simple retórica pues “por libre examen se significa la imposición tiránica de textos malos como los de Tracy, ó nada quiere decir, pues libre examen y sistema de educación, cualquiera que éste sea son cosas evidentemente incompatibles”. (*El Tradicionista*, 28 de noviembre, 1871).

En *El Tradicionista* continuaba un año después escuchándose el eco de los argumentos negativos expuestos por Caro sobre la obra de Tracy. Para los publicistas de este periódico una universidad que no se basara en la unidad religiosa era algo monstruoso y la fuente de corrupción de las costumbres de la juventud. Suponían que la libertad espiritual reposaba sobre la unidad religiosa; de esta forma entraban en contradicción con la perspectiva de los defensores de la independencia de la universidad, pues pretendían que esta debía basarse en “los principios de la verdad católica”. Con ello negaban que el pensamiento libre pudiera darse por fuera de los dogmas del catolicismo y de la dirección de la Iglesia. Argüían que “una universidad basada en el decantado libre examen, palabra hueca como tantas otras, es en lo ideal un concepto absurdo que halaga a los que tienen la inteligencia en los oídos, y en realidad una oficina de impiedad y de charlatanismo”. Los publicistas de *El Tradicionista* cuestionaban en consecuencia la pretendida independencia universitaria, ya que para ellos, una universidad no católica “es una institución sin carácter fijo, sujeta a los caprichos personales de sus directores, cuando no depende del gobierno, y cuando de él depende, a los vaivenes de la política” (*El Tradicionista*, 12 de diciembre, 1871).

El asunto de la independencia de la universidad continuó siendo tema de discusión en 1872. Desde la orilla del radicalismo liberal el Director de Instrucción Pública, Felipe Zapata, expresaba en la *Memoria al Congreso*: “Para que la Universidad llene su objeto científico debe ser enteramente libre en sus enseñanzas, y esto no se consigue mientras el régimen interior no dependa de ella misma, y se eviten en su marcha los trastornos y vacilaciones de la política. Los encargados de la Universidad deberían ser elegidos en períodos determinados, por todos los que hayan hecho en ella sus estudios” (Memoria, 1872). Con esta posición Zapata pareciera reflejar el sentir de algunos políticos e intelectuales de proteger la Universidad de las disputas político-partidistas que la ponían en riesgo. En defensa de tal sentir estos actores políticos y sociales invocaban la libertad de enseñanza entendida como un margen de autonomía para la Universidad que permitiera el debate de doctrinas en su interior, pero que la pusiera al margen de las pugnas sectarias por el control del poder político. Se articulaba el concepto de libertad de

enseñanza con el de libertad de pensamiento y a la vez con la apertura de espacios de autonomía para la universidad.

En contraposición con la opinión de Zapata, favorable a la libertad de enseñanza y a la autonomía de la Universidad en su régimen interior, Caro y otros líderes del conservatismo y del catolicismo intransigente manifestaban que las universidades habían sido producto del catolicismo y las que subsistían en Estados no católicos lo hacían como parásitas de los gobiernos temporales. De esta manera consideraban inviable la independencia de la Universidad pues, según ellos, por no haber nacido del catolicismo no podría tener vida propia. Los contradictores de la Universidad atacaban en particular las escuelas de filosofía y de jurisprudencia, que contaban con catedráticos afines al sensualismo y al utilitarismo. Defendiendo un proyecto católico de educación, enfilaron sus críticas a la pretendida búsqueda de independencia argumentando que por no tener tradiciones propias la Universidad no podía ser libre o independiente ya que “entregarla a sí misma es confiarla a todo viento de doctrina; ella no está educada por la Iglesia, única que pudiera hacerlo y por lo mismo no podrá gobernarse a sí misma ni satisfacer las necesidades del pueblo católico (...) Una Universidad anticatólica en un pueblo católico no puede tener sino una existencia servil y artificial” (*El Tradicionista*, 5 de marzo, 1872: 144). Con estos postulados Caro y sus correligionarios negaban la posibilidad de que la universidad se constituyera en centro de saber universal en el que se pudiesen ventilar y discutir multiplicidad de doctrinas lo que implicaba una negación a la libertad de pensamiento. El único pensamiento válido era aquel que no entrara en contradicción con la doctrina católica.

Esta crítica a la enseñanza del sensualismo y el materialismo, se sumó a la oposición feroz que emprendieron sectores conservadores contra el proyecto de escuela pública establecido por el DOIP en noviembre de 1870.

### **El Decreto Orgánico de Instrucción Pública y el proyecto educativo radical**

La misma ley del 30 de mayo de 1868 que autorizó el desembolso de recursos para el sostenimiento de la Universidad Nacional confirió poderes al Gobierno federal para negociar con los Estados un sistema uniforme de educación primaria. En su artículo 13 dispuso “que el Gobierno nacional promueva con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir la Instrucción pública primaria a un sistema uniforme en toda la Nación”. Entre 1868 y 1870 se discutieron diversos proyectos presentados al Congreso y este aprobó una partida de 4% del presupuesto nacional con destino a la

educación a la par que promulgó la ley de 2 de julio de 1870 en la que autorizaba al poder ejecutivo para organizar de la manera que lo estimase conveniente la instrucción primaria a cargo del gobierno de la unión. El presidente Salgar (1870-1872), convocando el respaldo ciudadano a la extensión de la escuela a fin de completar “la obra de la emancipación política por medio de la tarea incesante de extender la educación intelectual y moral del pueblo y del cumplimiento cada día más exacto que demos a nuestros deberes como miembros de una nación soberana y libre” (Raush, 1997:151), promulgó el 1 de noviembre de 1870 el Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP). Allí se repartieron las responsabilidades financieras que le correspondían a la nación, a los estados y a los municipios.

El proyecto educativo radical consignado en este DOIP constituye uno de los momentos más representativos de la historia de la educación en Colombia ya que la “la escuela estuvo en el centro del proceso de construcción de la nación y, por tanto, en el centro de las disputas de los grupos dirigentes del mundo republicano” (Loaiza, 2011: 320). El DOIP se caracterizó por ofrecer una mirada integral del problema educativo, desde una concepción pedagógica en consonancia con el desarrollo de la ciencia y con los fines del Estado hasta la formación de maestros. El decreto, formulado en el lenguaje de la libertad y con el ánimo de contribuir a la construcción de una sociedad libre, establecía como ideal educativo la formación del ciudadano virtuoso y otorgaba a los directores y maestros de escuela la función de:

eleva el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos (...) de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad” (DOIP).

El DOIP hacía énfasis en la formación de ciudadanos virtuosos y de manera clara enunciaba la relación de la instrucción con el mejoramiento de la organización republicana y secular. Resaltaba las virtudes que debería contribuir a desarrollar el sistema educativo; virtudes que conformaban un ideal de civismo ligado a una visión burguesa del mundo que se encontraba en abierta oposición a los valores y principios enarbolados por quienes defendían una educación centrada en la moral católica. El ideal de civismo inherente a las virtudes que el DOIP contemplaba, contribuiría a asegurar la libertad, pues desde la perspectiva de los promotores de la instrucción laica tal ideal constituía el fundamento de

la libertad. Con su proyecto, la élite radical legitimaba la autoridad del Estado en la creación de un sistema público nacional de enseñanza que estuviera bajo su control y libre de la órbita de la autoridad eclesiástica.

Para los radicales la reforma educativa tenía como propósito central la formación de hábitos morales en las masas y esta moral era entendida, de acuerdo con Saldarriaga “como la interiorización de un método racional en la conducta que sería medible en última instancia por la formación de un respeto básico al orden legal, tanto como la introyección de hábitos modernos de disciplina, uso del tiempo y productividad”. Este método racional —la pedagogía objetiva de Pestalozzi— aplicado tanto al conocimiento como a la moral pretendía construir desde la base una hegemonía ética paralela a la católica (Saldarriaga, 2010: 87-90). La crítica de Ancízar a las nociones religiosas abstractas que se enseñaban de manera memorística y la propuesta de Reglamento escolar para Cundinamarca iban en esta vía; se pretendía atacar la raíz del mal en la formación moral de los niños: “una moral aprendida de manera memorística y dogmática, sin demostración empírica y racional” (Saldarriaga: 2010:90).

El decreto establecía la libertad de los directores de instrucción pública seccionales para prescribir los métodos que se observarían en las escuelas de sus estados, eligiéndolos entre los designados por la Dirección general. En concordancia con el principio de la libertad de cultos consagrado en la Constitución, el decreto estipulaba que los directores de escuela debían velar por la educación moral, religiosa y republicana de los alumnos “a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo creador del universo, del respeto que se debe a la religión i a la libertad de conciencia”. El DOIP resaltaba así la importancia de la educación moral, religiosa y republicana sin hacer mención de un dogma o de una religión positiva en particular; como consecuencia de esto el artículo 36 postulaba la neutralidad religiosa, aunque dejaba abierta las puertas de la escuela para que se diese la enseñanza religiosa por quienes se consideraban más a propósito para ello. Santiago Pérez justificaba así esta neutralidad en su informe de 1872:

Con una sola generación que se eduque en los principios de la tolerancia, se obtendrá como resultado no que la religión de la mayoría de Colombia desaparezca de ella, resultado que no es el que la Constitución ni el Gobierno anhelan, sino el que ni esa religión ni otra alguna sea impuesta o mantenida por la fuerza o por el fraude, y el de que ni esa religión ni otra alguna sea presentada como obstáculo a la instrucción general, base de la República y de las libres instituciones (*Informe del Director General de Instrucción Pública al Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, 1872*)

Una vez aprobado el decreto por el ejecutivo federal debía pasar por los estados de la federación quienes en uso de su autonomía lo aprobaron introduciéndole variadas modificaciones. Entre 1871 y 1872 cada Estado legisló teniendo en cuenta el decreto expedido por el gobierno de la unión. Las reservas o modificaciones revelaban el interés por limitar los poderes federales, como fue el caso de Cundinamarca, Santander y Cauca; por incluir la instrucción religiosa, en el caso del Estado del Tolima; por debilitar el principio de obligatoriedad, como fue el caso del Estado del Magdalena. Los Estados de Boyacá, Bolívar y Panamá también establecieron algunas restricciones menores. El Estado de Antioquia sólo aceptó que el gobierno federal estableciera una escuela normal en su capital y en su ley de instrucción incluyó explícitamente la enseñanza de la religión. (Raush, 1997: 154).

### **La libertad de enseñanza y la defensa de la autoridad de la Iglesia**

Los principios de obligatoriedad —artículo 93— y de neutralidad religiosa, incluidos en el DOIP, dieron lugar a una enconada disputa en la que el concepto de libertad de enseñanza fue movilizado por diferentes agentes sociales pertenecientes a las diferentes agrupaciones políticas y a la Iglesia. Pese a que el DOIP contemplaba la enseñanza religiosa, desde el laicado conservador y del sector clerical se argumentaba que el proyecto radical era contrario a los sentimientos religiosos de la mayoría de la población, pues la instrucción religiosa debía ser obligatoria y no “optativa” como el decreto lo establecía.

Desde el gobierno se defendía la neutralidad religiosa estipulada en el artículo 36 del DOIP que rezaba: “El Gobierno no interviene en la instrucción religiosa; pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”. El Secretario de lo Interior manifestaba que:

No teniendo los funcionarios públicos federales de los Estados y de los distritos autoridad para imponer ninguna religión, ni para inducir a los alumnos de los establecimientos públicos de enseñanza a que crean en los principios de ninguna comunión religiosa en particular, toda acción de dichos funcionarios con el objeto de hacer obligatoria en dichos establecimientos la instrucción en los principios religiosos de cualquiera Iglesia, tiene que ser arbitraria y tiránica (Resolución del 13 de septiembre de 1871).

A esta posición respondieron los sectores intransigentes del conservatismo en una serie de artículos publicados en los periódicos *La Sociedad*, *La Caridad*, *El Tradicionista*, entre otros. Este último fue fundado en 1871 bajo la dirección del intelectual conservador Miguel Antonio Caro, quien llegó a convertirse en el más férreo defensor del catolicismo y de la influencia de la Iglesia en la política colombiana. Como político, junto a otros defensores de la institución eclesiástica, se declaró defensor de la religión católica y de los derechos de la Iglesia, polarizando la opinión pública a tal grado que, junto a otros sucesos, condujeron a la guerra civil de 1876 conocida como “La guerra de las escuelas”.

En el primero de una serie de artículos contra el DOIP, Caro afirmaba que “si las autoridades no creen tener derecho para enseñar la religión de todos, tampoco lo tienen para enseñar cosa alguna: si la Constitución no le dicta al gobierno la religión que ha de profesar, tampoco le prescribe los sistemas científicos que ha de proferir”. Consideraba que enseñar la religión por alguno de los catecismos aprobados por la Iglesia no podía ser calificado como la imposición de una religión por parte del gobierno, sino simplemente era “repetir en las escuelas lo que la opinión general debía imponerle a un gobierno mal avisado”. En un cuestionamiento a la pretendida racionalidad y validez universal de la ciencia afirmaba: “Si enseñar la verdad es imponer e inducir a creer, tanto se imponen las reglas de la aritmética y se induce a creer en ellas como se imponen los artículos de fe” (*El Tradicionista*, 28 de noviembre, 1871: 30-31).

Bajo el supuesto que Colombia era un país católico, Caro sostenía que la educación religiosa debía ser obligatoria para todos: “el santo temor de Dios es el principio de la sabiduría, antes que leer y escribir”. Su posición contra la educación laica, se sustentaba en su noción de gobierno. Según él, gobernar es educar, “y la educación supone principios morales y religiosos; un gobierno que no se compromete con un credo religioso no tiene derecho a educar”. Para Caro el gobierno sólo podía adjudicarse un derecho legítimo a educar si actuaba en connivencia con la Iglesia, pues si la educación supone principios religiosos debía concluirse que un gobierno ateo no tiene derecho a educar, pues “el que no cree, no tiene derecho a quitar ni imponer creencias. La autoridad civil tiene derecho a enseñar las ciencias, pero no de fijar la doctrina. Entendemos por doctrina el orden religioso y moral con sus dependencias” (*El Tradicionista*, 05 de diciembre, 1871: 36-37).

Caro ligaba la cuestión de la instrucción religiosa con la intención de imponer la obligatoriedad al afirmar que “la autoridad civil tiene derecho a dar instrucción, y a obligar a recibirla toda vez que garantice la legitimidad de la parte doctrinaria de la misma



instrucción con la aprobación de la iglesia católica, que es la encargada de definir". Para Caro, el gobierno tiene un papel educativo, porque la religión manda a enseñar al que no sabe; enseña ciertas cosas como verdades morales porque hay una religión que le dice cuáles son estas verdades. El gobierno sabe por conciencia, derivada de la educación religiosa, que tiene derecho a castigar los delitos. Si se prescinde de la religión, tanto la educación como la sanción de los delitos son actos de fuerza; no se pueden explicar de manera alguna como derechos en el orden moral, (*El Tradicionista*, 05 de diciembre, 1871: 37).

La noción de gobierno la relacionaba Caro con su crítica a la libertad de cultos que, según él, era el germen del mal y de donde derivaba el indiferentismo profesado por el gobierno en materia religiosa. Consideraba que no podía darse la libertad absoluta de cultos, pues en las leyes la libertad de cultos significaba simplemente tolerancia. La libertad de cultos suponía, en la visión de Caro, una irreligión oficial y ello era imposible pues implicaría la existencia de un gobierno absolutamente indiferente, lo cual sería incompatible con la noción de gobierno tal como él la concebía. Para este político e intelectual, Colombia, al igual que los países hispánicos, tendría una ventaja en la unidad religiosa frente a Estados Unidos; allí el mal de la pluralidad de creencias obligaba a declarar la libertad religiosa como un paliativo a una enfermedad avanzada. Si no existiese ese mal, el gobierno animado por los sentimientos morales "mandaría a enseñar a todos la religión de todos". Esta esperanza de unidad "no puede darse en el protestantismo, porque este no es el nombre de una religión sino de una legión de opiniones siempre discordantes". Para él, sólo el catolicismo creaba la unidad religiosa, a su vez juzgaba que dados los principios dominantes en Estados Unidos, si todos fuesen católicos allí, esta doctrina se enseñaría en las escuelas públicas. La razón para que en Colombia no se enseñase la religión católica siendo católica su población se explicaba por una "imitación malintencionada en sus principios, servil en su forma y funesta en sus aplicaciones" (*El Tradicionista*, 12 de diciembre, 1871: 46 - 47).

Si el país gozaba de unidad en sus creencias, la enseñanza religiosa en las escuelas a través de los catecismos aprobados por la Iglesia no podía ser arbitraria ni tiránica. Frente al argumento esgrimido por el gobierno de que la instrucción religiosa impartida por los maestros podría traer inconvenientes, Caro respondía que el problema surgía del indiferentismo proclamado por el gobierno y este a su vez de la libertad de cultos "que embaraza la libre inspección de la Iglesia sobre las enseñanzas religiosas de los establecimientos oficiales". Si el gobierno fuera católico, expresaba Caro con intención

deslegitimadora, sería expedita esa legítima inspección y “las cosas marcharían tranquila y armoniosamente, con el restablecimiento de la confianza pública”. De esta manera, atribuía a la libertad de cultos el origen del mal que no sólo afectaba la escuela sino que implicaba la introducción de un elemento extraño a las costumbres y creencias que, a su juicio, constituían la unidad de la nación. Tal introducción era vista a su vez como una amenaza a la paz pública:

Nuestro gobierno supone dificultades que no existían; prescribe la abstinencia de religión sin haberse presentado síntoma alguno de pluralidad y contradicción de creencias. Lo natural era que, reconociendo la unidad existente en hecho, de derecho la favoreciese mandando a enseñar en las escuelas un texto de doctrina aprobado por la Iglesia Católica. Siguiendo el sistema de admitir renunciaciones que no se han hecho, supone elevada la protesta contra la enseñanza del catecismo católico, y resuelve la dificultad que él mismo crea, ordenando que en las escuelas se prescindiera de la instrucción religiosa y que se distribuya de modo que cada niño reciba las lecciones de religión que sus padres o guardadores acuerden que reciba. La causa de todo ello es la libertad de cultos ilógicamente aplicada y en sentido tiránico practicada. Lo expresado basta para persuadir a los lectores que la libertad de cultos, especialmente en un país católico como el nuestro, acarrea en la práctica constantes y gravísimos inconvenientes. Paz queremos y la libertad de cultos no da paz. Es necesario volver a la unidad (*El Tradicionista No 9*, 28 de diciembre de 1871: 62).

Las discusiones sobre la neutralidad religiosa decretada por el gobierno para la enseñanza primaria, se complementaban en el discurso de Caro y otros publicistas católicos con las críticas a la introducción en la enseñanza universitaria de los textos de Bentham y Tracy, proscritos por la Iglesia. Conminaba a los padres de familia a no enviar a sus hijos a la escuela pública, para sustraerlos del “influjo letal de esa educación”, a crear colegios católicos donde no existiesen, así “como se han creado universidades católicas donde quiera que gobiernos usurpadores envenenaron las fuentes de las enseñanzas públicas”. Pedía “que los directores de colegios católicos den gran importancia a los estudios de la doctrina y pongan mucho cuidado en la designación de profesores y de textos”. Y concluía que “si la constitución otorga la libertad de dar y recibir la instrucción, pues enseñemos nuestra doctrina” (*El Tradicionista*, 02 de enero, 1872: 70).

Mientras se oponía al derecho alegado por el gobierno de fomentar un sistema educativo público no confesional, promovía el derecho consagrado en la constitución a crear colegios privados de carácter católico. En su discurso no esgrimía en forma directa el concepto de libertad de enseñanza, pero al supeditar el derecho del gobierno a organizar un sistema público de educación a la inclusión de la instrucción religiosa y al poner esta bajo el control del clero, negaba las garantías individuales establecidas en la

constitución. Así, bajo el supuesto de una unidad de creencias que debía ser defendida terminaba por desconocer la libertad de conciencia y la libertad de pensamiento en defensa del orden social.

Al iniciar el año 1872, la Asamblea del Estado de Cundinamarca aprobó, con base en el DOIP, la Ley de Instrucción Pública para el Estado. Dicha ley ratificó, en su artículo 1º, la no intervención del gobierno en la instrucción religiosa, agregando que esta era de exclusiva competencia de la familia, cuestión que suscitó arduos debates. Se aceptaba igualmente la distribución de los horarios para facilitar la labor de los ministros religiosos en dicha instrucción, según fuese la voluntad de los padres. Luego de la aprobación de la ley, el director de instrucción pública, estableció un reglamento para las escuelas del Estado y del distrito en el que se determinó que la instrucción religiosa a cargo de los directores de escuela se limitaría a lo establecido en el plan de enseñanza. La reglamentación provocó un intercambio epistolar entre el director de instrucción pública del Estado y el Arzobispo de Bogotá en el que este manifestaba su inconformidad por lo dispuesto en el reglamento.

Con relación a la ley aprobada por el Estado de Cundinamarca, un publicista liberal destacaba el principio de que las creencias religiosas que los niños adquiriesen, fuesen de competencia exclusiva de los padres. Para él, todo hombre amigo de la libertad debía contribuir a consolidar ese principio. Al mismo tiempo criticaba a quienes consideraban, desde la óptica del principio de autoridad, “que el gobierno tenía el derecho y aún el deber de imponer a los gobernados una religión, de escoger los dogmas en que cada cual debía creer y de obligar a todos a profesar sumisamente esos dogmas y esas prácticas”. Añadía que debía sustituirse lo anterior “con la noción natural de la libertad del padre para educar en un credo a su hijo, y de su hijo hecho hombre para conservar ese credo, para rectificarlo, abandonarlo, según le dicte su razón” (*Diario de Cundinamarca*, 27 de enero, 1872: 142).

El publicista polemizaba con quienes defendían la obligatoriedad de la instrucción religiosa y, a través de esta, la autoridad de la Iglesia. En oposición a la idea de la unidad del Estado y la Iglesia, abogaba por la necesidad de destruir el hábito inveterado de la imposición de las creencias mediante la alianza de estas dos potestades. En concordancia con esta perspectiva, el clero debía asumir la labor de la enseñanza de la doctrina católica sin pretender ni aceptar la intervención del gobierno en lo que era de su competencia. Finalmente, y en respuesta a las críticas de la prensa católica a la neutralidad religiosa del gobierno, replicaba: “diríjense no al gobierno, porque su

intervención es inconstitucional y tiránica, sino a los ministros del culto, que son los maestros naturales de la religión; diríjase a ellos los escritores de La Caridad, El Tradicionista y La Unión Católica” (*Diario de Cundinamarca*, 27 de enero, 1872).

Los argumentos expuestos por los diferentes agentes sociales involucrados en la polémica en torno a la neutralidad religiosa en la escuela pública vehiculaban visiones divergentes acerca del papel que debía cumplir el sistema educativo en la sociedad y, como correlato, el papel de la Iglesia en la vida social: por extensión, reflejaban también las disputas en torno a la configuración del estado nacional. Los agentes de la Iglesia, por su parte, se resistían a que esa institución fuera desplazada de la configuración de lo educativo, considerado como uno de sus ámbitos de acción natural. Las pugnas subieron de tono y llevaron a posturas intransigentes de los agentes sociales, que calificaban a sus respectivos oponentes de enemigos, con lo cual contribuyeron a la polarización de la opinión pública. En las polémicas, la neutralidad religiosa propuesta en el artículo 36 del DOIP fue vinculada al concepto de libertad, en especial la libertad de conciencia y de pensamiento, movilizand o significaciones diversas que indican que el propio concepto de libertad de enseñanza estaba en disputa.

El arzobispo Arbeláez expresó su inconformidad con los reglamentos establecidos por Enrique Cortés, director de instrucción de Cundinamarca, manifestando que violaban las disposiciones del DOIP y hacían ilusoria la libertad religiosa garantizada por la constitución. Según Arbeláez, el reglamento contenía una enseñanza religiosa que no era la de las creencias de los padres y se había determinado con independencia de la autoridad de la Iglesia católica. Argumentaba Arbeláez que “la enseñanza religiosa que se da por los legos, ya sea a la familia, ya sea en los colegios o en las escuelas de cualquier naturaleza y categoría que sean, en ningún caso la ejercen con un magisterio propio, sino que tienen el estricto deber de sujetarse a un texto aprobado por el obispo de la respectiva diócesis” (*El Tradicionista*, 25 de junio, 1872: 300).

Según el Arzobispo, el gobierno no tenía autoridad para señalar textos para la enseñanza de la moral y la religión; al hacerlo, el gobierno se arrogaba “la autoridad que por derecho divino corresponde únicamente al obispo en cada diócesis”. Con esta actitud el gobierno estaría poniendo en peligro la unidad de enseñanzas y de fe que constituía la esencia del catolicismo, en contraposición con quienes profesaban el libre examen. Los programas contenidos en los reglamentos eran vistos por el Arzobispo, al igual que otros clérigos e integrantes del laicado conservador, como puro deísmo, sin contenido alguno que reconociera los dogmas fundamentales del cristianismo. La consecuencia de poner

en práctica estos programas eran para Arbeláez no sólo la separación de la Iglesia y el Estado sino la separación de este respecto de la sociedad y las familias.

Para remediar la situación, proponía “que el gobierno no intervenga en la enseñanza de la moral y religión con independencia de la autoridad de la Iglesia”, que en las escuelas los maestros sean católicos, que en ellas se enseñe la religión católica, bien sea por los párrocos, por particulares o por los mismos maestros, siempre que sean de la confianza de los padres de familia y estén sujetos a dar la enseñanza con los textos aprobados por el respectivo obispo. De lo contrario, concluía “tendréis que confesar que habéis sido vosotros los que nos habéis obligado a optar entre la obediencia a Dios y la que debemos a los hombres” (*El Tradicionista*, 25 de junio, 1872: 300-301).

Ancízar respondió en representación del Consejo de Instrucción Pública derogando lo establecido en el reglamento y reiterando lo ya estipulado por el DOIP y la ley del estado de Cundinamarca respecto a la enseñanza de la religión, esto es que los ministros religiosos podrían instruir a los niños y niñas en las escuelas conforme a sus respectivas creencias, si los padres lo solicitan acordando para ello el horario con los maestros. Mientras el Arzobispo transigía y se proponía cooperar con la difusión de la instrucción promoviendo la colaboración de los curas de la ciudad en la instrucción religiosa, otros clérigos y laicos conservadores cuestionaban que solo se diera la enseñanza religiosa de manera incidental, pues lo que pretendían era que la escuela fuera católica y que el maestro inculcara a los niños la doctrina católica.

Caro consideraba que la neutralidad en materia de religión conduciría al indiferentismo y la impiedad y se preguntaba “¿debe el gobierno contener el empuje amenazador de esos principios disolventes mandando enseñar la Doctrina en las escuelas, o debe fomentar la propagación del mal excluyendo como elemento extraño esa enseñanza benéfica?”. Afirmaba que las intenciones de los gobiernos liberales en esta materia eran hostiles al catolicismo y por tanto se imponía el deber de todo católico de resistir al mal dentro de la esfera de su derecho. Consideraba que los católicos tenían “derecho para juzgar así, lo mismo que para rechazar con indignación la enseñanza que en tales términos se nos ofrece, ó mejor dicho, se nos impone, pues no se nos reconoce el derecho de no aceptarla” (*El Tradicionista*, 4 y 6 de junio, 1872: 264 – 265 /268 - 269).

Caro negaba la libertad que se desligase de la libertad entendida desde el dogma católico, pues según él una libertad que se basara en el libre examen, en la razón, negando el respeto y devoción debida a la religión católica y que desconociese la autoridad de la Iglesia, no podría ser una libertad verdadera. Para él, la separación del

hombre de Dios propiciada por el liberalismo lo conducía a ser “árbitro soberano de su suerte” y por tanto, el hombre tendría derecho a pensarlo todo, a decirlo todo y a hacerlo todo, tanto el bien como el mal, que vendrían a ser la misma cosa como consecuencia lógica de la libertad absoluta postulada por el liberalismo. Entonces, razonaba Caro, si “educar es enseñar, por medios más o menos eficaces, a pensar con rectitud y a hablar con decoro” se concluye que “la educación bien entendida y bien dirigida, es en efecto la negación más explícita de la libertad sin límites del pensamiento y la palabra”. Por ello negaba el derecho de los liberales a justificar su proyecto educativo con la idea de combatir la ignorancia, madre de vicios, pues, según él, ellos “se contradecían, usurpaban y adulteraban la doctrina tradicional de la Iglesia” (*El Tradicionista* 25 de julio, 1872: 360).

Las críticas al proyecto educativo de los radicales por parte de agentes sociales católicos fueron desplegadas en forma constante por la prensa católica conservadora que a su vez promovía la conformación de asociaciones que tenían como objetivo la defensa de la autoridad de la Iglesia y su papel central en el ámbito educativo. Enarbolando la libertad de enseñanza estas asociaciones se proponían fomentar las escuelas católicas para contrarrestar la expansión de la escuela laica. La prensa católica cumplía en este proceso su papel de difusión de un proyecto antagónico al proyecto radical, que no sólo involucraba el campo educativo sino que se extendía a la organización misma del Estado y sus fundamentos. En el proceso de difusión de un nuevo proyecto político el concepto de libertad era enunciado con un sentido opuesto al enunciado por los radicales basado en la defensa de las libertades individuales.

Durante la década de 1870 se perfilaron al interior de la Iglesia grupos antagonistas con relación al DOIP. El Arzobispo Arbeláez luego del acuerdo con el Consejo de Instrucción Pública de Cundinamarca en una actitud conciliatoria promovió entre el clero el acompañamiento a la escuela pública, pero fue confrontado por el sector intransigente del clero en alianza con el laicado conservador. En la Pastoral de diciembre de 1872, el obispo de Pasto, Canuto Restrepo, arremetía contra esta actitud del arzobispo:

A la verdad, ¿qué se ha ganado con el empleo constante de eso que llaman prudencia, con las medidas conciliatorias, y con las concesiones hechas a los enemigos de Dios?, Se ha ganado mucho, porque se ha ganado el desprestigio de la causa de la justicia, el avance del enemigo en nuestro campo, la insolencia de sus procedimientos y la cínica ironía con que se burla siempre de nuestra debilidad e insensatez. Sabedlo bien, venerables sacerdotes y amados diocesanos nuestros. Satanás se alegra mucho de la conducta observada por muchos católicos, y por no pocos sacerdotes, porque cuando uno pretende servir a un mismo tiempo a dos señores, como dice el Evangelio, Jesucristo renuncia la

parte que pudiera tocarle, y el diablo se aprovecha de todos los servicios y se apodera del servidor. (Citado en Arango y Arboleda, 2005: 128).

En sintonía con Canuto Restrepo, el obispo Bermúdez de Popayán en instrucción pastoral exhortaba a los padres de familia a no enviar a sus hijos a las escuelas públicas o colegios dirigidos por maestros que profesasen una religión distinta a la católica o que descuidasen la enseñanza de la religión y “las prácticas de piedad”. Aquellos padres que desatendieran las amonestaciones de la Iglesia, “se hallan en estado habitual de pecado, y su conducta es un principio de apostasía”. Acusaba a las escuelas del gobierno como semilleros de impiedad y corrupción, y recordaba a los padres las recomendaciones dadas por el Concilio de vigilar y conservar intacto el corazón puro y la fe de los niños; según él, en esos establecimientos se despreciaban “las saludables enseñanzas de la revelación y de la Iglesia, por medio de las malas lecciones, (en ellos) recibe la incauta juventud los más perniciosos conocimientos, se corrompen sus buenas costumbres y se aparta de su fin sobrenatural con gran detrimento espiritual” (*El Tradicionista*, 2 de noviembre, 1872: 524).

La prensa católica difundía los constantes ataques que agentes eclesiástico o del laicado conservador hacían al proyecto educativo radical. Una de las críticas en que coincidían unos y otros giraba en torno a argumentos de índole moral: consideraban que la educación que los gobiernos radicales ofrecían, lejos de ser un elemento de progreso, era un factor de decadencia y de barbarie, ya que trabajaba por destruir la influencia del cristianismo que era, en su opinión, la única fuente de progreso y civilización. El progreso material y la cultura intelectual eran elementos de decadencia sino iban acompañados de progreso moral, y no podía haber este progreso sino había educación religiosa: para ellos no era posible separar el precepto del dogma ya que de él derivaba su autoridad.

Para contrarrestar el proyecto de nación laica, vehiculado en el proyecto educativo radical, sus contradictores promovían la conformación de asociaciones católicas articulando su oposición a través de las redes conformadas por tales asociaciones y sus órganos de difusión, lideradas por representantes del laicado conservador como Miguel A. Caro o Mariano Ospina. En periódicos como *El Tradicionista* se publicaron múltiples artículos que explicaban los objetivos, el funcionamiento y la organización de tales asociaciones al igual que la intención de crear un partido católico que sirviera como órgano de expresión política de los intereses de la Iglesia romana. Las sociedades católicas fueron promovidas por el laicado conservador con el fin de luchar contra lo que

llamaban las obras de la revolución liberal y defender la “civilización cristiana como única fuente de verdadera libertad” (*El Tradicionista*, 20 de febrero, 1872: 131).

La lucha política planteada entre el proyecto laicista de los radicales y el proyecto confesional del laicado conservador se desenvolvía en diversos escenarios entre ellos en el lenguaje. Los agentes sociales desplegaban en los usos del concepto de libertad de enseñanza una significación que contrastaba con la de sus rivales políticos con la pretensión de fijar un sentido específico del mismo. Para unos, este significado estaba ligado a las libertades individuales, a la libertad de pensamiento, de conciencia y de imprenta; para otros, a la tradición, las costumbres, la doctrina y la moral católica.

El proyecto de escuela o de educación de los radicales se convirtió para estos en una herramienta central en la configuración de un sistema educativo que habría de contribuir a la construcción de una nación laica. Junto con la escuela, los radicales establecieron sociedades de institutores a través de las cuales pretendían agitar el interés público por la difusión de las luces y convertir a los institutores en el modelo de ciudadano. El proyecto también estableció la publicación del periódico *La Escuela Normal* como órgano de difusión de todos los asuntos relativos a la instrucción, el cual se distribuía en forma gratuita a todas las escuelas públicas de la nación, a los gremios de artesanos, a las sociedades científicas y a las bibliotecas (DOIP, artículos 10 al 23 y 138 al 142). De esta manera el DOIP contemplaba la formación de redes de apoyo al proyecto educativo radical. Estas redes al parecer no tuvieron la fuerza esperada, posiblemente por la pugna que desde la década de 1850 enfrentaba a los radicales con el artesanado por la política de libre cambio. De hecho asociaciones democráticas de diversos lugares apoyarían, hacia finales de la década de 1870 y en la década de 1880, a los liberales independientes que en alianza con los conservadores darían al traste con el proyecto radical.

Por su parte los opositores al proyecto de nación laica lograron conformar redes de apoyo más fuertes a favor de un proyecto de educación confesional y de nación católica bajo la tutela de la Iglesia<sup>25</sup>. El despliegue del concepto de libertad por parte de los publicistas conservadores en la prensa católica ampliaba su margen de persuasión sobre la opinión pública a través de las formas de sociabilidad que tanto el clero como el laicado conservador promovían: sociedades católicas, asociaciones de caridad, juventudes católicas, entre otras. Estas agrupaciones se conformaron en los estados de la república

---

<sup>25</sup> Diversos estudios dan cuenta del despliegue de estas formas de sociabilidad católica. Ver Loaiza (2011); Martínez (2008); Arango (200); Londoño (2009).



articulando sus acciones en favor de un proyecto educativo y de nación donde el elemento cardinal era la religión y la moral católica.

Un socio de la Juventud Católica de Bogotá afirmaba en una conferencia que a quienes promovían la libertad liberal no les importaba que el mundo entero se degradara ya que, llevados por su egoísmo, sólo atendían a su efímero bienestar presente, pretendiendo que todos acataran sus decisiones renunciando a su libertad y a su conciencia. Argüía que las asociaciones católicas conocían cual era la verdadera civilización y hacían esfuerzos por descorrer el velo de la civilización neo-pagana para hacer patente la degradación que esta encubría. Pretendía contrastar la moral cristiana con la que, a su parecer, desplegaban los incrédulos o impíos en una forma que nos da indicios de la manera como se pretendía fijar un sentido único o válido de los conceptos.

Para el conferencista, la moral cristiana enseñaba la existencia de Dios, la revelación, la existencia y la libertad del alma, así como el establecimiento de la libertad, igualdad y fraternidad humana. En cambio, la moral impía sustituía a Dios por el panteísmo, la existencia del alma por el sensualismo y el materialismo, el pecado original por la divinización del hombre. La moral promovida por la escuela liberal sustituía el amor al prójimo por el egoísmo de Epicuro, el desprendimiento de los bienes de la tierra por el amor a las riquezas, la pureza de costumbres por la liviandad o la corrupción. La escuela liberal socavaba toda creencia religiosa, aniquilando los principios de la moral, destruyendo la autoridad y abriendo el camino al desenfreno de las pasiones y al egoísmo (*El Tradicionista*, 10 de agosto, 1872: 381). Con este lenguaje directo y efectivo se pretendía persuadir a la opinión pública reunida en asociaciones católicas a fin de promover la lucha contra el proyecto de nación laicista abanderado por agentes radicales.

Por su parte Caro, como presidente de la juventud católica de Bogotá afirmaba en un discurso ante sus asociados que el fin de su asociación era atacar los errores de quienes postulaban que los gobiernos no debían profesar religión alguna —lo que significaba secularizar el poder civil o en su opinión el ateísmo internacional— y animar a los que vacilaban en restablecer el imperio de la Iglesia universal. Reiteraba Caro que la sociedad es una entidad moral, con sus derechos y sus deberes, que la sociedad existe porque la naturaleza del hombre es sociable o que la sociedad es el hombre en su existencia colectiva, lo cual implicaba que si el primer deber del hombre era amar a Dios y servir sólo a él, este era el primer deber de la sociedad. Esta era, según él, la ley natural, la ley de la justicia o ley moral, la ley divina que está por encima de las leyes humanas, que los gobiernos apostatas querían imponer con independencia de aquella.

Para Caro esta ley natural adquiriría fuerza y unidad sólo en la autoridad divina de la Iglesia católica, puesto que en los países heréticos el principio cristiano era avasallado por el poder civil que sujetaba la ley natural al libre examen del ciudadano o al orgulloso capricho del príncipe. Si el gobierno acataba las enseñanzas de esa autoridad divina, cumplía sus deberes para con sus ciudadanos y por tanto su autoridad no derivaba de la fuerza ni la propiedad era usurpación, lo cual era una ventaja social práctica al dignificar la pobreza y la subordinación. Por ello creía un error lo que se enseñaba en los colegios oficiales que separaban la ciencia de la legislación de las doctrinas del evangelio y que no era racional que hubiese para el hombre dos leyes y dos conciencias, con lo cual cuestionaba que los gobernantes se mostrasen como cristianos en el terreno particular y como “impíos en el ejercicio de la magistratura”. Complementaba su discurso con una crítica a la libertad liberal y a lo que consideraba como sus funestas consecuencias sociales:

De la teoría de los gobiernos sin religión fue de donde salió la absoluta libertad de cultos, la absoluta libertad de prensa, la absoluta libertad de enseñanza, la absoluta libertad de asociación. ¿Y por qué no ha de nacer también de aquí la absoluta libertad del amor, por ejemplo. No hay razón en contrario: o todas aquellas libertades deben restringirse desde el punto de vista religioso, único que puede justificar tales restricciones, o esta última, lo mismo que cualquiera otra, también debe ser absoluta. Si la rebelión contra la autoridad implica el rechazo del derecho de propiedad, pues propiedad y autoridad tienen un mismo fundamento y una misma razón de ser —y así lo han comprendido los comunistas europeos; de la propia suerte al aceptar la libertad ilimitada en principio, es forzoso aceptar en absoluto por legítimas todas las libertades imaginables— y así lo han entendido las damas americanas 'liberales'(...) La idea de que la castidad lejos de ser una virtud es un pecado, iniciada ya por el judío Bentham, crece a la sombra del principio liberal (*El Tradicionista*, 16 de abril, 1872: 193- 195).

Estas críticas a la libertad con significados apartados de la perspectiva de la doctrina católica apelaban a un supuesto sentimiento religioso de la población y a las costumbres arraigadas heredadas de la colonia en las que el escándalo<sup>26</sup> constituía un elemento de control social, con el que se pretendían contrarrestar comportamientos catalogados como de libertinaje. El chisme, la conseja y el rumor eran otros elementos de este control social. Un ejemplo de la continuidad de tales actitudes en un escenario inédito lo encontramos en una carta repartida a los padres de familia en Magangué y leída a los feligreses por el presbítero Rafael Ruiz, en la que este protestaba contra el director de la escuela de niñas de esa ciudad por “el escandaloso amancebamiento contraído con el título de casamiento civil ante un juez y testigos”. Afirmaba el presbítero que tal ejemplo

---

<sup>26</sup> Ver Colmenares (1990)

de irreligión, de impiedad y de inmoralidad no podía ser indiferente a la comunidad, por la funesta influencia que tal desvergüenza tenía sobre la moralidad de las niñas confiadas al cuidado de un hombre, que con semejante conducta demostraba su desprecio por los sacramentos de la Iglesia. Relacionaba este “acto escandaloso” con la supuesta destrucción de las buenas costumbres que los establecimientos educativos oficiales promovían al despreciar las saludables enseñanzas de la revelación y concluía exhortando a los padres y feligreses: “les mandamos severamente que aparten sus hijos de estas escuelas, y declaramos terminantemente que en conciencia a nadie le es lícito frecuentarlas” (*El Tradicionista*, 27 de agosto, 1872: 405).

### **El problema de la obligatoriedad contra la “libertad” paterna**

El artículo 87 del DOIP estableció que “los padres, guardadores, y en general todos los que tienen niños a su cargo (...) están obligados a enviarlos a una de las escuelas públicas del Distrito, o a hacer que de otra manera se les dé la suficiente instrucción.” (DOIP). Esta disposición, que aplicaba a niños de 7 a 11 años, fue combatida por los oponentes al proyecto radical como una intromisión en los derechos de los padres —pese a que en los diferentes artículos del capítulo correspondiente se matizaba tal obligación—. Publicistas conservadores se quejaban de que el DOIP obligase a los niños a aprender cosas que no sabía si sus padres quisieran que sus hijos aprendiesen, mientras se negaba a enseñarles el catecismo que incluso los padres incrédulos querían que sus hijos aprendiesen (*El Tradicionista*, 12 de diciembre, 1871:46).

Políticos conservadores se opusieron en forma constante a la obligatoriedad de la educación, aunque tal oposición tenía que ver sobre todo con la orientación que el proyecto radical le imprimía a la escuela. El senador Arboleda, por ejemplo, presentó un proyecto de ley en el que proponía que ningún colombiano pudiera ser obligado por la autoridad, ni compelido con multas, ni con ninguna otra especie de apremio legal, a matricular ni a mantener a sus hijos, pupilos o dependientes, en escuela u otro establecimiento de educación que él no tuviera a bien enviarlos espontáneamente, con lo que establecía la libertad de los padres de educar o no a sus hijos en la escuela pública laicizante o escoger entre esta y la escuela confesional. Al mismo tiempo pretendía, sin embargo, establecer como deber de los maestros de escuela la enseñanza obligatoria de la religión y la prohibición de dar enseñanzas contrarias a las creencias religiosas que profesaban quienes contribuían en su sostenimiento (*El Tradicionista*, 12 de marzo, 1872: 152

Alegaba el senador que obligar a los padres a enviar a sus hijos a escuelas que no les inspiraban confianza era una violación a la libertad de dar la instrucción que ellos a bien tuvieran, lo que redundaría en una reducción de la autoridad paterna. En su argumentación Arboleda se oponía al pretendido derecho del estado de regular la educación, dejando en los padres el derecho de educar a sus hijos según su libre albedrío; libre albedrío que relacionaba con el ejercicio de la autoridad paterna. Otro publicista del laicado conservador afirmaba que:

El liberalismo sigue imperturbable su tarea de devorar la libertad (...) Una Ley de Cundinamarca dispuso que (...) todos los niños estuviesen obligados a concurrir a las escuelas del Estado, con excepción de aquellos que comprobaran recibir instrucción *suficiente*<sup>27</sup> en sus casas o en establecimientos privados. Nos opusimos entonces vigorosamente a esta medida (...) porque creíamos que el conferir a solo el Estado el cuidado, educación y enseñanza de los niños, equivalía a anular la primera, las más antigua y las más sagrada de las potestades de la tierra: la potestad del padre, que es inmediato responsable ante Dios y los hombres de la suerte de sus hijos. Los *instruccionistas* nos contestaron entonces que ellos no querían minar por sus bases la institución de la familia, anulando los derechos del padre, sino antes bien facilitar a este el cumplimiento de su deber, obligando a los que no pudieran dar a sus hijos la instrucción en sus casas o en establecimientos privados, a enviarlos a las escuelas públicas (*El Tradicionista*, 20 de enero, 1874).

En este mismo periódico se informaba que en legislatura de 1873 el Director de Instrucción Pública de Cundinamarca había presentado un proyecto de ley en el que se definía qué debía entenderse por instrucción suficiente e imponía a los visitadores departamentales visitar los establecimientos privados para cerciorarse si en ellos se daba la instrucción suficiente, y de lo contrario obligar a los padres a enviar a los niños a las escuelas oficiales (*El Tradicionista*, 20 de enero, 1874: 1228). Sin embargo, el proyecto publicado en *La Escuela Normal* expresaba en su artículo 12 que debía entenderse “por instrucción suficiente el aprendizaje, teórico i práctico, de las materias de estudio que constituyen el programa de las materias de las escuelas primarias, i también de los derechos i deberes del ciudadano”; asimismo en el artículo 23 establecía que “Los inspectores departamentales tienen el deber de visitar, en cada semestre, todas las escuelas o establecimientos de educación de carácter privado que funcionen en los distritos de los respectivos departamentos” (*Escuela Normal*, 31 de diciembre, 1873: 422-423). Pero en ningún lado se establecía que la inspección tenía por objeto cerciorarse de si daban educación suficiente y obligar a los padres a enviar a sus hijos a escuelas oficiales como afirmaba *El Tradicionista*.

---

<sup>27</sup> Cursivas en el original

En todo caso el publicista de *El Tradicionista* protestaba contra lo supuestamente establecido por el proyecto del Director de Instrucción Pública de Cundinamarca: “Armado así el gobierno con semejantes autorizaciones, ya se deja comprender que no quedaría una sola escuela libre, y que el Estado vendría a ser el único maestro, y la ciencia declarada tal por él, la única ciencia (...) Porque una vez establecido el principio de que el Estado está en el deber de educar y reglamentar la educación, y los niños cundinamarqueses en el de recibirla, hay que admitir también en el Estado el derecho de fiscalizar y reglamentar la educación privada” (*El Tradicionista*, 20 de enero, 1874: 1228). Las escuelas libres serían, desde la perspectiva de este publicista, aquellas escuelas privadas a las cuales el Estado no tendría derecho de reglamentar ni fiscalizar lo que implicaría un cuestionamiento al pretendido derecho del Estado de regular la enseñanza como asunto público con independencia de si esta fuera pública o privada.

La patente tergiversación<sup>28</sup> de la información que despliega el publicista de *El Tradicionista* puede interpretarse como parte de la lucha política emprendida por el laicado conservador contra el proyecto educativo de los radicales. En la disputa por el control de los contenidos de la educación se intentaba persuadir a la opinión pública de los errores y en este caso las supuestas arbitrariedades del contrario. El publicista afirmaba en este sentido que si el proyecto del señor Zapata (Director de Instrucción Pública de Cundinamarca) implantaba estas visitas, no pasaría mucho tiempo para que se ordenase ingresar a los hogares para “arrancar de los brazos de la madre al niño inocente para llevarlo a la escuela e imprimir en su dócil espíritu las doctrinas que el gobierno ordene” ya que, alegaba el publicista, el liberalismo no se detenía en su guerra a la libertad y tenía necesidad de extinguirla (*El Tradicionista*, 20 de enero, 1874: 1228).

El proyecto educativo de los radicales como eje de construcción de una nación secular fue considerado por gran parte del clero y del laicado conservador como instrumento de corrupción que conduciría al caos, al libertinaje al pretender separar la moral de la religión, considerada por ellos como su fundamento. De esta manera se planteó una pugna por el control de la educación que condujo a la guerra civil de 1876 —llamada de las escuelas— que terminó debilitando este proyecto de construcción de nación desde la perspectiva de los derechos individuales, pese a que la guerra unificó a los liberales momentáneamente y a que estos resultaron triunfantes. En el proceso de lucha política los bandos desplegaron acciones conducentes a persuadir a la opinión

---

<sup>28</sup> Para una referencia acerca del uso de la tergiversación de la información que de manera consciente desplegaba Miguel A. Caro, ver Sierra (2002)

pública de la validez de su perspectiva político-ideológica en la que el concepto de libertad y de libertad de enseñanza fue enarbolado con significados divergentes y en disputa como ha quedado expuesto.

El clero junto al laicado conservador promovió formas de asociación que les permitieron establecer redes de apoyo para su proyecto de nación fundamentada en el catolicismo. Como bien lo afirma Martínez, los conservadores excluidos del poder central basaron “su estrategia en una acción política y social no muy conspicua pero muy eficaz en términos de movilización política: la construcción de una red, activamente apoyada por la Iglesia, de asociaciones católicas educativas o caritativas” (Martínez F., 2001: 416). Estas formas de sociabilidad conservadora centradas en el elemento religioso fueron más eficaces en la movilización de diversos sectores, en términos políticos inmediatos, que el cambio cultural que el proyecto radical conllevaba. El despliegue de estas formas de sociabilidad que se concretaron en acciones de caridad y de establecimiento de escuelas católicas, amparadas en las libertades promovidas por el régimen radical, contribuyó a fortalecer un proceso de recatolización de la población y a legitimar la idea del orden y del principio de autoridad reduciendo el concepto de libertad a los marcos de la doctrina católica en la versión del *Syllabus*.

### **El triunfo del proyecto católico**

En la oposición al proyecto educativo radical los conservadores doctrinarios desplegaron el concepto de libertad de enseñanza como arma de lucha política con la cual movilizaron a la opinión pública católica. El sentido que le daban al concepto estaba ligado con la defensa de la tradición, encarnada en la religión católica y en la autoridad de la Iglesia como institución encargada de definir en el campo moral y por lo tanto en la educación. Movilizaba también un sentido de defensa de los derechos de los padres a escoger la educación de sus hijos y, finalmente, la defensa de la educación privada, la cual fue fomentada por el clero y por el laicado conservador a partir de la creación de las sociedades católicas como un espacio de educación ligada a los principios del conservadurismo. La estrategia política de polarización de la opinión pública en defensa de la tradición y de la religión católica reportó a los ideólogos y políticos conservadores el debilitamiento del proyecto educativo radical a partir de 1876<sup>29</sup> y su definitiva derrota en

---

<sup>29</sup> Para Saldarriaga (2010:86) este debilitamiento no fue producto de la guerra de 1876 sino de la política ejercida por liberales independientes que disminuyeron los impuestos que nutrían el presupuesto para la instrucción primaria; así la asfixia presupuestal aunada al incremento de la oposición católico-conservadora al proyecto de establecer un sistema educativo uniforme, obligatorio, gratuito y laico contribuyeron al fracaso de la reforma instrucionista de los radicales.

1886. Esta derrota jugó un papel fundamental en el ascenso de un proyecto político de corte conservador, centralista y autoritario en la construcción del Estado-nación conocido como La Regeneración. En la constitución de 1886 se establecían las bases de una nación en la que la Iglesia y la religión católica constituían el elemento central; la educación pasaba a ser controlada por la Iglesia con la firma del Concordato de 1887. La Universidad Nacional sería satanizada por su posición crítica quedando, con el Plan Zerde de 1892, bajo el control directo del Estado. Los profesores liberales excluidos de la antigua Universidad Nacional se unieron en torno a la Universidad Externado de Colombia, fundada con capital privado, la cual se opuso a La Regeneración y defendió la libertad de cátedra.

El régimen de la Regeneración cambió el reconocimiento de los derechos individuales tales como la profesión libre, pública o privada de cualquiera religión, que consagraba la libertad absoluta de cultos, por la tolerancia de cultos cristianos distintos al católico. Carlos Martínez S. líder del partido conservador, argüía que “a los católicos no les es dado aceptar la doctrina de la libertad de cultos, porque no puede reconocerse que el error y la verdad tengan unos mismos derechos y sean colocados en pie de igualdad ante la ley” (Martínez C., 1897: 15). La tolerancia establecida en la nueva constitución les reconocía a las confesiones cristianas construir templos y ejercer públicamente los respectivos cultos, mientras que la religión católica sería considerada la de la nación y protegida por los poderes públicos, los cuales debían hacerla respetar como elemento esencial del orden social (*Constitución Política de Colombia* 1886, artículo 15).

Desde esta nueva perspectiva las relaciones Iglesia-Estado caracterizadas por la independencia de las dos potestades —pero mediada por estrechas relaciones de connivencia— tenían que ser reguladas por un concordato firmado en 1887, pues, para Martínez, si la religión católica era nacional no cabía la posición de Cavour de “Iglesia libre en Estado libre”. Esta fórmula era considerada insostenible porque “siendo unos mismos los súbditos de la Iglesia y los del Estado y teniendo cada una de esas dos entidades poder de legislar y de gobernar, muy fácil es que sus mandatos lleguen á encontrarse en conflicto, sobre todo si los gobernantes no están animados de un espíritu de simpática benevolencia”. La fórmula del concordato era justificada como necesaria para deslindar el campo de acción de cada potestad, en las materias calificadas de jurisdicción mixta, entre ellas la de la instrucción pública (Martínez C., 1897: 21).

El nuevo régimen político instaurado por los regeneradores —Miguel A Caro, el liberal independiente Rafael Núñez, José M. Samper, entre otros— estableció, según el

artículo 41 de la Constitución de 1886, que la educación pública sería organizada y dirigida en concordancia con la religión católica y que la instrucción primaria no sería obligatoria. Con la firma del concordato se consolidó el dominio de la Iglesia sobre el sistema educativo; seis de sus artículos versaban sobre asuntos educativos: los artículos 10 y 11 hablaban de las congregaciones religiosas, mientras que el artículo 12 establecía que todos los niveles de la educación pública se organizarían y se dirigirían de conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica, la enseñanza de la religión sería obligatoria y se observarían prácticas piadosas de esta religión.

Los textos para la enseñanza de la religión y la moral serían inspeccionados y revisados por los ordinarios diocesanos o sus delegados y el arzobispo de Bogotá designaría el texto para la enseñanza de la religión en las universidades, además “el gobierno impediría que en el desarrollo de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de instrucción, se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la Iglesia” (Jaramillo, 1998: 234). En cumplimiento del artículo 14 los curas tenían la función de vigilar a los maestros asegurando que los preceptos católicos se cumpliesen en el sistema escolar. Líderes de La Regeneración acusaron a la Universidad Nacional de ser el centro de ideologías disolventes y fue desmembrada; sus escuelas pasaron al control directo de diferentes ministerios, su autonomía fue abolida y se estableció un férreo control ideológico sobre estudiantes y profesores (Silva, 2002, *Credencial Historia*, octubre, No. 154).



## CONCLUSIONES

En estas conclusiones plantearé cuáles son los posibles aportes que un acercamiento a la configuración de un sistema educativo en Colombia a través del análisis de los usos y significados del concepto de libertad de enseñanza pueden obtenerse para ampliar el conocimiento de la historia de la educación en Colombia. Nos acercamos a la configuración del sistema educativo decimonónico colombiano desde la perspectiva de la *Begriffsgeschichte* que resalta los usos que los agentes hacen del lenguaje. Por ello, el trabajo teje una narración, densa en contenido empírico, que articula diversos acontecimientos para dar cuenta de las acciones desplegadas por diversos agentes sociales con el uso de uno de los recursos con que estos cuentan en su accionar: el lenguaje; una estructura heredada que se distribuye de manera diferencial entre los agentes sociales y que estos movilizan en sus usos vehiculando intereses, concepciones de mundo, formas de legitimación y del que se sirven para darle sentido a las acciones.

En cada momento histórico los agentes sociales movilizan significaciones procedentes de otros momentos históricos que se hayan adosadas al concepto, a la vez que pueden movilizar nuevas significaciones procedentes de otros contextos de enunciación que se pretenden adaptar al contexto en el que son desplegados. Esta situación de registrar la experiencia histórica y servir de factor a la misma ofrece una importante herramienta para un acercamiento al devenir histórico, a las continuidades y discontinuidades que se producen en la larga duración (Abellán, 2007).

Desde esta perspectiva, la configuración de un sistema educativo en Colombia en el siglo XIX puede leerse, por una parte, como producto de las constantes luchas políticas en torno a la forma de organización estatal que reflejan una dinámica social conflictiva que se manifiesta en lo educativo en la pugna por el acceso a la educación superior, presente desde finales del periodo colonial y con más fuerza en la década de 1840. También puede leerse, por otra parte, como las disputas entre fuerzas divergentes de agentes sociales que se movían a lo largo de una línea en la que se ubicaban, en un extremo, los defensores de la tradición religiosa a ultranza —que pretendían perpetuar las costumbres y el orden social heredado entendido como la defensa de la verdadera civilización ligada a un ordenamiento legal basado en la ley natural— y, en otro extremo, quienes pugnaban por la transformación de tales costumbres vistas como un obstáculo a la conformación de una sociedad moderna y a un ordenamiento legal basado en presupuestos que rompían con tal tradición. Las luchas políticas imbricadas con luchas de índole cultural

constituyeron la tras escena en el proceso de configuración del sistema educativo colombiano a lo largo del período de estudio. Estas acompañaron en forma constante las pugnas por el control de la educación entre la Iglesia, que lo consideraba su campo de influencia tradicional, y el Estado que desde finales del siglo XVIII pugnaba por ampliar su poder e influencia en este ámbito de la vida social.

### **El concepto de libertad y de libertad de enseñanza articulado al federalismo como forma de organización estatal**

Uno de los contenidos que se movilizan en el uso del concepto de libertad y libertad de enseñanza nos remite a las pugnas en torno a la forma de organización política del Estado. Los agentes sociales enunciaron a lo largo del siglo XIX este concepto con un significado cuyo referente nos indica la legitimación u oposición a una forma de organización estatal de carácter centralista o federalista. En el campo de lo educativo la forma de organización política estaba ligada principalmente con la presión ejercida por diversos agentes sociales respecto a las condiciones de acceso a los estudios superiores. Con relación a la primera significación demuestro en el primer capítulo la manera como algunos agentes sociales desplegaron un uso del concepto de libertad ligándolo a una forma de organización política de carácter federativo que terminó por triunfar al inicio de la segunda mitad de siglo XIX. Tal triunfo estuvo acompañado de la expansión y diversificación en el uso que del concepto hacían dichos agentes, en especial aquellos que se agrupaban en torno al naciente partido liberal dándole al concepto de libertad un sentido centrado en la garantía de los derechos individuales: libertad de pensamiento, de imprenta, de conciencia, de cultos y de acción como quedó estipulado en la Constitución de 1863, al tiempo que articulaban tanto el concepto de libertad y el de federalismo con conceptos como progreso, ciudadanía o democracia. En el segundo capítulo se muestra la profusión de enunciados del concepto libertad de enseñanza que remiten a la presión ejercida por diversos agentes sociales a favor de la descentralización de los estudios superiores.

La construcción del Estado colombiano pasó por una experiencia de tres décadas de organización política federativa que de forma súbita, según Cruz (2011), cambió hacia una forma centralizada la cual fue legitimada por sus promotores como la imposición del orden en oposición a lo que ellos calificaban como anarquía y libertinaje. Para este autor el federalismo tiene que verse no sólo como principio de organización institucional sino como cultura política capaz de regular derechos y deberes, participación política y participación de los actores sociales. En este sentido critica la historiografía sobre el tema

que se ha centrado en visiones normativas y prescriptivas dejando de lado la manera como el federalismo fue experimentado por los actores sociales, los significados que le daban y los conflictos entre los diversos significados del concepto que estos enunciaban. Una vía para comprender mejor el fenómeno del federalismo es, por lo tanto, “explorar las articulaciones del federalismo con la construcción de otros significantes nodales de los proyectos políticos del período como la libertad, la soberanía popular, la democracia, el progreso, la civilización, la ciudadanía, entre otros, que configuran una 'cultura política' a su alrededor” (Cruz, 2011: 115).

Los significados del concepto de federalismo o su articulación con aquellos conceptos nodales de los proyectos políticos del siglo XIX no fueron objeto de esta tesis; sin embargo, este concepto se articula al concepto de libertad. Ejemplo de ello es el caso de Samper quien luego de haber sido un defensor del federalismo en los inicios de la década de 1850 y proferir una defensa de las libertades individuales, sometiendo la autoridad a tal defensa, comienza hacia la década de 1870 a resignificar sus concepciones que lo harán abandonar no sólo la defensa de la organización federalista del Estado sino que en forma simultánea resignifica su concepción de la libertad hasta subordinarla al concepto de autoridad y orden reflejando con ello un movimiento de liberales independientes hacia el centralismo y hacia la subordinación de la libertad a una concepción del orden. Considero en consonancia con lo planteado por Cruz que la relación entre los dos conceptos que establecieron agentes sociales pertenecientes a las élites, verificada a nivel empírico en esta tesis, es una posible veta historiográfica a la que se puede acceder con una perspectiva conceptual.

Como se indicó en algunos apartados de la tesis, el federalismo se ligó con la idea de libertad política y progreso desde enunciados de las élites; habría que explorar como lo sugiere Cruz el significado que diversos actores le dieron al concepto de federalismo para comprender mejor este fenómeno y no verlo como una anomalía en la construcción del Estado nación. Esta visión tiende a caracterizar el periodo de organización federal como un período de anarquía o fragmentación nacional que reproduce en forma acrítica los significados proferidos por Núñez o Caro, como lo expresa Cruz. La veta abre posibilidades para explorar lo planteado por este autor acerca de la manera como diversos actores sociales, diferentes a las élites, experimentaron y significaron el federalismo y su articulación con los otros conceptos nodales del período. Es claro que el concepto de federalismo se ligó con una significación de la libertad enmarcada en la defensa de los derechos individuales y muy posiblemente con una resignificación de

conceptos como democracia, ciudadanía, igualdad y fraternidad que fueron proferidos, de acuerdo con Aguilera y Vega (1998) por otros agentes procedentes de sectores como el artesanado, los cuales jugaron un papel importante en los proyectos en pugna por la construcción de la nación.

Esta veta historiográfica se relaciona también con la historia de la educación puesto que, como se demuestra en el segundo capítulo, la pugna de las élites locales indicada en el uso del concepto libertad de enseñanza contenía reivindicaciones regionales y locales frente a la preeminencia establecida por la organización jerárquica del territorio desde el período colonial. La pugna estaba presente por lo menos desde finales del siglo XVIII como lo documentó Silva (1992) y se manifestaba en la solicitud de aprobación de cátedras de estudios superiores en teología y jurisprudencia en ciudades y villas como Tunja, Vélez o Medellín. Esta situación siguió presentándose en la era republicana con discontinuidades relacionadas con la forma en que se platearon las relaciones entre el centro y las provincias; relaciones que dependían de las acciones desplegadas por los diferentes agentes sociales.

La configuración de los estudios superiores a partir del Plan de 1826 que centralizó estos estudios en Caracas, Quito y Bogotá y que luego de la disolución de La Gran Colombia los centralizó en Bogotá, Cartagena y Popayán no estuvo exenta de la pugna descrita. La documentación da cuenta de las solicitudes realizadas por colegios de provincia en las que pedían la autorización de cátedras de derecho, por ejemplo, y las respuestas negativas, positivas o ambiguas de las autoridades centrales. Durante la década de 1840 el conflicto por la configuración de los estudios superiores alcanzó una mayor pugnacidad como producto de la política restrictiva de la administración de Pedro Alcántara H. (1841-1845).

El Plan de estudios de esta administración (Plan Ospina de 1842) bajo el supuesto de fomentar los estudios prácticos tuvo como efecto principal la restricción en el acceso a los estudios superiores de prestigio lo que condujo a la movilización de agentes sociales que impugnaron la situación creada con el plan. Estos agentes enarbolaron el concepto de libertad de enseñanza significando con ello, entre otras cosas, la presión por descentralizar tales estudios la cual fue ejercida por parte de algunas élites locales, pero también, posiblemente, por parte de lo que Cruz llama los intermediarios políticos —que constituyeron de acuerdo con Calderón y Thibaud (2002), un personal clave en la construcción del orden político— y los sectores populares, específicamente los artesanos. Esta presión por descentralizar y desregular los estudios superiores fue ampliamente

desplegada a finales de la década de 1840 e inicios de la década de 1850 a través de la prensa y se manifestó en múltiples debates en el congreso que finalizaron con el triunfo de aquellos que promovían la descentralización (ley de 1848) así como con la casi total desregulación de los estudios superiores en la ley de libertad de enseñanza de 1850 que estableció el libre ejercicio de las profesiones y en la ley de 1853 que derogó la necesidad del título para el ejercicio de cargos en la burocracia estatal.

Estudiar la confluencia de concepciones o intereses entre élites liberales representadas por políticos e intelectuales como Florentino González o José M Samper, que promovían una secularización de los estudios disminuyendo en ellos la influencia clerical, e intermediarios políticos a nivel regional y local con los que las élites configuraban sus redes de poder, o los artesanos que pugnaban por la ampliación de su participación política resignificando conceptos como democracia, libertad o igualdad, nos permitirían ampliar la comprensión de la coyuntura de mitad de siglo y con ello el fenómeno del federalismo como proyecto triunfante. Dado que, como lo afirmé en la introducción, me centré en enunciados de la élite política e intelectual y no encontré en las fuentes consultadas enunciados de los artesanos sobre el concepto de libertad de enseñanza considero que es necesario explorar otras fuentes que posibiliten un acercamiento a la manera como los intermediarios políticos y los artesanos significaron el proceso de descentralización de los estudios y para comprender la participación de estos sectores en el proceso de desregulación mencionado y en la presión por el libre ejercicio de las profesiones.

Si las élites locales pugnaban por la desregulación para facilitar que sus hijos accedieran con mayor facilidad a los estudios de prestigio en sus propios sitios de residencia, es de suponer que sectores como el artesanal en la capital, con menos posibilidades para acceder a ellos y con mayor razón los artesanos en las provincias, apoyarían una política en tal sentido y más aún la abolición de los títulos que les permitiera quizá a algunos ejercer la profesión de abogado, teniendo en cuenta su formación autodidacta documentada por estudios como el de Aguilera y Vega (1998), o tal vez el acceso a algunos cargos burocráticos. Es importante explorar la significación que pudieron darle los intermediarios políticos o los artesanos al concepto de libertad y a la libertad de enseñanza ya que podría aportar a la comprensión del fenómeno del federalismo no sólo como forma de organización político institucional sino como una cultura política que movilizaba significados en disputa de diversos conceptos.

Cabría decir entonces que las pugnas vehiculadas en el uso del concepto de libertad de enseñanza por parte de las élites locales con su referente de reivindicaciones regionales con relación a los estudios superiores y la exploración de los posibles significados dados por otros sectores como los artesanos a este concepto, constituyen una llave de entrada para una mejor comprensión de un fenómeno como el federalismo. Es importante, por ello, explorar los usos y significados que del concepto movilizaron otros agentes sociales para ampliar el conocimiento sobre las formas de organización estatal y sobre la cultura política del siglo XIX.

### **El referente cultural del concepto de libertad de enseñanza**

Otro de los referentes claves del concepto de libertad y libertad de enseñanza nos remite a las pugnas entre el Estado y la Iglesia por el control de la educación. Esta pugna involucra las tensiones que a lo largo del período de estudio se produjeron en las relaciones entre estas dos potestades que más allá de la dimensión institucional se configuraban a partir de las acciones que despliegan los agentes sociales de acuerdo al contexto y a las concepciones que guiaban y daban sentido a su accionar. Así las relaciones entre las dos potestades se insertaban en un marco heredado y contextualizado en el mundo colonial que se vio impugnado por las acciones de los agentes sociales interesados en influir en la reconfiguración de tales relaciones.

La exploración y análisis de los significados del concepto de libertad y de libertad de enseñanza a lo largo del siglo XIX nos remite a un conflicto en la configuración de las relaciones Iglesia–Estado que involucra referentes culturales que trascienden la dimensión meramente institucional. La manera como se configuraron las relaciones en la era republicana tuvo como punto de partida la institución del patronato heredado de la colonia –ley de 1824– en un contexto en que ciertas condiciones y agentes habían variado; la continuidad de las relaciones bajo esta institución en la primera mitad del siglo se caracterizarían por una discontinuidad marcada por tensiones entre los agentes sociales que pugnaban por promover la secularización y agentes sociales clericales y laicos favorables a la conservación de las preeminencias de la institución eclesiástica y sus integrantes.

Como se documentó en el primer capítulo, representantes del clero objetaron la continuidad del patronato pretendiendo enmarcar las relaciones entre las dos potestades en un concordato, mientras que otros defendían su continuidad acoplándose en mayor grado a la nueva organización republicana. Las tensiones producto de la divergencia entre estos dos sectores del clero tendieron a disminuir en la segunda mitad de siglo como

resultado de la separación de potestades, aunque no desaparecieron del todo. La mayor homogeneidad –no unanimidad– en las acciones del clero es explicada por estudios recientes como parte de un proceso de romanización de las Iglesias hispanoamericanas que condujeron, según Cortés (2008), a una marcada influencia de la autoridad papal que se manifestaría con mayor fuerza a partir del papado de Pio IX y el direccionamiento dado por este a la Iglesia en su enfrentamiento con el liberalismo en ascenso.

Sin desconocer esta influencia sobre gran parte del clero y del laicado conservador, el acercamiento al tema desde la exploración y análisis del concepto de libertad nos permitió establecer que desde el mismo momento del proceso de independencia hubo una línea de acción continua de representantes del clero que se desplegaba en oposición al proceso de secularización y lo que este implicaba desde la perspectiva de una buena parte de las élites civiles, es decir, la búsqueda de la consolidación del Estado republicano bajo la égida de la constitución y la ley entendidas como producto de la voluntad humana y no como producto de una ley natural o divina. A partir del análisis de la documentación consultada se identificó tanto la continuidad de esta línea de acción como una línea de ruptura presente a lo largo del siglo.

Los embates del liberalismo y las respuestas dadas por agentes sociales opuestos a lo que estos vehiculaban no pueden leerse de idéntica manera con independencia del contexto pues los usos de conceptos enmarcados en una perspectiva ideológica como el liberalismo movilizaban contenidos o referentes que se conectaban con el lugar de enunciación de los agentes, aunque estos usos se nutriesen de referentes procedentes de contextos más amplios. Las directrices establecidas por el papado debían partir de la lectura que tuviera del contexto político de las nuevas repúblicas y esta a su vez dependía de los agentes sociales locales; así, la manera como discurrieron los acontecimientos respecto a la relación entre las dos potestades se comprende mejor a partir de la interacción entre los agentes locales en conflicto, la cual puede explorarse en los usos que estos hacían de un concepto como libertad o libertad de enseñanza.

En el apartado del conflicto religioso muestro las variaciones de sentido en el uso del concepto bajo el contexto del patronato y luego bajo la libertad de cultos. Tanto en uno como en otro momento la Iglesia enarbó en sus enunciados la defensa de sus prerrogativas; durante la permanencia del patronato el uso del concepto estaba más ligado a la defensa de su independencia frente al Estado, mientras que en la segunda mitad de siglo y bajo la fórmula de “Iglesia libre en Estado libre” el uso del concepto se ligó con más fuerza a una necesaria articulación de ambas potestades enarbó por

agentes clericales y del laicado conservador con el argumento de que Colombia era una nación católica y el gobierno no podía separar el ejercicio del derecho de la órbita de la moral y que esta no podía separarse de la religión. En Los usos del concepto se reflejan así diferentes sentidos que dan cuenta de que el concepto se moviliza no como una idea fija, universal sino dependiendo de contexto de enunciación.

La exploración de los usos del concepto de libertad me permitió dar cuenta de las tensiones entre la autoridad civil y eclesiástica y la manera como los agentes sociales movilizaban sus acciones a fin de influir en la configuración de las relaciones entre las dos potestades y de manera más amplia en la configuración social, política y cultural de la república. Es posible afirmar que en las tensiones generadas entre las dos potestades las acciones de la jerarquía eclesiástica encaminadas a conservar, consolidar o imponer su independencia al Estado fueron más consistentes, en contraposición con las acciones de las autoridades civiles las cuales se dividieron en una lucha de facciones políticas que en sus conflictos involucraron de alguna manera a la Iglesia. Esta afirmación no pretende negar que al interior de la institución eclesiástica también se presentaran divergencias, pues no era una institución monolítica, pero estas no alcanzaron la conflictividad de las facciones civiles entre Santanderistas y Bolivaristas en la década de 1820 y entre Santanderistas y antisantanderistas a finales de la década de 1830 o entre radicales y conservadores en las décadas de 1860 y 1870. Los representantes del clero enarbolaron el concepto de libertad para oponerse a las pretensiones de las autoridades civiles de subordinar a la Iglesia a los intereses secularizadores, movilizándolo como respuesta a los retos que le planteaban agentes y autoridades civiles.

Por su parte los agentes sociales secularizadores fueron mucho menos homogéneos y quizá coherentes en sus acciones. En la coyuntura del reformismo liberal de mitad de siglo, agentes sociales adscritos al partido liberal se mostraron ambiguos o vacilantes frente a la forma en que debían plantearse las relaciones Iglesia-Estado. Algunos en forma pragmática defendían la institución del patronato como un instrumento de control del poder del clero o como herramienta para la consolidación del Estado, mientras que otros guiados quizá por una lectura errada del contexto o por un interés de separar la política de la religión defendían la fórmula de Cavour "Iglesia libre en Estado libre" que terminó por ser consagrada en la Constitución de 1853.

Aunque la separación de potestades no fue de buen recibo por parte de las jerarquías eclesiásticas a la larga le reportó pingües beneficios pues en el marco de las libertades profusamente consagradas en la Constitución de 1863 lograron movilizar, en



conjunto con el laicado conservador, a amplios sectores de la población articulando a través de los usos del concepto de libertad, contenidos que lo ligaban a un sentido cercano a las prácticas culturales de esos sectores al tiempo que vinculaban los embates contra su poder político y económico como parte de un ataque a la religión orquestado por agentes sociales calificados de masones y herejes. De esta manera los representantes del clero junto al laicado conservador consiguieron polarizar a una parte importante de la población contra el proyecto radical que tenía en la escuela su punta de lanza; en este proceso la prensa católica y las formas de asociación caritativas, piadosas, o educativas jugaron un papel central en la consolidación de un proyecto católico de construcción de nación que se impondría con la Constitución de 1886.

Las relaciones Iglesia- Estado habían sido abordadas tradicionalmente por la historiografía en su dimensión política institucional o como parte de las pugnas político partidistas (Díaz, 1979; González, 1997), aunque en las últimas décadas se han diversificado los estudios que involucran otras dimensiones (Bidegain, 1997; Cortés, 2008) o que exploran la cuestión religiosa desde perspectivas diferentes (Londoño, 2009) y en sus relaciones con la configuración del Estado y la construcción de la nación. Desde la exploración y análisis de los usos del concepto de libertad y libertad de enseñanza se establecieron conexiones entre las formas de sociabilidad católica promovidas por agentes sociales clericales y del laicado conservador y la cuestión religiosa.

Enarbolando un sentido del concepto de libertad y libertad de enseñanza ligado a las doctrinas católicas estos agentes sociales consiguieron polarizar la opinión pública atrayendo para su proyecto político de construcción de nación, a sectores diversos de la población, entre ellos los liberales independientes. En su intento de fijar un significado del concepto de libertad articulado a tales doctrinas, este proyecto satanizaba lo que Caro llamaba "libertad liberal", es decir la garantía de los derechos individuales, calificada como libertinaje a la que se le asoció también en el último tercio del siglo XIX un significado del federalismo como anarquía. Las conexiones expuestas permiten abrir una veta investigativa en la que se exploren a nivel regional las significaciones en disputa que del concepto de libertad y libertad de enseñanza y su articulación con otros conceptos nodales del período enarbolaron diversos agentes sociales en el proceso de construcción de la nación.

El uso del concepto en el campo educativo refleja desde la primera década de vida independiente una pugna entre la Iglesia y el Estado por el control de la educación, pero tal pugna trascendía el campo educativo para entroncarse con disputas en torno a la

forma de organización estatal en el plano político institucional, con disputas relacionadas con el papel de la Iglesia y la religión en la vida social y claro está con disputas en torno a proyectos de construcción de la nación. La polémica por la introducción de los textos de Bentham —enarbolada por agentes clericales en asociación con agentes sociales que defendían la institución eclesiástica y su papel central en la vida social y política de la república— se centró en la primera mitad de siglo en los contenidos de los textos, interpretados por aquellos agentes como contrarios a la moral católica y por tanto intrínsecamente corruptos, mientras que en la década de 1870 la polémica, además de este aspecto, movilizó un cuestionamiento al pretendido derecho del Estado a definir en cuestiones educativas que se hizo extensiva a la oposición al proyecto educativo radical enunciado en el DOIP.

Los significados movilizados en los usos del concepto a lo largo del periodo de estudio fueron cambiando, desde el cuestionamiento al espíritu de partido que el fiscal Moreno y Escandón introdujo en su Plan de estudios de 1774 con lo cual abrió el camino a nuevas prácticas culturales, hasta un abierto cuestionamiento a las prácticas culturales dominantes que enarbolaron algunos agentes liberales radicales en la segunda mitad del siglo XIX. Estos cambios semánticos del concepto reflejan un fenómeno de politización que conllevaba una extensión de su uso a referentes y agentes cada vez más amplios; si bien el concepto fue enarbolado por pequeñas élites, se fue haciendo más frecuente su uso en el transcurso del siglo a otros sectores tanto de la élite como de grupos subalternos (lo que queda por explorar).

Los cambios también conllevaban un fenómeno de ideologización que se hizo más fuerte a partir de las reformas liberales de mitad de siglo. Es claro que los usos del concepto de libertad de enseñanza movilizaban intereses divergentes desde los inicios del periodo de estudio; una muestra de ello es la lucha emprendida por Triana y Groot a fin de obtener el derecho a dar cátedras de jurisprudencia y otorgar títulos; sin embargo, fue en la segunda mitad de siglo donde se fueron perfilando con mayor claridad disputas por el significado del concepto enmarcadas en ideologías divergentes. El concepto fue desplegado por agentes sociales al interior de un campo semántico conformado por una constelación de conceptos que de acuerdo con Freedem ocupan un lugar central o periférico que deviene del contexto de enunciación y finalmente de los intereses de los agentes. De allí que los liberales radicales que en la década de 1850 enarbolaron el concepto de libertad de enseñanza, significando con ello, entre otros sentidos, la desregulación o la libre competencia en los estudios superiores, pero promovieron, a

partir de 1867, la intervención del Estado en la configuración del sistema educativo, tanto en los estudios superiores con la creación de la Universidad Nacional como de la escuela primaria con la promulgación del DOIP.

Por último, los cambios semánticos del concepto incorporaban referencias temporales relativas a un horizonte de expectativa que prometía un futuro mejor. Los agentes sociales enarbolaron el uso del concepto ligándolo, los unos a un futuro de progreso y a la construcción de una moral cívica que sin desconocer la moral religiosa —aunque para algunos agentes en contra de ella- permitiera la formación de una ciudadanía que contribuyera a la construcción de un Estado y una nación laica, mientras que los otros ligaban el uso del concepto a la autoridad y al orden que redundaría también en el progreso como lo sintetizó la fórmula de La Regeneración. Así los cambios semánticos del concepto indican a la vez que movilizan el movimiento histórico decimonónico en la configuración de un sistema educativo en Colombia que se debatió entre la secularización y la continuidad del control sobre el mismo, que la Iglesia ejercía. El siglo finalizó con el triunfo de quienes consideraban que la doctrina moral defendida por la Iglesia y el laicado conservador debía ser el eje articulador del sistema educativo colombiano.

## ANEXOS

### Anexo 1. Canción a la libertad


18.

# CANCION

## A LA LIBERTAD (\*).

Andate con Dios amigo;  
No hace tres años completos  
Que veniste a visitarnos  
Desde el antiguo hemisferio:  
Qué victores, qué algazara!  
Qué trasportes de contento!  
Hasta Condes y Marqueses  
Te hicieron sus cumplimientos.

« Adios Libertad, buen viaje,  
¿Y volverás? YO TE ESPERO.»

<p>Ya se cierran las escuelas, Ya se abren los conventos; Frailes de todos matices Ya preludian el Te deum: Ya la santa Inquisicion Prepara los quemaderos Para tantos herejotes, Y tantos libritos nuevos. « Adios libertad etc.</p> <p>Oh! que mal que conocias El carácter de este pueblo! Aquellos arcos triunfales, Los vivas y juramentos De constitucion ó muerte, De no sufrir ni un momento Las cadenas..... inocente! Eran solo pasatiempo. « Adios libertad etc.</p> <p>Los SERVILONES, por mas Que los llamen majaderos, Son los hombres que han mostrado Astucia y entendimiento: Al verte se acurrucaron, En las conchas se metieron, Y ahora salen triunfantes Erguidos y peri-puestos. « Adios libertad etc.</p>	 <p>Ya vuelven las distinciones De nobles y de plebeyos: ¡ Desgraciado del que exija Su salario á un caballero! Que le lleven á la cárcel, Que lo metan en un cepo, Y si chista, que se pudra Y pague su atrevimiento. « Adios libertad etc.</p> <p>¡ O pueblo dócil y amable! ¡ O mansísimos CORDEROS! Ya empuñó vuestro pastor El gran cayado de hierro: Ya no andareis extraviados Por falta de buen gobierno; Ya teneis quien os esquilmé, Quien os lleve al matadero. « Adios Libertad etc.</p> <p>No; Libertad, no te alejes; No abandones este suelo Que brotó bajo tus plantas Nuevas flores, frutos nuevos: Verdad es que no te quieren Ciertos nobles y opulentos; Pero sí te aman los pobres, Pero te adoran los buenos. « Adios Libertad, buen viaje, ¿Y volverás? YO TE ESPERO.»</p>
--	---

( La FRIOLERA de Santamarta n.º 13. )

---

(\*) ¡ O . . . . . LIBERTAD ! ! ! ! !

---

MEDELLIN: Imprenta de Manuel Antonio Balcazar. Agosto 28 de 1845.--35.

©Biblioteca Nacional de Colombia

BIBLIOTECA NACIONAL  
SALAS GENERALES  
Bogotá

*Luc*  
**EL CUCHILLO  
DE SAN BARTOLOMÉ.**

*Nequa vos seducat in ambus cornis.*—Ad Efes. Cap. 5.º v. 6.º

**S**I la causa sobre los detestables libros de Jeremias Bentham solo mirara mis particulares intereses, la dejaría gustoso en el sepulcro que le fabricaron sus mismos partidarios; pero la gloria de la Religión que él oscurece, los intereses de la Patria que agravia, y la educacion de la juventud que pervierte me obligan á tomar nuevamente la pluma en obsequio del público poco inteligente; pues los hombres sensatos están en mi favor, y no necesitan de mis reflexiones.

Dícese, que en el núm. 308, Trimestre 25 de la Gaceta del 9 de Setiembre de este presente año supreso el voto del Sor. Dr. Félix Restrepo, contrario á dichos libros; y propio del caracter de un verdadero filosofo; se conforma la determinacion superior, en el artículo de educacion, con el parecer de los Sres. Dr. Vicente Azuero, y Dr. Estanislao Vergara, que confiesan contenerse en estos libros proposiciones erroneas en materia de Religión, y doctrinas perniciosas, dignas de las censuras thológicas, y así deberse purificar y corregirse. Si esto se hace como se debe por sujetos imparciales, sábios y autorizados por la Iglesia, que sola ella puede dar la facultad; solo quedarán en manos de los escolasticos las pastas para ferros de mercurios, ó novelas; por no poderse dar á las Beatas para sus quotidianos, y novenas, por el peligro del contagio. Pero esta no es la junta examinadora, ordenada por el Sor. Provisor anterior, y ahora digno Arzobispo de esta Sta. Iglesia, ni los Sres. comisionados pueden votar, y ménos decidir en la materia; el uno por ser parte, y competidor en el asunto, y el otro por amigo íntimo; notas que apesar de las bellas cualidades que les adornan los inhabilitan las leyes en todo fuero. Así pues ni él ni yo podemos dictaminar en esta causa por ser los competidores.

No me detendré en probar con los Thologos que siendo el autor de un libro Hereje, basta que contenga una sola proposicion herética, ó que merezca nota thológica para quedar todo él proscrito en la famosa Bula *in Curia Domini*, expedida por N. Smo. P. Sisto V. y publicada por los siguientes: vigente aun como lo testifica el actual Romano Pontífice, el Sor. LEON XII, que Dios prospere para gloria de su Sta. Iglesia, y ruina del masonismo. Pero será



prudencia dejar en manos de la juventud las copias de un vino dulce pero envenenado con la esperanza que el Catolico como médico perito subministre la triaca, ó antidoto ?

No nos dejemos deslumbrar con la aparente brillantez de los sofismas de aquella engañosa filosofía, de que el Apóstol nos ordena precaver, y son las armas favoritas de los masoques, por no tener otras.

Es pues necesario, ó declarar abiertamente la guerra á la Iglesia, negando la obediencia al supremo Pastor de ella, y despreciando sus Bulas protestar el cisma Aglicano, ó quemar enteramente estos libros llenos de errores, como lo han demostrado plomas mas delicadas, y eruditas que la mia, y aun se quemaron por lo mismo en la Francia, de donde se espera vengan otros (como sino hubiera otros incomparablemente mejores) cuando vuelva la famosa nave de los argonautas.

Es, pues, evidente, segun los principios de la Religion Sma. de Nro. Señor Jesuchristo, determinaciones de Concilios, y Bulas Pontificias, que los libros del delirante Jeremias Benthan son absolutamente prohibidos *in totum*, bajo la mayor de las penas, qual es la excomunion, no solo para los que los lean ó defiendan; sino aun para los que solo los tengan en sus estantes por adorno. Tal es el zelo de la Iglesia por la verdad de la fé, y pureza de las costumbres; y tal debe ser el nuestro, como hijos de esta benéfica madre.

Hágase, pues, la junta de sábios, mandada por el prelado Eclesiástico, preséntense las erudisimas *Cartas críticas*, en que evidentemente con Citas individuales se demuestra ser dichos libros un agregado de errores, sostenidos por un sistema tan contrario á la buena razon, que no tubiera acogida; no digo en las academias de las naciones cultas; pero ni aun entre los Musulmanes, ni entre los Iroqueses y habitantes de la bárbara Canadá tan contrario, así es á los derechos del hombre, y á los intereses de la felicidad pública, como lo demostraré concediendome la conferencia que he pedido así de palabra como por escrita y no se me ha otorgado; ó á lo menos concluyase la causa suspensa en el estado de prueba y quedará concluido el asunto con la multitud de documentos que presentaré; no solo en obsequio de la Religion y piedad christiana; sino tambien en favor de la República Colombiana; contrarios á los perniciosos libros de Jeremias Benthan, que todos claman por su misma destruccion é incendio. El aserto de convite para el certamen público del año anterior es un cuerpo de proceso demostrativo, no de uno sino de un agregado de errores que forman el sistema de Benthan semejante al de Epicuro y otros falsos publicistas proscriptos ya por la Iglesia á quien todos debemos respeto y obediencia.

—ooo—

Bogotá.—Imprenta de Espinosa. Año de 1827.

**INFORME** <sup>5</sup>  
*216*  
**DE LA 216**

DIRECCION JENERAL DE INSTRUCCION

*publica, sobre la enseñanza*

**DEL BENTHAM**

al que se refiere la resolucion del

PODER EJECUTIVO

PUBLICADA EN LA GACETA DE LA NUEVA GRANADA

**Número 212.**



**BOGOTA**

Imprenta de Antonio Mora Pelaez. — Año de 1835.

La República de la Nueva Granada.—Dirección general de estudios.—Bogotá Setiembre 23. de 1835.—Al Sr. Secretario del despacho del Interior i relaciones Exteriores.

## SEÑOR

Por el artículo 163 del decreto de 3 de Octubre de 1826 se mandaron enseñar los principios de legislación civil i penal por los tratados de Jeremias Bentham, con calidad de *por ahora*, es decir provisionalmente.

Desde el primer año escolar que se enseñó por este autor, que fué el de 1827 tuvo el Poder Ejecutivo de Colombia varias reclamaciones contra la enseñanza de los principios de legislación de Bentham, los que habían sido ya combatidos por la imprenta, como opuestos a la religión i á la moral cristiana. Esto obligó á S. E. el Vice-presidente á dictar el decreto de 16 de Agosto de 1827 que se comunicó á la Dirección general de estudios en 17 del mismo, por el cual se previno á los Catedráticos, que cumplieran rigurosamente con la disposición del artículo 229 del plan de estudios, respecto de la obra de Jeremias Bentham, i se autorizó á la Dirección de estudios para que suministrados los fondos por la Universidad central, hiciera venir de Europa alguna obra de principios de legislación que no tuviera los defectos de la de Bentham, i que luego que llegará dicha obra, cesase la enseñanza por la del expresado autor. " Por tanto, añadió el decreto, queda desde ahora reformado el artículo 168 del plan de estudios, que prescribía la enseñanza de la legislación civil i penal por los tratados de Bentham " Tan importante disposición, que en concepto de la Dirección se halla vigente, no tuvo efecto en aquella época, sin duda por los trastornos i revoluciones que siguieron despues en Colombia.

En 1828 continuaba la enseñanza de los principios de legislación civil penal por las obras de Bentham. Seguía tambien el descontento de los padres de familia que veían con dolor el que sus hijos recibieran en los colejos la enseñanza de principios que minaban su moral i su religión. Estos informes se elevaron al Poder Ejecutivo de Colombia, i usando entonces el Presidente de la República de la facultad que tenía por el artículo 227 paragrafo único del plan de estudios de variar las obras que este señalaba para la enseñanza en los colejos i universidades, dispuso por decreto de 12 de Marzo de 1828 ( Registro oficial página 19 ) que en ninguna de las universidades de Colombia se enseñaran los tratados de legislación de Bentham. La Dirección general de estudios debía designar otra obra previo el informe de la junta de gobierno de la Universidad, ó cuidar de que los catedráticos dictasen un curso á sus discípulos, si no se hallaba una obra de legislación que fuera á proposito.

Este decreto debió observarse hasta la publicación de la lei de 30 de Mayo último.

Infierese de la precedente analisis que el Poder Ejecutivo de Colombia por decretos repetidos ha variado la enseñanza que prevenia el plan de estudios por los tratados de legislación de Bentham. Siendo esta una medida que tomó dentro de la esfera natural de sus facultades ejecutivas, parece á la Dirección que de ningún modo puede estar comprendida en la disposición jeneral del artículo 21 de la citada lei de 30 de Mayo. Como V. S. sabe muy bien, el Congreso no puede derogar los decretos meramente ejecutivos del Presidente de la República, por que entonces aquel ejercería el Poder Ejecutivo contra lo que dispone la Constitución.

Tales son las disposiciones que han rejido á cerca de la enseñanza de los tratados de legislación de Bentham. Toca al Ejecutivo decidir cuales se hallan vijentes, i cuales han sido derogadas.

Ahora indicará la Dirección algunos hechos importantes. Sea el primero informar á U.S. para conocimiento de S.E. el Presidente de la República, que



así en esta Ciudad como en otros colejos donde se enseñan los principios de legislación de Bentham, existe un descontento jeneral de los padres de familia, los que se quejan amargamente de que se enseñen en las clases de jurisprudencia unos principios de legislación, que en concepto de dichos padres, corrompen la moral de sus hijos i destruyen su relijion. Estas quejas se profieren no solo por hombres que pudieran llamarse preocupados, sino por otros que tienen liberalidad é ilustracion en sus principios. Sabe la Direccion que muchos padres sufrirán mas bien el perjuicio de que se corte la carrera literaria de sus hijos, que no el que sean imbuidos en los principios de legislación de Bentham.

Si las doctrinas de este autor contuvieran los principios esenciales del gobierno, los de la moral ú otros de una evidencia reconocida, la Direccion no dudaria el indicar que el gobierno debia seguir su plan de enseñanza, sin dar gusto á ciudadanos que tenían pretensiones injustas. Mas no es así: Bentham enseña en sus tratados de legislación una de las ciencias llamadas morales, i la funda en principios que tienen mil flancos por donde ser atacados, i por consiguiente no son de una evidencia reconocida. ¿Por que pues habia de insistir el gobierno en que se enseñaran á la juventud doctrinas que la opinion publica rechaza con sólidos fundamentos?

Esta es la misma opinion que ha formado la Direccion de estudios despues de un maduro examen del sistema de legislación de Bentham. El lo funda enteramente en el principio de *utilidad*, i dice que esta es "la propiedad ó la tendencia de una cosa, á preservar de algun mal ó á procurar algun bien. *Mal* es pena, dolor ó causa de dolor. *Bien* es placer ó causa de placer." El mismo autor añade que en toda su obra usa de las palabras *pena* i *placer* en su significacion vulgar, es decir, lo que cada uno siente como tal, así el paisano como el príncipe, el ignorante como el filósofo. Poco despues añade cuando habla de penas i de placeres, que entiende las penas i placeres tanto del alma como del cuerpo.

El principio de utilidad que esplica Bentham en el cap 1.º de su obra, confiesa en el 5.º que es el mismo de Epicuro á quien da grandes elogios. I ¿podrá alguno sostener que se deba continuar enseñando á la juventud granadina en los colejos i universidades de la República, un sistema que conduce inmediatamente á la sensualidad i á la corrupcion: un sistema que desde su nacimiento, ha sido mirado con horror por todos los hombres de buenas costumbres i de moralidad: un sistema que corrompió á la Grecia, i que segun algunos celebres historiadores fué la causa de la pérdida tanto de aquellas repúblicas como de la Romana, propagando la avaricia, la ambicion i el frio egoismo: un sistema en fin, que se opone á la moral cristiana que enseña el Evangelio?

Bentham fiel á dicho sistema aconseja repetidas veces (tomo 1.º cap 5.º) que en toda accion haya un cálculo: que se haga si causa mas placeres que penas i que se deje de hacer si se juzga que causa mas penas que placeres. Imbuidos los jovenes en tales principios serán incapaces de los sentimientos nobles i elevados del alma. Los discípulos de Bentham jamas emprenderian imitar el entusiasmo jeneroso del noble alzamiento que hicieron sus padres en 1810 contra la tirania española. Ellos tubieron presentes, no los frios cálculos de las penas i los placeres que les podia causar aquella accion, sino los bienes inmensos que la independendia i libertad derramarian sobre su patria. Esto los decidió abandonando las miras i los intereses personales. Doctrinas que indudablemente estinguen en los corazones de los granadinos tan nobles sentimientos, deben ser proscritas de la enseñanza pública.

A estas razones pudiera añadir la Direccion las que alegan Montesquieu i otros celebres autores que han escrito recientemente contra las doctrinas de Epicuro i de sus sectarios como Bentham; pero las omite por no causar la atencion del Poder Ejecutivo i por aducir á otros fundamentos.

Bentham niega la existencia de leyes eternas, i de la ley natural: reprueba los dictámenes de la conciencia: sostiene que nada ha intrinsecamente,

bueno ó malo, por que esto depende de las leyes dadas por legisladores de las que emanan todos los derechos i obligaciones: ataca la religion catolica, i sus prácticas, la unidad de la iglesia i la autoridad del Papa, en varios pasajes de su obra, especialmente en el capítulo 18 de la 4.ª parte; en fin niega del todo la revelacion, ese dogma fundamental de la religion que profesan los granadinos, (tomo 1.º capítulo 3.º.)

Seria en extremo difusa la Direccion si tratara de hacer una analisis de otras varias doctrinas que contienen los tratados de legislacion de Bentham, las que son peligrosas en extremo á nuestra juventud, bien por que minan su religion, ó bien por que corrompen su moral arrastrandola á placeres ilícitos y prohibidos: así como tambien á otros actos que reprueba la severa moral del Evangelio. Bentham los pinta como útiles á los individuos i por tanto licitos i laudables.

La juventud que por lo comun es exaltada en todas sus ideas, adopta con entusiasmo las doctrinas de Bentham, sin escepcion alguna. S. E. el Presidente de la República ha sido testigo de las proposiciones vertidas por algunos jóvenes en los certámenes de legislacion universal que se sostuvieron en el último año escolar en la Universidad de Cundinamarca. Estas proposiciones causaron escándalo, i han aumentado en el público la detestacion de los principios de Bentham. Supone la Direccion que los catedráticos cumplieron con lo prevenido en el art. 229 del plan jeneral de estudios, i que omitieron la enseñanza de las doctrinas de Bentham que eran contrarias á la religion i á la moral; á pesar de esto los jóvenes han adoptado como verdaderas aquellas doctrinas: se infiere, pues, que la precaucion del artículo citado es insuficiente, i que debe tomarse otra providencia que corte el mal de raiz.

La Direccion jeneral de estudios ha meditado largo tiempo cual deba ser aquella medida, i de que modo podrá cumplir con las disposiciones de la lei de 18 de Marzo de 1826 que la encarga velar sobre los establecimientos públicos de enseñanza, i promover todo lo que contribuya á la educacion moral i política de los granadinos. — Al fin ha acordado informar por conducto de U.S. al Poder Ejecutivo — “ Ser llegado el caso de que se suprima nuevamente en todas las universidades, colejos i casas de educacion, la enseñanza de los principios de legislacion civil i penal por las obras de Jeremias Bentham.”

Deseaba la Direccion proponer al mismo tiempo la obra ó obras elementales, que en su concepto, pudieran substituirse para dicha enseñanza. Mas siendo la época de vacaciones, los catedráticos i otros miembros de la junta de gobierno de la Universidad se hallan ausentes, i la Direccion juzga muy conveniente oír antes su informe. Luego que pueda conseguirlo se apresurará á dar el suyo sobre la materia.

Mas como sucederá acaso que antes se abran los cursos de jurisprudencia en la Universidad de Cundinamarca, puede declararse que los catedráticos de principios de legislacion den sus lecciones por alguno de los demas autores que indica el art. 168 del decreto de 3 de Octubre de 1826.

Sirvase U.S. presentar este informe al despacho de S. E. el Presidente de la República, para la resolucion que tenga á bien dictar — Dios guarde á U.S.

**JOSE MANUEL RESTREPO.**

# PROYECTO DE LEI

DANDO MAS LATITUD I LIBERTAD A LA INSTRUCCION GENERAL, ESPECIAL I SUPERIOR.  
(Presentado en la H. Cámara de RR. por el diputado de Antioquia, Dr. José Joaquín Izaza.)

El Senado i Cámara de Representantes de la Nueva Granada, reunidos en Congreso,

CONSIDERANDO

Que es justo, i conveniente para la difusión de los conocimientos útiles en el mayor número posible de graduados, establecer reglas invariables que den a la instrucción general, especial i superior, mas libertad i libertad de las concedidas por el Poder Ejecutivo en su decreto de 14 de setiembre de 1847, expedido como resultado final de la autorización otorgada por la lei 7.ª parte 1.ª tratado 3.ª de la Recopilacion Granadina,

DECRETAN:

## CAPITULO 1.º

De los estudios universitarios.

Art. 1.º Los cursantes de las Universidades i Colegios del Estado podrán matricularse anualmente hasta en tres cursos de la misma facultad, profesion o especialidad.

Art. 2.º Los cursantes que solicitan esta gracia, comprobaran ante los Consejos de las Facultades, ó ante las Juntas de los Colegios respectivos, que tienen el grado de capacidad i la aplicacion suficientes para seguir dichas cursos con provecho.

§.º único. No podrá solicitar la gracia de ser matriculado en tres cursos en el año, el cursante que no hubiere obtenido en el último examen anterior la calificacion de sobresaliente ó distinguido.

Art. 3.º Los mismos Consejos ó Juntas designarán los cursos en que deberá hacerse la inscripcion en cada caso, i arreglarán las horas de aulas de manera que los cursantes matriculados puedan concurrir a las aulas correspondientes.

Art. 4.º Los cursantes de Facultades mayores, que sean alumnos externos de los Colegios, no serán obligados a asistir a los pasos i estudios.

## CAPITULO 2.º

De los estudios en los Colegios provinciales i particulares.

Art. 5.º Los cursos seguidos en los Colegios provinciales i particulares habilitan para grados universitarios, siempre que se compruebe con las correspondientes copias certificadas de las actas de exámenes, que se han estudiado las materias res-

pectivamente asignadas a las escuelas de literatura i filosofía, de ciencias naturales, físicas i matemáticas, de jurisprudencia i de medicina.

Art. 6.º Podrán establecerse dichas escuelas en los Colegios provinciales, siempre que hubiere los fondos necesarios para la duracion, en cada escuela, de tres catedráticos por lo menos en constante ejercicio. Estos, junto con el jefe del establecimiento, ó quien lo reemplaza, formarán la Junta examinadores de la escuela, cuyos actos serán autorizados por el secretario del Colegio.

Art. 7.º Las Cámaras de provincia ejercerán la inmediata direccion i inspeccion de las escuelas establecidas en sus colegios respectivos, i acordarán lo conveniente para su organizacion, enseñanza, gastos i empleados; i solo cuando quisieren sujetarlas al régimen universitario, se observará lo dispuesto en el §.º 3.º capitulo 3.º del decreto orgánico.

Art. 8.º El Gobernador de la respectiva provincia expedirá título de Colegio público a los colegios de empresa particular que así lo soliciten cuando le consten los hechos siguientes: 1.º Que se enseñan en el establecimiento, en cada un año, dos por lo menos de los cursos asignados a una escuela; 2.º Que el jefe del establecimiento tiene las cualidades exigidas para inspector de la Universidad, con escepcion del grado si solo hubiere en el Colegio una escuela completa ó parcial de Literatura i Filosofía; 3.º Que hai en el establecimiento, para cada escuela, dos catedráticos por lo menos de conocida instruccion i moralidad. Si la escuela fuere de alguna de las facultades mayores, dichos catedráticos deberán ser doctores ó profesores en la facultad ó especialidad.

Art. 9.º El jefe del establecimiento, i dos por lo menos de los catedráticos de la escuela respectiva, formarán la Junta examinadora, cuyos actos serán autorizados por el jefe i el secretario del Colegio. Donde no hubiere tres individuos, por lo menos, para formar la Junta examinadores, concurrirán a los exámenes dos examinadores nombrados por el Gobernador de la provincia, quienes disfrutaran de veinte i cuatro reales por cada cuatro horas de exámenes a que concurren, pagados de las rentas del Colegio; i en caso de su no concurrencia, se harán a cargo i continuará los exámenes autorizandose entónces las actas, i las copias certificadas, por todos los miembros restantes de la junta examinadora, i por el secretario del Colegio.



Art. 10. Tanto en los Colegios provinciales como en los de empresa particular, la duración del exámen semi-anual de cada curso, será de quince minutos por curso, i de veinte la del exámen anual. Se observarán por la práctica de los exámenes las disposiciones de los artículos 162, 163, 164, 165, 166, 169, 171, 172 i 173 del decreto orgánico. Los certámenes anuales se verificarán según lo dispuesto en el capítulo 4.º del decreto orgánico; pero las funciones atribuidas al Rector de la Universidad por los artículos 178 i 181 los ejercerá el jefe del establecimiento respectivo.

Art. 11. Los Colegios provinciales i de empresa particular no estarán sujetos al régimen universitario; ni las Universidades tendrán ingerencia alguna en ellos; mas, al presentarse sus alumnos á examen para obtener los grados académicos, serán examinados según los programas de la respectiva Universidad, i como si hubieran sido cursantes en ella.

Art. 12. Los reglamentos formados por los jefes de los Colegios particulares sobre el orden i la dirección de los cursos, las materias que comprendan, los métodos de enseñanza, las formalidades para las inscripciones en las matriculas, en suma, sobre todo lo relativo al orden económico de cada Colegio, serán sometidos al exámen del Gobernador de la provincia, quien no les rehusará su aprobación sino en el caso de que se contraria la expresa, ó se ofenda la moral.

### CAPITULO 3.º

#### De los Estudios privados.

Art. 13. Cuando algun individuo solicitare ser admitido á exámen de estudios privados en uno ó mas cursos de Literatura i Filosofía, Ciencias naturales físicas i matemáticas, Jurisprudencia, Medicina ó Ciencias eclesiásticas, el Rector de la Universidad le admitirá á dicho exámen en los términos i bajo las condiciones siguientes:

1.º Que acredite con certificación del jefe de su domicilio que tiene conducta irreprochable.

2.º Que se sujete á sufrir un exámen, en cada curso, por un tiempo doble del señalado para los exámenes anuales á los cursantes de las Universidades.

3.º Que pague la cuota de veinte i cuatro reales por cada curso de Literatura i Filosofía, i de cuarenta i ocho reales en las otras facultades.

Art. 14. El que llenare los requisitos anteriores, i obtuviere la correspondiente aprobación en el exámen, ganará curso en las materias en que fuere examinado. El Secretario del Consejo de la Facultad le expedirá un certificado con inserción de la fé del Rector i de la diligencia de exámen, i este documento valdrá en su caso, i surtirá sus efectos para las inscripciones, i para la admisión á exámenes de grados.

### CAPITULO 4.º

#### De los derechos de exámenes de grados.

Art. 15. Los derechos para grados i profesiones serán los siguientes: por el de bachiller en Literatura i Filosofía, 100 reales; por el mismo grado en las demás facultades, 150 reales; por el de licenciado, 200 reales; por el de doctor, 250 reales; por el de profesor en alguno de los ramos de Ciencias naturales, físicas, i matemáticas, 200 reales: en cuyos términos queda reformado el número 4.º del artículo 135 del decreto orgánico.

Art. 16. Se retira la autorización concedida al Poder Ejecutivo por la ley 7.ª, parte 1.ª, artículo 3.º la R. G. la cual queda enteramente derogada, así como todas las disposiciones que fuesen contrarias á lo estatuido en la presente ley.

Dada etc.

JOSE JOAQUIN BAZA

Bogotá, 15 de Marzo de 1848.

## Anexo 5. Honorables senadores y representantes

765

# HONORABLES

## SENADORES I REPRESENTANTES.

Usando del preciso derecho que nos concede la Constitución, elevamos esta solicitud al augusto recinto en que tan honrosa i dignamente representais al pueblo granadino. Ella no tiene por objeto, ostentar conocimientos políticos ó literarios; i menos lisonjear nuestra vanidad ni la vuestra. Un asunto de importancia vital para la sociedad, cuyos intereses están íntimamente ligados con los nuestros, tal es la lei sobre libertad de la enseñanza, es lo único que puede ponernos en tan espíneso comprometimiento.

Mas de dos mil jóvenes se educan hoy en esta capital, i pasan de quinientos los que reciben la instruccion superior; pero, uno solo de esos jóvenes no quiere libertad ilimitada en materia de estudios, porque la misma libertad necesita restricciones.

La juventud educanda vuestra contemporánea, i por la que mas de una vez habeis manifestado consideraciones i respetos, ambiciona una lei que consulte su bienestar i el jeneral; á cuyo efecto se toma la confianza, de enunciaros las bases, en que desea, que ella se funde. Dignos, Señores Honorables, disculpar esta franqueza juvenil, que no tiende á ofender vuestras inteligencias brillantemente despejadas, eminentemente independientes; sino solo, á haceros conocer, cuáles son nuestras ideas; cuáles son nuestros deseos respecto de la lei que nos ocupa; para lo cual, tened presente, que una vez triunfante la causa veneranda de los principios democráticos, preciso es manifestemos, que somos dignos de ser libres.

La lei pues, sobre libertad de la enseñanza, **¡OJALA CONSISTA!**

- 1º En poder ganar en un solo año, todos los cursos que un estudiante quiera i pueda; ya sea en un establecimiento público, ó ya en uno privado.
- 2º En que las Universidades i Colegios nacionales, costeados de sus propios fondos, permanezcan abiertos, para el que quiera instruirse en ellos; sin atender á su edad fortuna, ó condicion.
- 3º En la abolicion, ó disminucion de los derechos, con que hoy se nos impelo á pagar lo que aprendemos.
- 4º En la extincion de los grados de Bachiller, en Literatura i Filosofia; de Licenciado, en Jurisprudencia i Medicina.
- 5º En la supresion de trabas para obtener matrículas en cualquier ramo de enseñanza pública, ó privada; i
- 6º En que la aptitud del estudiante que pretenda grados, solamente sea calificada en un exámen prolijo i detenido, por profesores bien asalariados i mejor acreditados.

Jeneralmente se cree, que la idea de extinguir el grado de Doctor, es la obra de un liberalismo exagerado; meditado quizá, desde mucho tiempo atrás, por los que han monopolizado el saber para mandar; con el fin de ponerle á disimulo á la juventud, de quienes ellos temen, i la patria espera. Empero, nosotros, que muy léjos de ofender á nadie, solo pretendemos adquirir una instruccion esmerada, para ser útiles á la sociedad, i asegurarnos un dichoso por venir, dudamos, que haya hombres capaces de abrigar pasiones tan innobles como injustas.

menos entre vosotros, Señores Honorables, á quienes respetamos como á nuestros bienhechores, á quienes admiramos como á filántropos republicanos.

Las masas de la Nueva Granada compuestas de seres inocentes, solo atribuyen suficiencia á los doctores; i nunca se persuaden de que sabe, el que por desgracia, ó por capricho, no tiene el título que bien puede adquirir con honra de la Universidad: de manera que, si la lei hubiera de quitar el doctorado, estableceria un privilegio en favor de los graduados, i un privilegio tanto mas odioso, cuanto que estaria pugnando con las ideas de nuestro siglo, con los principios de una exacta libertad.

En consecuencia, Lejisladores ilustres i experimentados, nosotros no queremos que se disminuyan cursos, porque fundamos nuestra gloria, en estudiar para aprender: tampoco queremos que se supriman los exámenes i el grado de doctor porque ellos, son un estímulo muy fuerte; i si se nos permite, el directo fin á que aspiramos; pero si queremos entusiastas, no se nos moleste con trabas que hoy embrollan el progreso real de nuestros adelantos. A vosotros pues, ¡IDOLATRAS DE LAS CIENCIAS! á vosotros toca, darle nueva vida á la educacion de las generaciones presente i venidera, en las cuales, existen las mas fundadas esperanzas de la patria; á cuyos anales pasarán vuestros proclaros nombres, cubiertos con la gloria de Catón. —Bogotá 26 de marzo de 1849.

#### HONORABLES SENADORES I REPRESENTANTES.

Rafael Martínez, Uladislao Duran, Clodomiro de la Torre, Felis Durán, Simon Cordovez, Jesus M. Zorrilla, Isaac Arias Vargas, Antonio M. Rocamora, M. Carrizosa, J. A. Vargas, Santiago Izquierdo, Ricardo Villa, José Vicente Concha, Pedro Dávila, Salvador Ramirez, Daniel Obando, Manuel A. Villeria, Santos Acosta, Narciso Cadena, M. A. Delgado, Mariano G. Maurique, M. M. Medina, Agustín B. Medina, Telesforo Gomez Mazuera, Juan N. Castrillon, J. Crisostomo Olarte, Gerónimo Castillo, Fermín Racha, Vicente Reyes, Federico Villeria, Tomás A. Vazquez, Marcos Manzanares, Indalecio Camacho, Antonio Mantilla, Pedro Leon Landinez, Ramon Gomez, Ramon Ibañez, Valerio Neira, Narciso Reyes, Alejandro Rubiano, Eliseo Barrera, Jesus Aguirre, Pío Fureto, Francisco J. Larquilla, Felis Guillen.

BOGOTÁ—Imprenta de Nicolás Gómez.—1849.

## BIBLIOGRAFÍA

### Fuentes primarias

#### Prensa

*Anales de la Universidad de los Estados Unidos de Colombia* 1869-1872.

*El Catolicismo* del 10 de noviembre de 1849 a 4 de abril de 1861

*El Conductor* 1827

*El Correo de las aldeas*

*El Deber* 1878

*El Derecho*

*El Diario de Cundinamarca*

*El Neogranadino* del 4 de agosto de 1848 a 31 de julio de 1857

*El Tradicionista* del 7 de noviembre de 1871 a 4 de agosto de 1876

*La Caridad. Lecturas del hogar* del 24 de septiembre de 1864 a 23 de octubre de 1882

*La Escuela Normal*

*La Gaceta de la Nueva Granada* del 4 de noviembre de 1832 al 30 de diciembre de 1847

*La Fraternidad* del 01 de abril de 1849 al 23 de septiembre de 1849, Provincia de Tunja

*La Paz*

*La Sociedad* del 21 de junio de 1872 a 1876

#### Otras fuentes primarias impresas

*Antídoto contra los males de Colombia*, 1828

*El catolicismo y la libertad de la Iglesia*, defendidos ante el congreso de 1853, Bogotá, 1853, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 12.

*El clero católico de la república de la Nueva Granada. Manifiesto dedicado al excelentísimo señor Lorenzo Barili, muy digno delegado de S.S. en la misma república*, Bogotá, 1857, Biblioteca nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 4.

*El clero granadino con relación a la política*, Bogotá, 1855, Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de manuscritos, libros raros y curiosos

*Ciudadanos senadores y representantes*, Bogotá, 1852, Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de manuscritos, libros raros y curiosos

*Constitución de los Estados Unidos de Colombia*, Bogotá, 1871, Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de manuscritos, libros raros y curiosos *Decreto sobre colocación de grados académicos*, 21 de mayo de 1849, en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia, desde el año 1821, hecho conforme a la ley de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

*El cuchillo de San Bartolomé*, Bogotá, 1827, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 511.

*Defensa que hace el doctor José Felix Merizalde*, por el señor José Vanegas, Bogotá, 1825, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 45

*El doctor Merizalde y el Noticiozote*, por el señor Juan Nepomuceno Azuero, Bogotá, 1825, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 5.

*Exposición que el Secretario de Estado en el despacho de lo interior del gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso constitucional*, Bogotá, 1844, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, 802, pieza 2.

González, Florentino (1827-1872/1981) *Escritos políticos, jurídicos y económicos*, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura

*Honorables Senadores y Representantes*, Bogotá, 1839, Biblioteca Luis Ángel Arango, Sala de manuscritos, libros raros y curiosos.

*Ilimitada libertad de imprenta es perjudicial en los gobiernos débiles*, Cali, 1841, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda.

*Informe de la comisión de instrucción pública a la cámara de representantes*, Bogotá, 1840, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 470

*Informe de la Dirección General de Instrucción Pública Sobre La Enseñanza del Bentham*, al que se refiere la resolución del poder ejecutivo publicada en la Gaceta número 212, Bogotá, 1835, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 523

*Informe del Director general de instrucción pública al secretario de lo interior*, 1872

*Informe Secretario de Gobierno*, Bogotá, 1852, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 495

*Ley sobre instrucción pública*, 15 de mayo de 1850, en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia, desde el año 1821, hecho conforme a la ley de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

*Ley sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos*, 8 de mayo de 1848, en *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia, desde el año 1821, hecho conforme a la ley de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1927.

*Ley y reglamentos orgánicos de instrucción pública*, 1826

*Libertad o muerte*, Panamá, 1845, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 251

Martínez, Carlos (1897) *Puentes sobre el abismo*, Bogotá, Imprenta de la Luz

*Memoria correspondiente al año de 1820 que los encargados de la secretaría general del Departamento de Cundinamarca presentan a S.E. el General Francisco De P. Santander*, Bogotá, 1820, Fondo Pineda.

Misiva: *Honorables senadores y representantes* Bogotá, 26 de marzo de 1849, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza No. 765.

*Prohibición de la enseñanza por Bentham*, Bogotá, 1836, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza

*Proyecto de código de instrucción pública para el Estado de la Nueva Granada acordado por el Consejo de Estado para presentarlo al congreso en la sesión de 1834*, Bogotá, 1834, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza 58.

*Proyecto de lei dando más latitud y libertad a la instrucción general, especial y superior* Bogotá, 15 de marzo de 1848, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda, pieza No. 812.

*Representaciones del episcopado granadino al congreso de 1844 sobre la libertad de jurisdicción y funciones de los ministros jerárquicos de la Iglesia*, Bogotá, 1844, Biblioteca Nacional de Colombia, Fondo Pineda.



*Resolución del 13 de septiembre de 1871*

Samper, José María (1853) *Apuntamientos para la historia política i social de la Nueva Granada: desde 1810, i especialmente de la administración del 7 de marzo*, Bogotá, Imprenta del Neo-Granadino, Fondo Pineda, pieza No.709, Biblioteca Nacional de Colombia, Bogotá.

## **Fuentes Secundarias**

Ahern, Evelyn (1997) *El desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Caro y Cuervo

Abellán, Joaquín (2007) "En torno al objeto de la Historia de los Conceptos de Reinhart Koselleck" en Bocarno, Enrique.(edit.) *El giro contextual: cinco ensayos de Quentin Skinner y seis comentarios*, Madrid, Tecnos S.A., pp. 215-248.

Báez, Myriam (2006) *La educación en los orígenes republicanos de Colombia*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

Calderón, María T. y Clément Thibaud (2002) "La construcción del orden en el paso del antiguo Régimen a la República. Redes sociales e imaginarios políticos del Nuevo Reino de Granada al espacio Grancolombiano", en *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 29, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 135-165.

Colmenares, Germán (1968) *Partidos políticos y clases sociales*, Bogotá, Tercer Mundo editores.

Colmenares, Germán (1990) "La ley y el orden. Fundamento profano y fundamento divino", en *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 27 (22), Bogotá, Biblioteca Luis Ángel Arango, pp. 2-19

Cortés, José David (2006) "Los debates político-religiosos en torno a la formación de la Universidad Nacional" en Sierra Mejía, Rubén (ed.) *El radicalismo colombiano en el siglo XIX*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, pp. 327-349.

Cortés, José David (2008) "*Las relaciones Estado-Iglesia en Colombia a mediados del siglo XIX*", tesis de doctorado, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos.

Entin, Gabriel y Loles González (2014) "La acción por la palabra: usos y sentidos de la libertad en Iberoamérica (1770-1870)" en Javier Fernández Sebastián (dir.) Cristóbal Aljovín de Losada, Gerardo Caetano, Noemí Goldman (eds.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Conceptos políticos fundamentales, 1770-1870*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales – Universidad del País Vasco, tomo II., pp. 15-48

Fernández Sebastián, Javier (2009) "Hacia una historia atlántica de los conceptos políticos", en Javier Fernández Sebastián (dir.) Cristóbal Aljovín de Losada, Guillermo Zermeño, Noemí Goldman (eds.) *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*, Madrid: Fundación Carolina, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, tomo I, pp. 23-45.

Freeden, Michael (2013) "La lucha por el lenguaje político", en *Ideología. Una breve introducción*, Madrid: Santander, Ed. Universidad de Cantabria, pp. 69-92.

García, Bárbara (2007) *De la educación doméstica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.

González, Fernán (1997) “La Iglesia católica durante la Regeneración y la hegemonía conservadora (1886-1930)” en *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*, Bogotá, CINEP.

Granados, Eimer (2005) “Hispanismo, nación y proyectos culturales Colombia y México: 1886-1921. Un estudio de historia comparada”, *Memoria y sociedad*, 9 (19), México, pp. 5-18.

Guerra, Francois-Xavier (2001) *Modernidad e independencia. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Gómez M., Alfredo (2002) “El primer debate sobre Bentham en La Nueva Granada (1835-1836): el valor y el sentido de lo humano”, en Sierra, Rubén (ed), *Caro y la cultura de su época*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 57-89.

Jaramillo, Jaime (1982) *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Editorial Temis.

Jaramillo, Jaime (1997) “El proceso de la educación en la República (1830-1886)” en *La Nueva Historia de Colombia*, Vol. 2, Bogotá, Planeta Editores.

Jimeno, Miryam, (2006) “Los límites de la libertad. Ideología Política y Violencia en los radicales colombianos”, en Sierra, Rubén, (edit.), *El Radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. pp. 167-192

Koselleck, Reinhart (1993) *Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Koselleck, Reinhart (2004) “Historia de conceptos y conceptos de historia”, *Ayer*, 1 (53): 27-45

Koselleck, Reinhart (2012) *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Ed. Trotta.

Lane, John (1994) *La reforma universitaria de la Nueva Granada*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional- Instituto Caro y Cuervo.

Loaiza, Gilberto (1999) “El Neogranadino y la organización de hegemonías. Contribución a la historia del periodismo colombiano”, *Historia Crítica*, 18, Bogotá, Universidad de Los Andes, pp. 65-86.

Loaiza, Gilberto (2002) “Educar y gobernar. Ensayo sobre el proceso de fundación de la Universidad Nacional de Colombia”, *Anuario colombiano de historia social y de la cultura*, 29, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 223-250.

Loaiza, Gilberto (2010) “Prensa y opinión en los inicios republicanos (Nuevo Reino de Granada 1808-1815)”, *Historia Crítica*, 42, Bogotá, Universidad de Los Andes, pp. 54 - 83.

Loaiza, Gilberto (2011) *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.

Londoño, Patricia (2009) *Religión, cultura y sociedad en Colombia, Medellín y Antioquía 1850-1930*, México, Fondo de Cultura Económica

Marquín A., Germán (1983) *Benthamismo y antibenthamismo*, Bogotá, Editorial El Búho.

Martínez, B., Alberto (1986) *Escuela, maestros y métodos*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez, Frédérik, (2008) *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional en Colombia. 1845-1900*, Bogotá, Banco de la República-Instituto Francés de Estudios Andinos.

Ocampo, Javier ( ) *El proceso político, militar y social de la Independencia*, Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura.

Palacios, Marco (1986) *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Procultura.

Parra, Lísimaco, (2002) "Miguel Antonio Caro y la moral utilitarista" en Sierra M., Rubén (ed.), *Miguel Antonio Caro y la Cultura de su época*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Miguel Antonio Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Vol.1 pp. 91-123.

Palti, Elias (2004) "Koselleck y la idea de Sattelzeit. Un debate sobre modernidad y temporalidad", *Ayer* 1(53), Madrid, España, Marcial Pons, Asociación de Historia Contemporánea, pp. 63-74.

Raush, Jane (1997) *La educación durante el federalismo*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica. (Traducción de María Restrepo Castro).

Safford, Frank (2004) "Bolívar, el estadista triunfante y el demócrata frustrado: los orígenes de la polarización partidista en Colombia", *Anuario colombiano de historia social y de la cultura* (31), Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, pp. 119-157.

Safford, Frank y Marco Palacios (2002) *Colombia país fragmentado sociedad dividida. Su historia*, Bogotá, Editorial Norma.

Safford, Frank (1989) *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Empresa editorial Universidad Nacional-el Áncora editores.

Saldarriaga, Oscar (2010) "La racionalidad del fanatismo: independencia, secularización y educación en Colombia, siglos XVIII al XX" en *Historia de la educación*, 29, Madrid, Universidad de Salamanca, pp. 77-102

Sierra, Rubén, (2002) "Miguel Antonio Caro. Religión, moral y autoridad", en Rubén Sierra (ed.) *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.

Sierra, Rubén, (2006) "José María Samper: la decepción del radicalismo", en Rubén Sierra (ed.) *El radicalismo colombiano del siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia

Silva, Renán (1992) *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada*, Bogotá, Banco de la República.

Soto, Diana (2005) "Aproximación histórica a la Universidad colombiana", *Revista de la educación latinoamericana* (7), Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, pp. 101-138

Tirado, Álvaro (1989) "El Estado y la política en el siglo XIX", en *Nueva Historia de Colombia Tomo 2*. Bogotá, Editorial Planeta, pp. 155-184

Valencia, Carlos y Eder L. Yasaldez (1998) "Plan de estudios generales de Moreno y Escandón", *Revista Historia de la Educación Colombiana* (1) Nariño, Doctorado en Ciencias de la educación de la Universidad de Nariño-RUDECOLOMBIA.

Vega, Renán y Mario Aguilera (1998) *Ideal democrático y revuelta popular*, Bogotá, CEREC, Universidad Nacional de Colombia.

Villamizar, Carlos (2014) "Libertad (Colombia)", en Javier Fernández Sebastián (dir.) Cristóbal Aljovín de Losada, Gerardo Caetano, Noemí Goldman (eds.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Conceptos políticos fundamentales, 1770-1870*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales – Universidad del País Vasco, tomo II., pp. 123-138

Villegas, Jorge (1981) *Colombia enfrentamientos Iglesia- Estado, 1819-1887*, Medellín, La Carreta.

Wagner, Peter (1997) *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, Barcelona, Herder Editorial S.L.

Zuluaga, Olga (2002) *La educación pública en Colombia 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*, Bogotá, Instituto Distrital de Investigaciones Pedagógicas.

Villegas, Luis J. (2004) "El tortuoso camino hacia la autonomía. 1868", Restrepo Zea, Estela (Comp.), La Universidad Nacional en el Siglo XIX. Documentos para su Historia, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Escuela de Literatura y Filosofía, pp. 41-54.