

The pillars of educational public policy during the nineteenth century: 1810-1899

Los pilares de la política pública educativa durante el siglo XIX: 1810-1899*

Fecha de recepción: 28 de noviembre de 2012

Fecha de revisión: 09 de diciembre de 2012

Fecha de aceptación: 16 de diciembre de 2012

Rodrigo Hernán Torrejano Vargas **

ABSTRACT

This paper presents the broad lines of educational public policy implemented throughout the nineteenth century, from the formal declaration of independence to the period of regeneration. Stresses the formation of civic ethics consistent with the liberal nation-state position, the implementation of practical training responsible for providing adequate knowledge to participate in economic growth and conservation of Catholic religious teachings in pursuit of an organized and disciplined society, able to combat the excesses of radical and atheistic ideologies.

RESUMEN

Este artículo presenta las líneas gruesas de la política pública educativa implementada a lo largo del siglo XIX, desde la Declaración formal de Independencia hasta el período de la Regeneración. Destaca la formación de una ética ciudadana acorde con la posición de Estado nacional liberal; la implementación de una formación práctica encargada de ofrecer los saberes adecuados para participar en el crecimiento económico y la conservación de las enseñanzas religiosas católicas, en procura de una sociedad ordenada y disciplinada capaz de combatir los desafueros de las ideologías radicales y ateas.

* Artículo de Investigación resultado del proyecto: *Historia de la política pública educativa durante el siglo XIX, en el marco del grupo Derecho, Sociedad y Desarrollo de la Corporación Universitaria Republicana*. Bogotá (Colombia).

** Licenciado en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magister en Historia, Universidad Externado de Colombia. Docente investigador Universidad Jorge Tadeo Lozano, Grupo Mente, Lenguaje y Sociedad. Docente investigador Corporación Universitaria Republicana, Grupo Educación, Sociedad y Derecho. Bogotá (Colombia). Correo electrónico de contacto: rtorrejano@gmail.com / rodrigo.torrejano@utadeo.edu.co

Palabras clave

Educación, Colombia, siglo XIX, ética ciudadana, enseñanza práctica, enseñanza religiosa.

Key words

Education, Colombia, nineteenth century, civic ethics, practical teaching, religious education.



INTRODUCCIÓN

La educación fue, sin ninguna duda, uno de los tópicos que acaparó la atención de la clase dirigente nacional durante el transcurso del siglo XIX. Desde los primeros años de la República, especialmente, a partir del momento de la conformación de la Gran Colombia, cuando era asunto del pasado la posibilidad de una nueva campaña de reconquista del antiguo virreinato de la Nueva Granada, hasta los últimos años de la Regeneración, ad portas de la guerra civil de los Mil Días, los diferentes gobiernos pensaron y aplicaron una serie de directrices conducentes a su fomento, materializadas en leyes y decretos que iban y venían con una apreciable celeridad.

Paulatinamente, las directrices adoptadas por la lozana élite nacional le confirieron identidad a lo que con el tiempo conformaría la política pública educativa nacional decimonónica, aferrada a los siguientes principios: a) formación de una auténtica cultura ciudadana apta para un mundo político dominado por el credo liberal y democrático; b) la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos aplicables y útiles; c) la conservación de las ancestrales creencias religiosas cristianas católicas.

Estos principios que forjaron la política de educación nacional representaron, a todas luces, un hito en el ambiente cultural de la época, porque transformaron el paradigma sobre el que se había erigido el sistema educativo desde la colonia, puesto que intentaba dejar en el pasado el imperio de la enseñanza escolástica y especulativa; dominado por la formación de abogados y teólogos y, la herencia ideológica y política vinculada con los patrones de sometimiento y obediencia propios de un régimen monárquico expansionista o colonizador que reñía con el liberalismo.

El nuevo sistema educativo estructurado nunca abandonaría la tradición cultural religiosa católica sobre la cual los españoles habían modelado la idiosincrasia nacional, por el contrario, siguió estimándose que era un factor insustituible e imprescindible para generar sentimientos de identidad y cohesión social en beneficio del orden republicano al facilitar la conformación y la asimilación de la nueva institucionalidad.

La dinámica del sistema educativo decimonónico alrededor de estos tres principios es el tema que se explicará a continuación.

METODOLOGÍA

La investigación se adelantó dentro de la perspectiva del colectivismo metodológico, en el que adquiere gran notoriedad la explicación articulada de un proceso histórico tomando como referencia la estructura económica, social y cultural de una nación. Asimismo, se tomó en cuenta el individualismo metodológico, que estima que los individuos modifican la dinámica de las estructuras, al amparo de la teoría de la movilización de recursos y las oportunidades políticas.

De lo anterior se desprende que la investigación se realizó desde una combinación teórica del estructuralismo, acogida por el colectivismo metodológico y la explicación regional de la conducta de los sujetos históricos, asumida por el individualismo metodológico, para evidenciar que los procesos y los acontecimientos económicos, políticos, sociales y culturales de una nación se estudian, en palabras de Foucault, como un sistema transformable y las condiciones en las cuales se efectúan dichas transformaciones, sin desconocer que los cambios de ritmo y la intensidad de las transformaciones de la estructura dependen del aporte del individuo o de una voluntad especial.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Ética Ciudadana

No cabe duda que los dirigentes políticos republicanos estimaron que la educación tendría una fisonomía de bien público, idea que no era despreciable, dado que el pensamiento con el que trabajaron los españoles apuntaba a señalar el carácter de bien privado, adquirible mediante recursos propios en un mercado escolar bastante reducido.

La adopción por cuenta de la élite colombiana de la educación como bien público, se encuentra directamente relacionada con un imaginario que vincula la inauguración de la República con el establecimiento de formas de comunicación entre el pueblo y el nuevo Estado; capaces de levantar redes de acercamiento y lazos de identidad con las instituciones y sus funcionarios, formados al amparo de unas nuevas reglas políticas que acuden a los argumentos de la soberanía popular y la doctrina de los derechos naturales de los hombres, en las que los individuos también identifican y asimilan sus obligaciones, con lo que se configuraba la creación de la figura inédita del ciudadano en remplazo de la anacrónica figura del súbdito.

Por lo tanto, la educación adquirió un evidente sentido ideológico, político y cultural instrumental, al estimarse que por medio de la divulgación o masificación de ella, un número creciente de habitantes tendrían la oportunidad de reconocer e interiorizar estos preceptos: la apertura factual hacia un nuevo y mejor orden político y económico en contraposición a la inutilidad e ineficacia de un sistema despótico y soberbio; el arranque de un orden que se basará en la existencia de la igualdad civil, en contraste con un régimen basado en asimetrías de corte étnico, cultural y social, y el estreno de un orden en el que las personas serían tomadas en cuenta en la constitución del Estado y en la selección de sus funcionarios; en oposición de un orden en el que el rey estaba y permanecía de espaldas al pueblo.

También, puede decirse que los dirigentes nacionales siempre tuvieron bien claro que la educación les permitiría actuar oportuna y eficazmente sobre niños y jóvenes, en procura de la gestación y consolidación de un sentido de identidad nacional reconociendo, aceptando y defendiendo, además de valores, costumbres, tradiciones y hábitos, atados al patrimonio cultural hispano, un orden marcado por instituciones primigenias y valores cívicos relacionados con derechos y obligaciones aferrados a la libertad, la igualdad formal, la iniciativa individual y la competencia.

Al respecto, fueron puntuales y contundentes los primeros esfuerzos programáticos, en este caso constitucionales, que emprendieron las elites políticas regionales después de 1810. En el Estado de Cundinamarca quedó contemplado que “los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir, dibujar, los primeros elementos de la geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la constitución” (Pombo & Guerra, 1986, p. 370). En la Constitución de la República de Tunja las cosas quedaron de este tenor: “En todos los pueblos de la provincia habrá una escuela en que se enseñe a los niños a leer, escribir, contar, los primeros rudimentos de nuestra santa religión, y los principales derechos y deberes del hombre en sociedad” (Pombo & Guerra, 1986, p. 457). En la Constitución del Estado de Antioquia los políticos se acercaron al tema de esta manera:

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

Los constituyentes del Estado de Cartagena de Indias fueron sumamente contundentes, al respecto al indicar que con la nueva educación se alcanzaría la repulsión de cualquier forma de despotismo y la observancia de las normas liberales (Pombo & Guerra, 1986, p. 160).

Cuando los dirigentes políticos arrancaron con tan alto voltaje programático, inmediatamente, se empeñaron en tornarlo realidad hasta donde los exiguos recursos fiscales lo permitieran. La alfabetización de los niños mediante la promoción de la escuela de primeras letras o escuela primaria ocupó un destacado lugar en la agenda pública. Basta recordar que durante la Gran Colombia el general Francisco de Paula Santander, al frente del ejecutivo por la ausencia del general presidente Simón Bolívar, se comprometió con el programa de llevar la escuela primaria al mayor número de niños de la geografía nacional como quedó estipulado en la Ley del 6 de agosto de 1821: “Habrá por lo menos una escuela de primeras letras en todas las ciudades, villas, parroquias y pueblos que tuvieren cien vecinos y de ahí arriba” (Codificación Nacional, 1925, p. 27).

El empeño de Santander por difundir la educación entre los ciudadanos neogranadinos prosiguió durante la década del treinta, tanto así que entre 1825 y 1838, el número de escuelas públicas de primaria tuvo un aumento considerable al pasar de 200 a 1060 (Ver cuadro 1).

Cuadro 1
Número de escuelas públicas de primeras letras

Año	Número de escuelas
1825	200
1833	530
1834	615
1835	690
1836	578
1837	592
1838	1060

Fuente: Urrutia, M. (1979).
Cincuenta años de desarrollo económico colombiano. Medellín: La Carreta.

Para la década de 1840 el empeño por forjar valores liberales pasó por la mente y la pluma de dirigentes conservadores como Mariano Ospina y Rufino Cuervo; quienes estuvieron prestos para adicionarle al discurso político de la ética ciudadana, proveniente de los años de la Revolución de Independencia, concentrado en la difusión de una cultura que elogiaba el conocimiento y el reconocimiento de una carta y una dialéctica entre deberes y derechos, un ingrediente de corte teleológico que pusiera a la cabeza de las prioridades del naciente sistema educativo nacional, la obra de contribuir a la elaboración de un entorno social y político de diálogo y concertación conducente a la obtención de un ambiente de orden “perpetuo”, en el que las diferencias ideológicas no terminaran zanjándose a través de la guerra o procesos revolucionarios, tal y como lo atestiguaba la historia reciente de Europa occidental, alrededor de la toma del poder por cuenta de los jacobinos en Francia en 1793, las doctrinas radicales de los cavadores ingleses y los planteamientos doctrinales encerrados en el socialismo utópico.

De esta manera, el discurso público centrado en la conformación de la ética ciudadana pasa a un nuevo umbral: la difusión y asimilación de un esquema cultural que invita al uso calculado y balanceado de la libertad, en beneficio del rápido encuentro de una sociedad ordenada respetuosa de la autoridad, que ocurriría sobre la base de la preservación de los valores morales religiosos y el profundo respeto de la ley. Así lo dejó conocer el Estado cuando el Presidente

encargado Rufino Cuervo firmó un Decreto en septiembre de 1847, en el que se indica a los profesores y a las directivas universitarias que uno de sus deberes era impulsar el respeto por las instituciones y los consignatarios de su autoridad. Este fue el artículo redactado sobre el tema:

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

Con este tono austero y clerical los conservadores de la década del 40 cubrieron la clásica fisonomía liberal con la que empezó a diseñarse el sistema educativo del siglo XIX, sin que a la postre la combinación de estos dos factores sea puesta en tela de juicio por la elite nacional, salvo por el dolor de cabeza que años más adelante provocó la aprobación del Decreto orgánico de instrucción pública primaria, en noviembre de 1870, en el que entre otros aspectos, quedaron estatuidos la obligatoriedad de la educación entre los siete y los quince años y la libertad religiosa, por lo que los sectores menos proclives a la existencia de un marco real abierto al cumplimiento del derecho de la libertad religiosa o de creencia, estimaron que se vulneraba la tradición cultural hispana y se abría la puerta para que se introdujeran corrientes ideológicas amigas de un excesivo racionalismo y pragmatismo que podían evitar el acomodamiento del orden. En otras palabras, podría estar en peligro de muerte la ética ciudadana con tradición católica que se había seleccionado para acompañar el Estado nacional.

Para las dos últimas décadas del siglo XIX, la combinación de los dos factores con el que continuaba armándose el objetivo de la conformación de una ética ciudadana a partir del sistema educativo, experimentó un desbalance al privilegiarse el factor clerical en la formación de los valores apropiados para el estatus de Estado liberal y democrático. El dogma católico fue seleccionado como eje de la proyección ideológica de la educación tal como lo muestra el Decreto 544 de 1888 que determina: “se organice y dirija en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión

Católica, y que la enseñanza religiosa sea obligatoria en tales centros, y se observe en ellos las prácticas piadosas de la Religión Católica” (Decreto N° 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).

Ahora, frente a la gestión pública en favor de la propagación de la educación para tratar de amasar un sentido de pertenencia ciudadana, la población colombiana respondió de forma disímil. Los estratos acomodados e ilustrados de la sociedad nunca dudaron de las incalculables ventajas que le reportaría a la nación la multiplicación de la escuela de primeras letras y el fortalecimiento de las universidades. En los estratos más humildes, por el contrario, el panorama fue bastante desolador, por cuanto el Estado tuvo que replantear, de alguna manera, la orientación de la política pública, al constatar que tendría que adelantar urgentemente la tarea de confeccionar un imaginario simultáneo al de la ética ciudadana, el de que la educación es un bien de inapreciable valor para la familia y la sociedad que estaba formándose. El imaginario por el que había que trabajar consistía en concientizar a la inmensa población campesina, pobre y analfabeta que la educación era un mecanismo de promoción social y mejoramiento ético; la idea era vender la tesis de que cuando se matricula un niño en la escuela se está realizando una inversión de largo plazo o que el niño no va a ir a una escuela a perder el tiempo y a pervertirse. Por eso no resulta extraño observar que en la década del 70, un profesor se quejara de esa angustiada situación en estos términos: “La gente prefiere ver a sus hijos vagando por las calles, adquiriendo malas costumbres, diciendo palabras que ofenden la moral, faltando el respeto a los mayores, haciendo cosas que no son propias de su edad, antes que hacerlos asistir regularmente a las escuelas” (El Bien Público, N° 2. 10 oct., 1871, p. 69). O que el director de Instrucción Pública de Cundinamarca, el radical Enrique Cortés manifestara con sentida aflicción:

Desde luego, la inmensa mole, la base de la pirámide, ese mar de seres ignorantes, embrutecidos por el licor y repletos de supersticiones, que forma el pueblo bajo en el Estado, y a cuya transformación se dirigen nuestros principales esfuerzos, oponen una resistencia inerte, una inmovilidad secular que desalienta y entristece (Escuela Normal. Bogotá, T2. N° 49 y 50 16 dic. 1871, p. 770).

La resistencia de la gente de los estratos más humildes de la sociedad para aceptar las ventajas de la adopción de la educación en sus casas, estuvo relacionada con múltiples causas que convergieron en la conformación de esta inercia cultural. Entre las causas se contaba el elevado costo de oportunidad (Ramírez & Salazar, 2010, pp. 419-469), entendido como la comparación que hacía el padre entre los costos que acarrearía enviar los hijos a la escuela con los dividendos materiales que traía conservarlos en la casa dedicados a las faenas agrícolas o artesanales, en la que resultaba ganador la permanencia de los niños en el hogar actuando como mano de obra gratuita familiar, por eso resulta comprensible que a pesar de la decisión de los radicales liberales de tornar obligatoria la escuela, muchos padres prefirieron omitir la norma y permanecer en una especie de rebeldía cívica, aunque no faltaron casos en los que los padres sencillamente desconocían la existencia de la directriz estatal.

El costo de oportunidad, no sobra anotararlo, estuvo fundamentado en el pensamiento de que si se deseaba progresar económicamente en la vida, el único camino expedito era dedicarse desde temprana edad al trabajo, por lo que el tiempo dedicado a la escuela era tiempo perdido e irrecuperable y nada mejor para ilustrarlo que el relato que hizo el señor Daniel Cote sobre la vida del exitoso empresario santandereano Juan Crisóstomo Parra (1801-1865), a quien la experiencia personal le había ofrecido elementos de juicio para comprobar que la educación era inútil para encontrar la ruta del éxito económico por ocuparse de asuntos teóricos en los que malgastaban el tiempo las personas desocupadas (Deas, 2003, pp. 357-368). Así, al final de las cuentas, también existió durante el siglo XIX, una poderosa fuerza que relacionaba la educación con la teoría y el inadecuado empleo del tiempo, o como lo expresó el señor Parra, con la improductividad y la inutilidad, preceptos mal vistos y condenados en una sociedad, que dependía en extremo de la ocupación de la mano de obra ante la falta de mecanismos técnicos y tecnológicos que facilitarían el trabajo e incrementarían la productividad.

Otra causa no menos importante fue la presión desencadenada sobre ellos por parte de los gamonales regionales o locales temerosos del avance de un orden simbólico acorde con el tan mentado Estado liberal y democrático, que con el pasar de los años podría poner en tela de juicio el andamiaje de su au-



toridad ensamblado sobre pautas de sometimiento generacionales, partidistas y económicas. Entonces, este grupo social, político y económico dominante tenía bien claro que la disolución de la representación simbólica de la educación como un lastre o un bien suntuario e inútil, desencadenaría irremediablemente el debilitamiento de la estructura de poder que los sostenía.

En el horizonte cultural la cuestión consistió en la presencia de supersticiones e imaginarios populares que relacionaban la conservación de la autoridad paterna y la familia patriarcal, con la obediencia ciega de los niños, custodiados desde la entraña de la familia, no desde una institución ajena, extraña y externa, que como si fuera poco, se decía que estaba llevando a los niños por la senda de la perversión moral, explicación que tomó inusitada fuerza después de la reforma de 1870, así a la postre los hogares no fueran tan celosos con la formación y el cuidado ético de sus hijos como lo deja ver esta afirmación:

La gente prefiere ver a sus hijos vagando por las calles, adquiriendo malas costumbres, diciendo palabras que ofenden la moral, faltando el respeto a los mayores, haciendo cosas que no son propias de su edad, antes que hacerlos asistir regularmente a las escuelas (Decreto del 1° de noviembre de 1870, p. 17).

Entonces, la educación representó a pesar de los obstáculos culturales y sociales, el mecanismo expedito a través del cual podría establecerse un esquema de identidad cultural y política, que hiciera juego con la edificación y la consolidación de un patrón de nación en búsqueda de la civilización o los estándares de desarrollo institucional y progreso económico de los países más adelantados del mundo, pertenecientes, sobre todo, al universo anglosajón. Por supuesto, en la práctica, el encuentro del paradigma ciudadano tropezó de frente con una serie de obstáculos históricos que dificultaron y e hicieron lenta la construcción de una sociedad plenamente democrática e incluyente, como por ejemplo, la pervivencia de relaciones de trabajo pre capitalistas o relaciones de poder entre los de abajo y arriba cubiertas por el caudillismo, etc.

Educación Útil

Cuando la clase dirigente pudo respirar con cierta tranquilidad ante la cuasi certeza de que las veleidades reconquistadoras, habían desaparecido de la agenda política internacional por el avance de las

fuerzas liberales y democráticas en la propia península ibérica en la década de 1820, se pudo retomar una cuestión que había sido esbozada desde las postimerías el siglo XVIII, en el marco de las reformas borbónicas y la fiebre racionalista y práctica de la ilustración por algunos destacados funcionarios públicos e instruidos criollos, entre los que estuvieron Moreno y Escandón, Caballero y Góngora, José Celestino Mutis, Pedro Martínez Pinillos, Francisco José de Caldas, Eloy Valenzuela y Francisco Antonio Zea: orientar la educación de la juventud neogranadina hacia el estudio y el conocimiento de disciplinas prácticas y útiles, es decir, cultivar el interés por áreas del conocimiento que fueran más allá de las explicaciones abstractas y teóricas salidas del mundo de la teología y el Derecho, con las que poco o nada se favorecía al avance de las ciencias naturales aplicadas al análisis práctico de los recursos naturales, puestos al servicio de las necesidades de la humanidad y del interés económico.

De este modo, irrumpía una corriente intelectual que fue fortaleciéndose en el siglo XIX, partidaria de darle un vuelco significativo al talante religioso y humanista de la educación que había imperado durante la mayor parte del dominio colonial español en el nuevo mundo. En su lugar una educación que formara técnicos y profesionales en áreas hasta entonces inexploradas como la ingeniería civil, la mineralogía, la botánica, la química, la zoología, la economía, la contaduría, la matemática, la física y el dibujo, con lo que pudiera romperse la paradoja económica de un país pobre en medio de una cantidad extraordinaria de recursos naturales, desconocidos algunos, otros inexplorados. Paradoja a la que se refirió el destacado hombre liberal de negocios Miguel Samper a mediados del siglo, al puntualizar que el país a pesar de las ventajas que la naturaleza le había regalado, "desde sus inmensas costas, sus variados climas que permitían la más amplia producción agrícola, sus montañas llenas de metales útiles y preciosos, hasta una población enérgica y laboriosa" (Citado por Melo, 1985, p. 52) era una nación contrahecha.

Por eso no fue extraño que a principios del siglo XIX, los más interesados en torcerle el brazo a esa educación humanista y escolástica sustraída del mundo de la tecnología, la ciencia experimental y los negocios, fueron los empresarios mercantiles, los intelectuales y la propia corona española, quienes por cierto sentaron un hito en la educación de la época al proponer y fundar una nueva universi-

dad que intentara recoger todas estas expectativas ilustradas y pragmáticas. Así nació la Universidad de San Pedro Apóstol de Mompo por la Real Cédula del 4 de noviembre de 1804, por iniciativa de Pedro Martínez Pinillos, rico comerciante español, oriundo de la villa de Tordecilla de la provincia de Burgos y bajo la batuta de Eloy Valenzuela. Claustro en el que fueron acogidas las siguientes cátedras: algebra, geometría, trigonometría, cálculo infinitesimal, química, botánica, zoología, contabilidad, comercio, economía política y geografía (Torreano, 2010, p. 75).

Este plan curricular no pasó desapercibido entre los miembros del mundo académico, las críticas mordaces aparecieron con rapidez, porque el formato se salía de lo que las demás universidades privadas, fundadas por compañías religiosas ofrecían al exiguo mercado. Una de las diatribas provino de la pluma de Domingo Dusquene, rector del Colegio Real Mayor y del Seminario de San Bartolomé, quien pensó que era completamente descabellado prescindir de la dogmática y la metafísica, porque “no se dice de Dios una sola palabra” o “se dice nada del alma racional, de su espiritualidad, indivisibilidad e inmortalidad (Citado por Hernández de Alba, 1986, p. 27).

Con el albor de la República, el rumbo estipulado desde finales del siglo XVIII toma un segundo aire: permanece y adquiere carta de ciudadanía. En adelante, los líderes de los partidos políticos liberal y conservador creados a finales de 1840 (Tirado Mejía, 1985, pp. 108-116), se comprometieron con la fórmula que encadenaba libertad, Estado y progreso con la promoción de la educación útil. En este sentido, la educación estaba siendo pensada como la llave “mágica” que abriría las puertas del desarrollo, asunto que no dejará dormir tranquilos a los hombres de Estado, toda vez que, el crecimiento económico de la primera mitad del siglo fue deprimente. “El PIB por habitante alcanzó a descender 17% aproximadamente hasta 1850, es decir, una tasa de decrecimiento del 0,3% anual” (Kalmanovitz, 2008, p. 32) y en el concierto americano este comportamiento económico queda al desnudo, al percatarse que el país quedaba expuesto frente al PIB per cápita de Argentina, Brasil, México, Chile y Estados Unidos (ver cuadro 2).

Cuadro 2
PIB por habitante en algunas economías del Nuevo Mundo

País	1800	1850
Colombia	312.	262
Argentina	n. d.	874
Brasil	738	901
México	450	317
Estados Unidos	807	1394
Chile	n. d	484

Fuente: Kalmanovitz, S. (2008)
Consecuencias económicas del proceso de Independencia en Colombia, Bogotá, Universidad Jorge Tadeo Lozano.

En detalle, el primer paso en firme que los dirigentes domésticos dieron en favor de la aplicación de la fórmula descrita, lo dieron los congresistas de la Gran Colombia cuando expidieron la Ley del 18 de marzo de 1826:

Que el país en donde la educación está más esparcida, y más generalizada, la educación de la numerosa clase destinada a cultivar las artes, la agricultura y el comercio, es el que más florece por la industria, al mismo tiempo que la ilustración general en las ciencias y artes útiles es una fuente perenne y un manantial inagotable de riqueza y de poder para la nación que las cultiva (Codificación Nacional, 1925, p. 226).

Luego, en los años cuarenta se da el segundo paso. Durante el transcurso del gobierno de Pedro Alcántara Herrán, las autoridades civiles consideraron que la orientación práctica y útil de los planes de estudio universitarios era insuficiente, apreciaron conveniente extender este criterio a todos los niveles de la educación. La razón seguramente pasó por el doble requerimiento de tomar en cuenta que buena parte de la población matriculada en la escuela primaria jamás culminaba sus estudios y, por supuesto, una minúscula proporción de la misma podía pisar las aulas universitarias y que como efecto inmediato era bastante



difícil que un número creciente de colombianos tuvieran acceso a ciertos conocimientos de lo que hoy día, se puede considerar una especie de formación técnica básica, que mejorara su desempeño en las labores productivas: agricultura, artesanía y minería.

Lo anterior vino a materializarse con el Decreto del 2 de noviembre de 1844. Esta norma hizo obligatoria la enseñanza de los fundamentos de la agricultura en el pensum de la escuela primaria elemental y superior, así como en el de las escuelas normales provinciales, fundamentándose en la fórmula de ligar el adelanto de la libertad y el progreso económico con la promoción de la educación útil, en lo que fue enfático el entonces ministro Mariano Ospina: "orientar a la juventud hacia las ciencias prácticas, distraerlos de los estudios especulativos, crear ciudadanos capaces de fomentar industrias, impulsar el desarrollo y acrecentar la riqueza nacional (Citado por Bohórquez, 1856, p. 341).

Aunque no sobra anotar que el peso de la reorientación estratégica de la educación recaía sobre los hombros de la enseñanza superior. En este nivel se concentraba la esperanza de propiciar grandes cambios tecnológicos y científicos. Este empeño condujo a que en diciembre de 1842, se le diera vida a la facultad de ciencias físicas y matemáticas, que se sumaba a las tradicionales escuelas de medicina, jurisprudencia, ciencias eclesiásticas y literatura y filosofía.

La facultad mayor de ciencias físicas y matemáticas ofrecía a los estudiantes la culminación de su carrera profesional en cuatro años. "Los dos primeros años estudiarían un núcleo común de asignaturas; en el tercer año cada uno de ellos tendría la oportunidad de hacer énfasis en una de estas tres especialidades: matemáticas, ciencias físicas o ciencias naturales" (Torrejano, 2012, p. 114). A los jóvenes que escogieran ciencias físicas, por ejemplo, les esperaba en el tercer año el estudio del "análisis químico y mineralogía; en el cuarto, química vegetal y animal, aplicaciones de la química a la industria y geología" (Codificación Nacional, 1927, p. 614).

Entre 1844 y 1847 los gobiernos de Alcántara Herrán y Tomás Cipriano de Mosquera respectivamente, no cesaron en el empeño de ver el país habitado por establecimientos educativos destinados y dedicados únicamente a la preparación práctica de los muchachos; de acuerdo con la vocación económica que se desarrollaban en su región. Dichas instituciones recibieron el nombre de escuelas, donde los alumnos

matriculados se dedicarían a recibir los compendios o el A, B, C, de una disciplina que se cursaba en dos años, la mitad del tiempo de estudio en cualquiera de las facultades mayores, lo que se proyectaba para distinguir, por decirlo así, su parte mecánica o práctica, con lo que podría entrarse velozmente en el mundo laboral a aplicar lo adquirido. Se crearon tres escuelas prácticas: la de náutica que funcionaría en Cartagena, la de arquitectura con sede en Bogotá y la de minería en Popayán, en las que impartirían clases de "química aplicada a la metalurgia, hidráulica y su aplicación al trabajo de minas" (Codificación Nacional, 1928, p. 422).

En las dos décadas siguientes, años cincuenta y sesenta esta tendencia no se detuvo, ahora más impregnada del espíritu del capitalismo. Con el mejoramiento de la integración al mercado externo mediante el eslabón de las exportaciones agrícolas, forestales y mineras, los gobernantes nacionales multiplicaron sus esfuerzos por la educación útil. Al general Tomás Cipriano de Mosquera debe abonarse la creación del colegio militar en junio de 1847, al presidente José Hilario López, reconocérsele la instauración de las escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales en 1850 y al presidente Manuel Murillo Toro, la reapertura de la escuela politécnica y el colegio militar en 1865.

Justamente, el colegio militar como ninguna otra institución, estuvo comprometido con el aprendizaje de las ciencias naturales, físicas y matemáticas aplicadas al ámbito civil y militar. El claustro fue cavilado para montar el alma Mater de la ingeniería civil en Colombia, muy enfocada hacia el terreno de la construcción de la infraestructura vial: la construcción de una red de caminos y carreteras que contribuyeran a la integración de los mercados locales. Así quedó plasmado en el Decreto del 28 de septiembre de 1850:

El curso de estudios matemáticos de cuarto año para los alumnos del colegio militar en el año académico de 1851, abrazará las materias siguientes: maquinaria, cosmografía y geodesia, caminos, puentes, calzadas y bóvedas, aplicaciones de la geometría descriptiva a la maquinaria, a las bóvedas y al corte de piedras o estereotomía (Codificación Nacional, 1929, p. 278).

Respecto a la constitución de la escuela de artes y oficios, surgió con la Ley 4 del 8 de junio de 1850 que

dice: “se establecen escuelas de artes y oficios en los colegios nacionales de la república para la enseñanza gratuita de la mecánica industrial y de las artes y oficios a que quieran consagrarse los granadinos” (Codificación Nacional, 1929, p. 143). En este punto es imprescindible explicar que la denominación oficial de colegio nacional contenida en la Ley 4 de 1850, sustituyó al existente de universidad pública -Ley del 2 de mayo de 1850. Entonces, no es que se haya constituido otro conjunto de instituciones educativas, lo que sucedió realmente fue que las universidades públicas de Bogotá, Cartagena y Popayán, recibieron la directriz de organizar la facultad o escuela de Artes y Oficios enfocada en la enseñanza de: mecánica industrial, agricultura, arquitectura, maquinaria y dibujo.

Con todo, el brío político de impulsar la educación práctica y útil nunca se detuvo, en los años sesenta se encuentran dos esfuerzos adicionales: el Instituto Nacional de Artes y Oficios, algo que se quedaría en el papel y la inauguración de la Universidad Nacional de los Estados Unidos, con una escuela de artes y oficios. Para finales de la década del setenta el gobierno nacional firmó el Decreto 514 del 29 de septiembre de 1879 fundando el Instituto Nacional de Agricultura Superior; y a principios de los ochenta el Congreso de la República expidió la Ley 85 del 20 de septiembre de 1882, dándole vida a la Escuela de Minería y Mineralogía de Ibagué. Toda esta parafernalia formal en pro de la educación práctica y útil terminaría condesándose en la Ley 23 del 26 de julio de 1884, con la que fenecieron los institutos de Agricultura y Minería, pasando a convertirse en escuelas de la Universidad Nacional, al lado de la también recién llegada escuela de Bellas Artes (Codificación Nacional, T. 34, 1954, p.44).

En el marco de la Regeneración el gobierno de coalición bipartidista encabezado por Rafael Núñez y Miguel Antonio Caro (Abel, 1987, p.15), retomó la consideración de los gobiernos conservadores de la década del 40 de darle prelación a la educación práctica en la base del sistema educativo nacional. La educación primaria y secundaria recuperó el protagonismo perdido ante el interés que había despertado este tipo de educación a nivel universitario. Para la elite gobernante del periodo fue de suma importancia concentrar parte de los recursos públicos en brindarles a los niños más humildes la oportunidad de matricularse en un colegio, donde recibirían la instrucción pertinente enfocada hacia el conocimiento de ciertos oficios manuales requeridos por el aparato productivo.

El segmento demográfico y ocupacional favorecido con la nueva reglamentación educativa fueron los hijos de los artesanos urbanos, para quienes fue fundado el Instituto Salesiano de acuerdo con los artículos 71 y 76 del Decreto 349 de 1892 que se reproducen a continuación:

Art. 71. El Instituto Salesiano tiene por objeto formar jóvenes obreros dedicados a las Artes Manuales. En este establecimiento se admitirán de preferencia niños hijos de familias de artesanos pobres; también pueden admitirse niños pobres de solemnidad cuyos padres no puedan darles educación.

Art. 76. En el Instituto Salesiano se enseñarán Herrería, Carpintería, Sastrería, Talabartería, Zapatería, Tipografía, Encuadernación y Música. Además de estas enseñanzas se darán las de Lectura, Escritura, Aritmética, Religión, Moral y Urbanidad (Decreto 349 de 1892, pp. 12-13).

En síntesis, a la educación se le confirió la función trascendental de servir de factor de desarrollo del capital humano aplicado al mejoramiento y perfeccionamiento de las técnicas de producción en el sector agropecuario, minero y manufacturero, sin que haya logrado darse un empalme simétrico entre estas aspiraciones y los planes de estudio, pues el país, aparte de todo, siguió sumido en un marasmo productivo dominado por una estructura agraria latifundista que hizo un uso extensivo de los factores de producción, un capital criollo dedicado a la producción para la exportación con un talante especulativo y un endeble sistema de transporte y comunicaciones (Ocampo, 1998, pp. 61-64).

Educación Religiosa

Desde que los dirigentes políticos se empeñaron en darle forma e identidad al sistema educativo nacional coincidieron en contar con la fuerza de las creencias religiosas cristianas y la colaboración de la iglesia para oficiar en beneficio de la formación de un ciudadano creyente, convencido de que la libertad sin Dios es una libertad sin rumbo propensa a caer en situaciones de anarquía o recurrente inconformismo, que entorpeciera el posicionamiento o la supervivencia del Estado nacional republicano.

En otras palabras, la élite política dirigente esperaba adecuar el discurso racionalista e ilustrado del Estado liberal y la soberanía popular con las enseñanzas reli-



gias, para evitar la concreción de una ética laica de corte hedonista. Lo que sobrevino fue que a lo largo del siglo, surgieran coyunturas históricas durante las cuales la clase dirigente experimentó un quiebre doctrinario alrededor de la proporción que aportó cada uno de los dos componentes en el diseño o la reforma del sistema educativo nacional. Así por ejemplo, hasta principios de 1928 funcionó una estructura educativa que acogió y auspició el estudio del utilitarismo de Bentham en los planes generales de estudio de las universidades, hasta que una corriente de la clase dirigente estimó que la enseñanza del axioma: la mayor felicidad posible para el mayor número de ciudadanos, implicaba que el tejido social podría deteriorarse con la proliferación de una filosofía pragmática y materialista, lo que explica que el gobierno de Simón Bolívar haya prohibido la enseñanza de Bentham, por medio de Decreto publicado el 12 de marzo de 1828 y en octubre diera a conocer una circular en la que exponía las razones de esta determinación:

[...] el plan general de estudios tiene defectos esenciales que exigen pronto remedio para curar de raíz los males que presagian a la patria los vicios e inmoralidad de los jóvenes [...] Su excelencia, meditando filosóficamente el plan de estudios, ha creído hallar el origen del mal en las ciencias políticas que se han enseñado a los estudiantes, al principiar su carrera de facultad mayor, cuando todavía no tienen el juicio bastante para hacer a los principios las modificaciones que exigen las circunstancias peculiares a cada nación [...] el mal también ha crecido sobre manera por los autores que se escogían para el estudio de los principios de legislación, como Bentham (Codificación Nacional, T 3, 1925, pp. 426-427).

Posición antiliberal que crece con la decisión gubernamental de blindar, en general, toda la educación de la nociva aventura laica, materialista y racionalista con el otorgamiento de la facultad de control y vigilancia a la Iglesia según consta en Decreto aprobado el 5 de diciembre de 1929, donde se estamparon estas funciones:

Celar que los maestros enseñen a los niños la religión y la moral cristiana en toda su fuerza, y que no aprendan a leer en libros capaces de corromper la una y la otra, ni que de modo alguno reciba en las escuelas lecciones o ejemplos que puedan pervertir sus corazones (Codificación Nacional, 1925, t. 4, p. 104).

O cuando el gobierno señaló la necesidad de indicar los autores; que los profesores de todos los niveles de la educación tendrían que utilizar para fomentar la formación moral y religiosa como consta en Decreto del 26 de octubre de 1830:

Que en las presentes circunstancias es muy oportuno renovar una expresa designación de los autores por los cuales deba enseñarse en los colegios y universidades de esta capital, principalmente en las clases de derecho, para que la instrucción de la juventud sea recta y sana, ventajosa a la religión, a la moral pública y al Estado, de manera que no inspire ninguno recelos (Codificación Nacional, 1925, t 4, p. 217).

Entre los años 40 y 60 la polaridad reinante durante la Gran Colombia y principios de la década del treinta va atenuándose, el empoderamiento de la corriente partidaria de la educación anti utilitaria, anti materialista e imbuida en el conocimiento y respeto de la religión católica hizo esto posible. Toda la legislación educativa producida en el transcurso de estos años apuntó hacia patentar un sistema liberal frugal que permitiera el juego de los derechos con moderación, derivado de la exaltación del principio del orden bajo preceptos religiosos. Por eso no pueden extrañarse las constantes alusiones que formuló Mariano Ospina Rodríguez, sobre de los peligros de una educación que le diera cabida a todas esas corrientes políticas e ideológicas que provenían del viejo continente, invitando al uso de la violencia como partera de la historia; siendo la más dañina de todas el radicalismo de los jacobinos franceses.

Para las dos últimas décadas del siglo, después del interregno radical, ciertos sectores políticos encabezados por Rafael Núñez, Miguel Antonio Caro, Rufino Cuervo y Carlos Holguín, se empeñaron en robustecer el papel que la iglesia debía jugar en la educación de los niños y jóvenes de todas las capas sociales, dado que esta “debía ser usada de manera inteligente para promover la moralidad y la disciplina social” (Bushnell, 2007, p. 207).

A partir de la Regeneración nuevamente se alimenta la idea del peligro que se cierne sobre la sociedad colombiana y mundial proveniente de la proliferación de patrones ideológicos laicos y ateos que exaltaban la libertad extrema, el racionalismo, la experimentación, la evolución, el método científico, el materialismo, etc., dejando a un lado a Dios y el evangelio en los referentes de socialización y ajuste de la nación.

En concreto, los creadores y amigos de la Regeneración hicieron eco de los temores provenientes del Vaticano frente al progreso de corrientes filosóficas e ideológicas que acogían la lucha de clases como motor de la historia, que reconocían el origen material del universo, la evolución de las especies, la supervivencia de las especies más aptas y la formulación de un método científico que tomara en cuenta la observación, la experimentación y la inducción. Básicamente, el temor que reinaba en el ambiente era que el empirismo y el positivismo (Comte y Spencer), terminaran por apoderarse de la mentalidad de la gente, haciendo que imperara el materialismo y la orfandad espiritual, por lo que el máximo jerarca de la Iglesia católica mundial de la época, el papa León XIII, propusiera mediante la encíclica *A Eternis Patris*, del 4 de agosto de 1879, retomar las enseñanzas escolásticas de Santo Tomás de Aquino para contrarrestar este fenómeno. En la siguiente cita se puede observar dicha exhortación:

[...] en sentido amplio, retomaba el tomismo clásico escolástico como la doctrina oficial de las instituciones en cuestiones filosóficas, pero con un corte moderno, con un diseño filosófico y científico que fuera capaz de pelear intelectualmente con los embates y las posiciones liberales. Era un deber instaurar la metafísica y la teología como las fuentes de la explicación filosófica, en contravía de las opciones nuevas que separaban la ciencia y la filosofía y que consideraban el método experimental, la inducción y la observación [...] eran los elementos con que las ciencias lograban su progreso (Chacón, 2009, p. 52).

Este acercamiento filosófico a Santo Tomás quedó más que corroborado cuando un año después del anuncio de la encíclica, el 4 de agosto de 1880, este Santo fue proclamado patrón de todas las escuelas católicas y, en el país, el maestro Rafael María Carrasquilla, Secretario de Instrucción Pública durante la vicepresidencia de Miguel Antonio Caro, promoviera el neotomismo desde esta dependencia y la rectoría del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, asumida en 1890 por nombramiento del presidente encargado Carlos Holguín (Valderrama, 1986, pp. 328-348).

Además, fruto de esta cruzada política y eclesiástica mundial en contra del racionalismo y el laicismo, se encuentra en Colombia el defensor más destacado de la causa religiosa y creacionista, el vicepresidente Miguel Antonio Caro, que arremetió contra cierta investigación arqueológica llevada a cabo por el es-

critor Jorge Isaacs, en el marco de una misión oficial conocida como Comisión Científica Permanente, creada en 1881 durante el primer mandato de Rafael Núñez y dirigida por el francés José Carlos Manó, por haber aplicado la teoría de la evolución de Darwin en la caracterización de la población nativa del Estado del Magdalena, siendo esta una teoría falsa. Estas fueron sus apreciaciones:

Isaacs fantasea severamente con las pictografías, jeroglíficos y emblemas y hace de ellos las más inauditas interpretaciones. Cuando el poeta, con el mayor desenfado, se refiere a una de estas figuras como el animal que precedió al hombre en la escala de perfeccionamiento [...] es deplorable ver a un verdadero poeta convertido como por arte de magia [...] en un discípulo de Darwin [...] estableciendo una obligada genealogía, que nos hace descender no de una forma primitiva sino del simio (Citado por Chacón, 2009, p. 49).

Ante esta incursión racionalista, sin desconocer los arrebatos anticlericales de los radicales de los años setenta, los regeneradores se inclinaron por la revitalización de la enseñanzas religiosas y el celo misionero de la Iglesia, el binomio con el que la civilización occidental progresaría con el apego a los valores de la piedad, la justicia y el amor por el prójimo y la patria. A continuación el artículo del Decreto en el que se observa esta orientación clerical:

Art. 5º. Es deber de los Directores de Escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral y religioso de los niños confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia y respeto a la verdad, amor a su patria, y, en suma, todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana y la base sobre que reposa toda sociedad civilizada y libre (Decreto 429 del 20 de enero de 1893 p. 2).

Por supuesto, esto estuvo unido con el otorgamiento a la iglesia católica de la facultad de vigilar que la enseñanza de la religión, ocurriera en todos los establecimientos escolares de la nación:

Art. 5º. Los prelados y los Párrocos tienen pleno derecho a invigilar la enseñanza de la Religión y de la Moral en los Establecimientos oficiales, así como también las prácticas piadosas de



los mismos. En tal virtud, los Directores de Escuelas, y los Rectores de Colegios e Institutos universitarios, tienen el deber de cooperar a tal vigilancia [...] (Decreto N° 544 del 14 de junio de 1888, p. 1).

Y que todos los textos seleccionados para la enseñanza no contrariaran la doctrina.

Así, finalmente, los dirigentes políticos del siglo XIX tuvieron muy claro que el progreso cultural, social y económico que traería una educación moderna; centrada en la formación de una ética ciudadana y muy pendiente de la cualificación técnica de la fuerza de trabajo, estaría incompleta si se descuidaba la conservación y la difusión del dogma y la moral cristiana. Tema en el que el saldo fue positivo, por cuanto, la nación funcionó con la religión católica y bajo la batuta eclesial.

CONCLUSIÓN

La política pública educativa adelantada por los distintos gobiernos colombianos durante el siglo XIX tuvo cohesión y continuidad. Desde los albores de la Independencia hasta el período de la Regeneración, los estadistas actuaron en consonancia con la idea de que la educación era estratégica para generar patrones de conducta social adecuados con la edificación del Estado nacional y el pensamiento liberal, así como con la adquisición y la aplicación de un cúmulo de conocimientos de orden práctico que contribuyeran con creces al desarrollo económico.

En lo que respecta a la conducta social, la línea de acción del Estado se encaminó hacia la formación de un modelo ciudadano caracterizado por el reconocimiento del estatus de libertad y República adquirido por la nación; el reconocimiento y la familiarización con un nuevo andamiaje institucional; la interiorización de una serie de valores laicos de convivencia y, por último, la participación formal del pueblo en la constitución del poder político.

En cuanto a los conocimientos de orden práctico debe enunciarse que la clase dirigente nacional, siempre fue partidaria de cambiarle el perfil académico al pensum de todos los niveles de la educación. En lugar de una educación superior volcada sobre el objetivo de seguir entregando jóvenes que se dedicaran a la vida religiosa, a los avatares del ejercicio del Derecho o a las vicisitudes de la vida pública, era oportuno inculcarles una formación diametralmente opuesta, una educación que les abriera los ojos al mundo de los negocios, la investigación científica, la exploración productiva, la aplicación de nuevas tecnologías agropecuarias y mineras, una educación, a todas luces, que pensara en realizar aportes al sistema productivo y contribuyera a la generación de riqueza.

Con una educación que formara ciudadanos, empresarios y trabajadores creativos, se pensaba que Colombia adquiriría en poco tiempo el anhelado estatus de nación civilizada, eso sí, con una fuerte dosis de religión, la que serviría de ancla para evitar naufragar en las aguas del materialismo, el hedonismo y el ateísmo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, C. (1987). *Política, Iglesia y Partidos en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Archivo General de La Nación. Sección: República, Archivo José Manuel Restrepo, Fondo III, Instrucción pública, Vol. 1 y 2.
- Bohórquez, L. (1856). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá, Colombia: Publicaciones Cultural Colombiana.
- Bushnell, D. (2007). *Colombia una nación a pesar de sí misma*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 2 (1825/26). Bogotá: Imprenta Nacional. 1925.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 3 (1827/28). Bogotá: Imprenta Nacional, 1925.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 4 (1829/30). Bogotá: Imprenta Nacional, 1925.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 9 (1841/42). Bogotá: Imprenta Nacional, 1927.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 13 (1848/49). Bogotá: Imprenta Nacional, 1928.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 14 (1850/51). Bogotá: Imprenta Nacional, 1929.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 15 (1852/53). Bogotá: Imprenta Nacional, 1929.
- Codificación Nacional, Sala de negocios generales del Consejo de Estado. T. 34 (1884). Bogotá: Imprenta Nacional. 1954.
- Chacón, N. (2007). Polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX: pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las sociedades. *Revista Memoria y Sociedad Vol. 13*, pp. 41-62.
- Deas, M. (2003). Retrato de un hombre hecho a sí mismo: la vida del santandereano Juan Crisóstomo Parra. En: Dávila, C. (Ed.). *Empresas y empresarios en la historia de Colombia. Siglos XIX y XX* (pp. 355-374). Bogotá, Colombia: Norma - Universidad de Los Andes.
- Decreto del 1 de noviembre de 1870, *orgánico de Instrucción Pública Primaria*. [Consultado 05 de agosto de 2011]. Recuperado en http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/s_8docu.pdf
- Decreto 544 de 1888. Recuperado el 16 de enero de 2012 en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102498_archivo_pdf.pdf
- Decreto 349 de 1892. Recuperado el 16 de enero de 2012 en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf
- Decreto 429 de 1893. Recuperado el 17 de enero de 2012 en http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf
- Hernández, G. (1986). *Documentos para la historia de la educación en Colombia*. V. 7. Bogotá: Kelly.
- Kalmnovitz, S. (2008). *La economía de la Nueva Granada*. Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Kalmnovitz, S. (2008). *Consecuencias económicas del proceso de independencia en Colombia*. Bogotá, Colombia: Universidad Jorge Tadeo Lozano
- Melo, J. O. (1985). La república conservadora 1880-1930. En Arrubla, M. (Ed.). *Colombia hoy* (pp. 52-101). Bogotá, Colombia: siglo XXI editores.
- Pombo, M. & Guerra, J. (1896) *Constituciones de Colombia V. IV*. Bogotá, Colombia: Banco Popular.
- Ramírez, T. & Salazar, I. (2010). El surgimiento de la educación en Colombia: ¿En qué fallamos?. En *Economía colombiana del siglo XIX*. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica y Banco de la República.
- Tirado, A. (1985). Siglo y medio de bipartidismo. En Arrubla, M. (Ed.). *Colombia hoy* (pp. 102-185). Bogotá: siglo XXI editores.
- Torrejano, R. (2010). La educación en los albores de la República 1810-1830. *Revista Republicana*, Vol. 10, pp. 45-6.
- Torrejano, R. (2012). Educación a la carta: útil, pertinente y de calidad. La reforma de los años cuarenta del siglo XIX en Colombia. *Revista Republicana*, Vol. 12, pp. 99-131.
- Urrutia, M. (1979). *Cincuenta años de desarrollo económico colombiano*. Medellín: La Carreta.
- Valderrama, C. El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. En: *Thesaurus*. Recuperado el 4 de febrero de 2012]. Disponible en http://cuc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_088_0.pdf

