
LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN DISPUTA. COLOMBIA, 1848-1876

Marco Aurelio VARGAS MORALES

Departamento de Investigaciones Educativas- CINVESTAV (México)
cliovarmo@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza los usos y significados del concepto de libertad de enseñanza en Colombia enarbolado por los actores políticos en un lapso de treinta años: 1848-1878. Desde la perspectiva de la historia de conceptos, se muestran las disputas en torno al significado de la libertad de enseñanza en ese periodo. Se argumenta que el concepto estuvo integrado en una red discursiva que fue objeto de la lucha por el control del lenguaje político entre las distintas facciones políticas de la época, lo que su vez contribuyó determinar las variaciones en su propio significado.

Palabras clave: libertad de enseñanza; Colombia; educación; liberalismo

Abstract: The article deals with the uses and meanings of the concept “freedom of teaching” in Colombia employed by political actors between 1848 and 1878. Based on the discussions of this term during that period, I argue that this concept was part of a discursive network, through which it participated in the competition for the control of political language among the different partisan factions of the time. This network, in its turn, contributed to determining the ways in which the meaning of the freedom of teaching varied throughout this period.

Keywords: freedom of teaching; Colombia; education; liberalism

I. Introducción

En este artículo exploro, a través de los usos y significados del concepto libertad de enseñanza, el sentido de las acciones políticas que los agentes sociales en Colombia desplegaron para influir en la configuración del sistema educativo entre 1848 y 1876¹. Me concentro en dos periodos específicos: el primero va de finales de la década de 1840 a comienzos de la década de 1850; el segundo periodo se inicia hacia 1867 y se extiende a lo largo de la década de 1870. Los dos periodos fueron dominados por una facción

¹ Este texto es parte del proyecto de tesis: “Usos del concepto libertad de enseñanza en Colombia durante el siglo XIX”, dirigido por la Dra. Eugenia Roldán Vera, realizado en el transcurso de mis estudios de maestría en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV en la cohorte 2012-2014, periodo durante el cual gocé de una beca del CONACYT.

política, adscrita al partido liberal, que actuó de manera diferencial en cada periodo con relación a la organización de los estudios superiores y a la educación en general.

Esta facción movilizó en sus discursos la defensa de las libertades individuales y en el campo educativo promovió, durante el primer periodo, la libertad de enseñanza que condujo a la descentralización y desregulación de los estudios superiores. Para el segundo periodo, esta facción de los liberales dio un giro en la política educativa, fundando en 1867 la Universidad Nacional, con lo que incentivó la intervención estatal en el ámbito educativo. El sentido de las acciones desplegadas en este segundo periodo con relación a la configuración del ámbito educativo contrastaba con el sentido de las acciones que desplegaron en el primer periodo.

El tema de la libertad de enseñanza ha sido abordado por la historiografía colombiana como un periodo del devenir de la educación superior en el siglo XIX y poco o nada se explora su presencia en otros momentos de aquel siglo. Estudios como el de John L. Young analizan la promulgación de la libertad de enseñanza (1848-1850) como reacción a la rigidez del plan de estudios existente, que colocaba en desventaja a los estudiantes de la provincia para acceder a estudios universitarios². Por su parte, Frank Safford explica los cambios de fines de la década de 1840 e inicios de 1850 como una afirmación de la libertad de las provincias frente al poder central. Sostiene que los asuntos educativos jugaron un papel en la formación de las actitudes y las ideologías de los partidos³. El trabajo de Olga Zuluaga constituye el único estudio específico sobre la libertad de enseñanza. Describe en forma detallada los cambios en la legislación y sus efectos anotando de paso algunos significados de la libertad de enseñanza expuestos por actores políticos⁴. Es frecuente en la historiografía colombiana sobre educación en el siglo XIX establecer una separación entre las acciones desplegadas por liberales y conservadores, caracterizando las unas como modernas y las otras como tradicionalistas, que tiende a suprimir los matices presentes en las acciones políticas de los diferentes actores con relación a las disputas por el control de la educación. Un acercamiento a estas acciones a través de los usos que los actores políticos hacen del

² YOUNG, John L.: *La reforma universitaria de la Nueva Granada, 1820-1850*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo-Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

³ SAFFORD, Frank: *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, Bogotá, Ed. U.N. y El Áncora editores, 1989.

⁴ ZULUAGA, Olga: *La educación pública en Colombia, 1845- 1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*, Bogotá, IDEP, 1999.

concepto de libertad de enseñanza nos permite comprender dimensiones sociopolíticas más amplias que subyacen a los lenguajes de tales disputas.

El estudio del lenguaje político nos permite reflexionar sobre la compleja relación que existe entre el cambio conceptual y las transformaciones que tienen lugar en el plano factual. Como lo ha mostrado la historia de conceptos, los discursos de los hablantes aparecen normalmente entrelazados con sus acciones, ya sea para legitimar o disimular sus actos o bien para deslegitimar, cuestionar o desvirtuar los propósitos de sus adversarios⁵. En el estudio del uso del concepto libertad de enseñanza exploraré, con base en fuentes periodísticas diversas, los intereses, motivaciones de los agentes sociales así como las estrategias políticas que desplegaron en el contexto colombiano para ganar el favor de la opinión pública e influir en las decisiones colectivas. Mostraré, de acuerdo con Freedén, que el significado del concepto se encuentra en disputa y se integra junto con otros en una red discursiva, 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”⁶.

De esta manera, según Freedén, un concepto inserto en una ideología puede jugar un papel central o puede adquirir un papel periférico, ya que las ideologías experimentan cambios y priorizan la centralidad de los conceptos, modificando sus significados de acuerdo al contexto de uso⁷. En este sentido mostraré cómo el uso del concepto de libertad de enseñanza fue central para el partido liberal en la década de 1850, cuando sus miembros promovieron un proceso de descentralización y de debilitamiento de los estudios superiores en las tres universidades existentes —las cuales fueron niveladas a colegios provinciales—, para luego convertirse, hacia 1867-

⁵ KOSELLECK, Reinhart: *Historias de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*, Madrid, Ed. Trotta, 2012, pp. 9-48; FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier: “Hacia una historia atlántica de los conceptos políticos”, en Javier FERNÁNDEZ SEBASTIÁN (dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales – Fundación Carolina – Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales, Madrid, 2009, tomo I, pp. 25-45.

⁶ FREEDÉN, Michael: “La lucha por el lenguaje político”, en *Ideología. Una breve introducción*, Santander, Ed. Universidad de Cantabria, 2013, pp. 69-92.

⁷ FREEDÉN, Michael: “La lucha por el lenguaje político”, p. 89.

1870, en un concepto que, sin dejar de ser importante, pierde peso en el discurso de los agentes sociales que promueven el proyecto educativo radical. Al mismo tiempo, en este segundo periodo, el concepto fue movilizad o ampliamente por los conservadores y el clero como instrumento de deslegitimación del proyecto radical.

A continuación planteo algunas cuestiones generales que acompañaron el uso del concepto libertad en Colombia como elemento de movilización y agrupación de fuerzas políticas, para luego pasar al análisis de los usos y significados del concepto con relación al campo educativo en los dos periodos señalados.

2. Libertad: concepto en disputa

El concepto de libertad constituyó un referente central del lenguaje político en Colombia desde el inicio mismo del proceso que dio lugar a la constitución de la república, y a lo largo del siglo XIX fungió como un elemento legitimador de las acciones de muchos actores políticos. En los usos de este concepto es posible encontrar diferentes perspectivas con las que los actores interpretaron la nueva realidad política surgida con el advenimiento de la independencia; al mismo tiempo, podemos acercarnos al despliegue de sus estrategias políticas tendientes a influir en la configuración del Estado naciente.

El vacío de poder generado por las abdicaciones reales de Bayona y la consecuente crisis de legitimidad de 1808 puso en un primer plano la necesidad de organizar un gobierno propio. Según Carlos Villamizar, esta situación dio lugar a un amplio despliegue del concepto de libertad ligado a un contenido de autodeterminación, acompañado al mismo tiempo por disputas sobre su significado. Desde 1810 surgieron en diferentes ciudades formas constitucionales tendientes a establecer un orden legal como condición de la libertad. Los primeros ensayos de autogobierno dieron lugar a la formación de un discurso sobre la libertad que estuvo acompañado de tensiones que se manifestaron por la rápida apropiación de la libertad —como derecho natural— en confrontación 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 periodo colonial entre diversas poblaciones. El fracaso de un primer intento de autodeterminación⁸

⁸ Las desavenencias entre federalistas y centralistas, luego de la declaratoria de independencia en 1810, dieron lugar a una primera guerra civil, que estalló en 1811. Ésta facilitó la Reconquista española de

fortaleció la cultura política preexistente de subordinación de lo particular al bien común. La limitación de la acción individual era vista como necesaria para consolidar la libertad de la comunidad política. En el congreso constituyente de 1821 se impuso la organización de un régimen centralista como garantía de la consolidación de la libertad política⁹. Sin embargo, una vez finalizadas las guerras de independencia, los municipios se pronunciaron por un nuevo proceso constituyente que da cuenta del “hondo conflicto ideológico y político en el seno de las clases criollas, con relación al grado de control central que debería existir entre las provincias que se avenían a formar la nación”¹⁰. Posteriormente, en la década de 1850 un programa liberalizador introdujo medidas tendientes al libre cambio, a la municipalización y a mayores libertades individuales, que fueron radicalizadas en los años 60 con la Constitución de 1863.

Con la introducción de mayores libertades individuales se suscitó la cuestión religiosa que constituyó otra fuente de usos y disputas por el significado del concepto de libertad. Concebida tradicionalmente como libre albedrío o facultad otorgada por Dios a los hombres, esta noción de libertad permeó los primeros intentos constitucionales que se dieron en el territorio neogranadino. Otras significaciones que comenzaron a discutirse después de la independencia fueron ganando terreno de forma lenta, hasta verse reflejadas en el ordenamiento constitucional. Las primeras referencias a la libertad de cultos procedentes de fuentes diferentes a las fuentes tradicionales del pensamiento escolástico y expresadas con el fin de promover el comercio y la inmigración europea, no fueron parte de la corriente de debate principal hasta la segunda mitad de siglo XIX¹¹. La introducción de la libertad religiosa en el

1816, comandada por Morillo, quien puso fin a este primer intento de autodeterminación política (1810-1816). El fracaso de este primer intento se constituyó en argumento legitimador, en las discusiones del Congreso Constituyente de 1819 y en 1821, para el establecimiento de un gobierno centralizado como forma de consolidar la libertad política lograda en 1819. Para ello tenía que subordinarse el interés particular de las élites locales al bien común de la independencia, según lo expresaban diversos agentes políticos.

⁹ VILLAMIZAR, Carlos: “Libertad - Colombia/Nueva Granada”, en Javier FERNÁNDEZ SEBASTIÁN (dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. Conceptos políticos fundamentales, 1770-1870*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales – Universidad del País Vasco, 2014, tomo II, vol. 5, pp. 123-124.

¹⁰ PALACIOS, Marco: “La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia”, en Marco PALACIOS, *Estado y clases sociales en Colombia*, Bogotá, Procultura, 1986, p. 105.

¹¹ VILLAMIZAR, Carlos: “Libertad-Colombia/Nueva Granada”, pp. 127-128. En el texto de este autor se pueden encontrar las nuevas significaciones del concepto de libertad que fueron desplegadas por diversos agentes sociales en las décadas posteriores a la independencia.

ordenamiento constitucional de 1863 dio lugar a una aguda polarización con el sector más ortodoxo del partido conservador y el clero.

Una tercera fuente de disputa sobre el significado del concepto de libertad se presentó alrededor de la libertad de imprenta, cuya proclamación señaló una línea de fricción entre los actores políticos. En los primeros textos constitucionales se consagró una libertad de imprenta que excluía los libros religiosos. En contraste, para 1852 el político y publicista liberal Florentino González expresaba que la constitución debía poner al gobierno barreras que no pudiera pasar, dejando al ciudadano ciertas libertades que no pudiesen invadir las leyes, entre ellas la libertad de prensa y la de expresar libremente su opinión como garantía de conservación de la República¹². Este uso del concepto se hizo más frecuente a partir de 1850, aunque no de manera universal. Hacia el último cuarto del siglo XIX, políticos conservadores como Miguel A. Caro inundaron la prensa con críticas a la libertad absoluta de imprenta; la libertad de imprenta postulada por la Constitución liberal constituía un peligro a la imagen de la autoridad, fuese ésta civil o religiosa, y Caro la consideraba como promotora de la disolución de los valores tradicionales en los que se fundaba el orden social¹³.

3. La libertad de enseñanza en el contexto de las reformas liberales de mitad de siglo

Durante las primeras décadas de vida independiente la configuración de los estudios universitarios estuvo atravesada por una tensión entre la necesidad de su expansión 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 con el ánimo de promover la educación práctica o de las ciencias consideradas útiles. 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 solo tenían gran peso en la cultura sino que eran la herramienta para acceder a los empleos públicos, principales fuentes de actividad en la época¹⁴. Las

¹² GONZÁLEZ, Florentino: *Escritos políticos, jurídicos y económicos*, Bogotá, Ed. Instituto colombiano de cultura, 1981, p. 219.

¹³ CARO, Miguel Antonio: “La libertad de imprenta”, en *Estudios constitucionales y jurídicos*, Bogotá, Ed. Instituto Caro y Cuervo, 1986, pp. 145-371.

¹⁴ SAFFORD, Frank: *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*, p. 151.

diferentes medidas legislativas promulgadas entre 1826 y 1842 se enmarcan en esta tensión¹⁵.

A finales de la década de 1840 e inicios de 1850 tuvo lugar en el congreso y en la opinión pública colombiana una serie de debates sobre la reforma a los estudios superiores. Frente al Plan Ospina¹⁶ de 1842, que había incrementado los requisitos para el acceso a los títulos de doctor en jurisprudencia, medicina y teología y dificultado la posibilidad de que los Colegios provinciales ofrecieran cursos tendientes a estos títulos, se alzaron diversas voces en las provincias a favor de la “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 los estudios profesionales en la sociedad.

Los primeros cambios al Plan Ospina se dieron bajo la administración de Tomás C. de Mosquera (1845-1849) y continuaron en la administración de José H. López (1849-1853). Durante el gobierno de López se emprendieron una serie de reformas basadas en el programa del recién creado partido liberal, las cuales han sido calificadas por la historiografía como de ruptura con el mundo colonial. En este programa los liberales se declaraban “enemigos de toda injerencia del gobierno en negocios que no necesitan ser manejados por él, defensores de las libertades municipales, la libertad de enseñanza, la libertad religiosa, la libertad comercial e industrial” y se proponían combatir con las armas de la razón todo aquello que contrariase tales libertades¹⁷.

Entre 1848 y 1850 se produjo una movilización de diversos actores que rechazaban la rigidez impuesta por el Plan Ospina en la reforma educativa de 1842; este plan de estudios era visto por aquellos actores como demasiado centralista y al mismo tiempo como “un simple mecanismo para impedir que los jóvenes pobres obtuvieran una educación profesional”¹⁸. En este contexto, actores sociales que se sentían afectados

¹⁵ El periodo comprendido entre 1826 y 1842 estuvo regido por el Plan de estudios expedido en 1826 por el vicepresidente Santander. Su característica principal fue establecer tres distritos universitarios: en Bogotá, Cartagena y Popayán, a donde tenían que acudir los estudiantes de otros territorios para acceder a los grados universitarios. Este Plan de Estudios introdujo para la enseñanza de legislación los textos de Jeremías Bentham, provocando una intensa polémica promovida por un sector del clero. Con relación a la escuela primaria, introdujo la escuela mutua para extender la alfabetización con la intención de promover la formación de ciudadanos. Ver, BUSHNELL, David: *El régimen de Santander en la Gran Colombia*, Bogotá, El Áncora editores, 1985.

¹⁶ El Plan Ospina fue diseñado por Mariano Ospina, fundador junto a José E. Caro del partido conservador en 1849.

¹⁷ GONZÁLEZ, Florentino: *Escritos políticos, jurídicos y económicos*, p. 133

¹⁸ SAFFORD, Frank: *El ideal de lo práctico*, p. 202. Este autor considera que el Plan de Estudios diseñado por Ospina establecía una rigidez en los estudios superiores, pues para acceder a los títulos de

por el Plan enarbolaron el concepto de libertad de enseñanza como herramienta de legitimación de sus aspiraciones. La enunciación del concepto entrañaba diversas significaciones: una significación de libertad política, en el sentido de mayor autonomía de las provincias frente al centro; otra de libertad en el sentido de facilidad para acceder a la educación superior y, finalmente, la libertad en el sentido de la libre competencia.

4. La libertad de enseñanza y la disputa por una mayor autonomía de las provincias

En marzo de 1848, el diputado José Isaza 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 [...] mas latitud i libertad”. En tal proyecto el discurso del diputado Isaza proponía que los Colegios provinciales y los particulares fuesen habilitados para otorgar grados universitarios, siempre y cuando los cursantes hubiesen estudiado las materias respectivas asignadas a las escuelas de literatura y filosofía y de ciencias naturales, físicas y matemáticas. 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. La propuesta también establecía que los “Colegios provinciales i de empresa particular no estarán sujetos al rejimen universitario, ni las Universidades tendrán ingerencia alguna en ellos”¹⁹.

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, pues desde la reforma de 1826, “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 solo tres universidades”, ubicadas en Bogotá, Popayán y Cartagena. En segundo lugar, dicha expresión indica el interés que tenían las élites regionales en cambiar la desventajosa situación de tener que enviar a sus hijos a una de las tres ciudades para realizar sus estudios superiores; esto es reflejo de las tensiones que a lo largo del siglo XIX se presentaron entre el centro del poder político ubicado en

mayor nivel: grado de doctor en medicina, jurisprudencia o teología, se requería el título de bachiller en filosofía y este grado demandaba varios años, ya que cada año se podían llevar un número limitado de cursos. Estos cursos incluían las ciencias naturales como parte del interés por los estudios prácticos. Para Safford, el objetivo del Plan era promover entre las élites los estudios de las ciencias prácticas.

¹⁹ “Proyecto de lei” presentado por el diputado Isaza, 1848, en *Fondo Pineda*, pieza nº 812, Biblioteca Nacional de Colombia.

Bogotá y los poderes locales, tanto en el proceso de configuración del sistema educativo como en otros ámbitos de la nación en construcción²⁰. El proyecto de ley constituye así una acción política con la que las élites regionales buscaban obtener mayor autonomía con relación al centro político.

Luego de debatirse, el 8 de mayo de 1848 se aprobó la “ley sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos”. La ley declaraba “libre la enseñanza en todos sus ramos” y establecía que los granadinos podrían obtener grados académicos en establecimientos públicos o de particulares y que los directores podrían someter al régimen universitario los establecimientos de enseñanza que regían. La ley normaba la 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 unos requisitos en su plan de estudios. Esto implicaba la persistencia del control central pues los colegios provinciales debían someterse al régimen universitario para otorgar los grados. Es decir, los colegios debían seguir los planes de estudio, la duración de los cursos y los derechos de grado establecidos por la reglamentación central para las universidades.

5. 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”. Previo a la sanción del decreto, un grupo de estudiantes dirigió una misiva al Congreso en la que exponían sus ideas sobre la libertad de la enseñanza. En este texto 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 debía 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

²⁰ YOUNG, John L.: *La reforma universitaria de la Nueva Granada, 1820-1850*. Ver también PALACIOS, Marco: *Estado y clases sociales en Colombia*. Especialmente relevante es el capítulo “La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia”. Aunque el texto no hace referencia al tema educativo, sí establece con claridad que en la primera mitad del siglo XIX se presentó una fuerte conflictividad entre las élites a nivel regional y nacional.

disminuyesen los pagos y que se aboliesen los grados de Bachiller en literatura y filosofía y de licenciado en jurisprudencia y medicina²¹.

En el contenido de esta misiva se puede leer una crítica a la rigidez establecida por las normas del Plan Ospina de 1842. En aras de un mejoramiento de la calidad de la instrucción, dicho Plan había impuesto a los colegios provinciales, interesados en impartir cursos en los campos del derecho y la medicina, unos requisitos que, según Safford, eran imposibles de cumplir²² y que de paso dificultaban el acceso a los estudios superiores tradicionales a una parte de los hijos de las élites regionales con el ánimo aparente de que estos escogieran estudios profesionales más prácticos. El Plan estableció un incremento de asignaturas obligatorias para la obtención del grado de bachiller en literatura y filosofía, que incluía asignaturas en ciencias naturales y lenguas modernas, entre otras. El grado de bachiller se convirtió, a su vez, en requisito para los estudios profesionales²³. De tal forma que el abogar por la abolición de las trabas en el acceso a la universidad era posiblemente un reflejo de pugnas sociales relacionadas con el deseo de sectores de la burguesía comercial en ascenso y de las élites locales de que sus hijos pudieran acceder a las profesiones de prestigio.

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. 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

²¹ Misiva de un grupo de estudiantes, “Honorable senadores”, 1849, en *Fondo Pineda*, pieza nº 765, Biblioteca Nacional de Colombia.

²² La imposibilidad de que los Colegios provinciales cumplieran los requisitos establecidos en el Plan Ospina radicaba en que debían contratar profesores extranjeros para cubrir las cátedras de ciencias naturales y ello era imposible para la mayoría de estos colegios por los exiguos presupuestos que manejaban. Ver: SAFFORD, Frank: *El ideal de lo práctico*, p. 179.

²³ SAFFORD, Frank: *El ideal de lo práctico*, p. 179

absolutismo”²⁴. De esta manera se ligaba el concepto de libertad con el federalismo y el progreso, relación muy común en los discursos de la época.

6. La libertad de enseñanza y la libre competencia

En los debates también estaba en disputa el título de doctor. Mientras que los autores de la misiva abogaban por su conservación, diversos políticos y publicistas lo cuestionaban y proponían la completa abolición de los grados y de los gremios. Juan N. Solano, propietario de un Colegio en Santarosa de Viterbo, consideraba que los grados universitarios eran perjudiciales; 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 competencia estimularía. 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 testos que no les fuera posible desechar”²⁵. Se deduce de lo anterior que este publicista concebía la libertad de enseñanza como el dejar los estudios superiores libres de regulación alguna por parte del Estado, ya que de esa manera las ciencias y la sociedad tendrían mejoría. Desde la posición de Solano, se puede percibir la perspectiva de una fracción de la clase dirigente de provincia que abogaba por la abolición de los privilegios, establecidos a través de la titulación de doctor en jurisprudencia, teología o medicina.

En un marco de crítica a la exclusividad del otorgamiento de títulos por parte del Estado, el Congreso aprobó en mayo de 1850 la ley 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”²⁶. En todo caso, la ley no suprimió los grados, pues determinó que quienes

²⁴ ZULUAGA, Olga: *La educación pública en Colombia, 1845- 1875*, p. 175. La relación entre libertad política y federalismo es enunciada con minuciosidad por Florentino González en diversos artículos que aparecieron en el periódico liberal *El Neogranadino*. Ver GONZÁLEZ, Florentino: (1981) *Escritos políticos, jurídicos y económicos*, pp. 391-406.

²⁵ “Grados universitarios”, en *La Fraternidad*, Santa Rosa de Viterbo, 8-15-22-29 de abril de 1849, nº II-III-IV-V.

²⁶ Ley de 15 de mayo de 1850 “Sobre instrucción pública” 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.

quisieran obtenerlo podrían hacerlo en cualquier establecimiento público o particular. A partir de esta ley, solo se confería el grado de doctor en jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas; y quienes quisiesen optar por el grado debían presentar exámenes. De esa manera, la ley definía la libertad en educación como la posibilidad de que los particulares brindasen instrucción y expedición de títulos, ya que para ello establecía la obligación de que quienes aspirasen a grado fuesen examinados.

7. La intervención del Estado y la polémica por la libertad de enseñanza

Los conflictos en torno a la configuración de un sistema de instrucción pública volvieron a ser parte de la disputa política cuando la facción liberal radical en el poder dio un giro en la política educativa²⁷ y promovió un proyecto educativo laico centrado en la creación de la Universidad Nacional en 1867 y la promulgación en 1870 del Decreto Orgánico de Instrucción Pública (DOIP). Este giro implicaba una rectificación ideológica frente a las propuestas que esta facción política había defendido en los debates de mediados de siglo cuando, junto a algunos políticos conservadores, los liberales contribuyeron al desmonte del sistema organizado por el Plan Ospina de 1842. En el marco de la Constitución ultrafederalista de 1863, surgió nuevamente la idea de la universidad y resurgió el discurso de protagonismo del Estado en la configuración de un sistema educativo público.

El surgimiento de la Universidad Nacional fue bien recibido por diversos actores políticos que coincidían en su apreciación del deterioro de los estudios superiores y secundarios. 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.

²⁷ Este giro pudo obedecer a una percepción por los radicales de debilitamiento del poder del clero luego de las medidas anticlericales que desde las reformas de mitad de siglo se habían comenzado a tomar en el largo conflicto de potestades que se vivió durante el siglo XIX: tución de cultos, desamortización de bienes de manos muertas, pérdida del fuero eclesiástico, separación Iglesia-Estado. Para el tema de las medidas anticlericales tomadas por los liberales entre 1848 y 1870 y las respuestas de la Iglesia, ver CORTÉS, David: *Las relaciones Estado-Iglesia en Colombia a mediados del siglo XIX*, tesis doctoral, Colmex, 2008.

Agregaba que esos males fueron reconocidos por los mismos que antes los habían causado²⁸.

Los radicales reivindicaron el papel del Estado en la organización de un 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 escuela 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. 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 uno de los estudios profesionales.

La Universidad Nacional se justificaba, para políticos e intelectuales como Samper y Manuel Ancízar entre otros, como un instrumento de promoción de la unidad de la patria común, la cual debía ser vista como una entidad más importante que el hogar o el pueblo natal. 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. 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 república²⁹. 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.

8. La polémica de los textos

El ideal de promover la unidad de la nación se vio pronto afectado por el interés de los radicales de fortalecer su proyecto educativo no confesional. Con la presentación,

²⁸ “El partido católico y las escuelas”, en *El Tradicional*, Bogotá, 13-02-1872, Año I, nº 15, pp. 120-121.

²⁹ “Universidad Nacional”, en *La Paz*, nº 1, Bogotá, 26-05-1868, p. 4. Pese a estas visiones optimistas sobre el fomento de la unidad de la nación que traería la fundación de la Universidad Nacional, desde la provincia se difundieron críticas a su creación, proponiendo que los recursos se distribuyesen entre los diversos colegios provinciales.

por parte de Ezequiel Rojas en el Senado en 1870, de un proyecto de ley para la introducción de las obras de Jeremías Bentham y Destutt de Tracy como textos obligatorios para las cátedras de ciencias de la legislación y para la enseñanza de la filosofía elemental, se suscitaron fuertes polémicas, que polarizaron la opinión una vez convertida esta enseñanza en ley de la república. 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.

En 1868, José J. Ortiz, pensador conservador ultracatólico, cuestionaba al promotor del benthamismo Ezequiel Rojas³⁰ 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?”³¹. 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”³².

Con lo expuesto por Ortiz, se perfilaban los argumentos que durante la década de 1870 iban a ser desplegados por diferentes políticos e intelectuales en contra del

³⁰ Intelectual liberal que estableció el programa que dio origen al partido liberal. Se caracterizó por ser un férreo defensor y difusor de los textos de Bentham.

³¹ CORTÉS, José David: “Los debates político-religiosos en torno a la formación de la Universidad Nacional”, en Rubén SIERRA MEJÍA (ed.), *El radicalismo colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Universidad Nacional, 2002, pp. 327-349.

³² *La Caridad. Correo de las aldeas. Libro de la familia cristiana*, nº 24, Bogotá, 08-12-1869.

proyecto educativo de los radicales y claro está del proyecto de nación secular que éste vehiculaba. Miguel A. Caro, principal ideólogo del partido conservador, 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 nación³³.

Caro resalta en el argumento la contradicción en que a su parecer caen los radicales al declararse a favor de la libertad de pensamiento y de forma simultánea pretender imponer textos violando los principios a los cuales se adscribían. Igualmente, Caro se declaraba vocero de quienes profesaban una fe religiosa y, en aras de alinear la opinión en contra del proyecto radical, afirmaba que “quien predica la tolerancia y la libertad de pensamiento debe empezar por mostrarse respetuoso por la opinión de la mayoría de sus conciudadanos”³⁴. La defensa de la religión católica fue de esta manera movilizadora como argumento y arma de lucha política al ser adosado al concepto de libertad de enseñanza.

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”³⁵.

Una vez el proyecto fue aprobado, arremetieron 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 la imposición de textos como una intromisión innecesaria que se contradecía con los propios principios liberales, en especial el de la libertad de enseñanza. El rector de la Universidad, Manuel Ancizar, renunció a su cargo en protesta por tal imposición y propuso dejar a cargo de ésta la fijación de textos. En opinión de Antonio Vargas, quien asumiría la rectoría, “la ley que creo la Universidad no estipulaba la profesión de doctrinas determinadas, y además, que los profesores estaban

³³ CARO, Miguel Antonio: “Un proyecto de ley absurdo”, en Germán MARQUÍNEZ ARGOTE (ed.), *Benthamismo y antibenthamismo*, Bogotá, Ed. El búho, 2004, pp. 173-181; p. 173.

³⁴ CARO, Miguel Antonio: “Un proyecto de ley absurdo”, p. 174.

³⁵ JARAMILLO, Jaime: “El proceso de la educación en la República (1830-1886)”, en *Nueva historia de Colombia*, Bogotá, Ed. Planeta, 1989, pp. 223-250; p. 242.

en libertad de proponer los textos de enseñanza que desearan, siempre que ellos reportasen aprendizaje de los estudiantes”³⁶. 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 juventud³⁷.

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 principios liberales mediante una medida que paradójicamente, según sus oponentes políticos, los contradecía. Más aún, luego de que la Universidad encargara a tres profesores para que se pronunciasen sobre las doctrinas de Tracy y Bentham y se solicitara al Congreso para que restituyera a la institución la libertad de escoger los textos, el profesor Francisco Álvarez, de la escuela de filosofía, solicitó, a su vez, autorización para usar en sus clases los textos de estos pensadores.

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

9. La libertad de enseñanza y la defensa de la autoridad de la Iglesia

El proyecto educativo radical consignado en el DOIP constituye uno de los momentos más representativos de la historia educativa colombiana, ya que “la escuela

³⁶ “Los profesores de la Universidad”, en *El Derecho. Periódico destinado a la defensa de los principios conservadores*, n° 44, Bogotá, 08-07-1870, p. 175.

³⁷ JARAMILLO, Jaime: “El proceso de la educación en la República”, p. 243.

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”³⁸. El DOIP se caracterizó por ofrecer una mirada integral del problema educativo, que abarcaba desde una concepción pedagógica en consonancia con el desarrollo de la ciencia y con una concepción de 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:

elevar el sentimiento moral de los niños i jóvenes confiados a su cuidado e instruccion, para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, amor a su país, humanidad i universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria i frugalidad, pureza, moderación i templanza, i en jeneral todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, i 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 i perfeccionar la organizacion republicana del Gobierno, i asegurar los beneficios de la libertad³⁹.

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 relijion i a la libertad de conciencia”. El decreto también postuló la obligatoriedad de la educación primaria y la neutralidad religiosa consignada en el artículo 36: “El Gobierno no interviene en la instruccion relijiosa; 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 instruccion de sus párrocos o ministros”⁴⁰.

Estos dos últimos principios del decreto, la obligatoriedad y la neutralidad religiosa, dieron lugar a una enconada disputa en la que el concepto de libertad de

³⁸ LOAIZA, C. Gilberto: *Sociabilidad, religión y política en la definición de la nación*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, 2011, p. 320.

³⁹ Decreto Orgánico de Instrucción Pública, en *La Escuela Normal. Periódico oficial de Instrucción Pública*, nº 1, 2 y 3, enero de 1871, Bogotá, Imprenta Gaitán.

⁴⁰ DOIP, p. 5.

enseñanza fue movilizado por las huestes del partido conservador y un amplio sector de la Iglesia. Estos agentes argumentaban que el proyecto radical era contrario a los sentimientos religiosos de la mayoría de la población. En una serie de artículos publicados en los periódicos *El Tradicionista*, *La Sociedad* y *La Caridad*, entre otros, políticos y publicistas conservadores, declarándose defensores de la religión católica y de los derechos de la Iglesia, polarizaron 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”.

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”⁴¹.

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, gobernar es educar:

la educación supone principios morales y religiosos; un gobierno que no se compromete con un credo religioso no tiene derecho a educar [...], el que no cree no tiene derecho a quitar ni imponer creencias. Un gobierno ateo no tiene derecho a educar. 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. 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 definir⁴².

Caro negaba la libertad que se desligase de la libertad entendida desde el dogma católico, pues, según él, una libertad que se basa en el libre examen, en la razón, negando el respeto y devoción debida a la religión católica y que desconociese la

⁴¹ “La religión y las escuelas”, en *El Tradicionista*, Bogotá, 4-6 de junio de 1872, Año I, nº 39-40, pp. 264-265 y 268-269.

⁴² SIERRA, Rubén: “Miguel Antonio Caro. Religión, moral y autoridad”, en Rubén SIERRA (ed.), *Caro y la cultura de su época*, Bogotá, U.N., 2002, pp. 9-31; p. 25.

autoridad de la Iglesia no puede ser una libertad verdadera. Para Caro 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 concluía 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 ellos “se contradecían, usurpaban y adulteraban la doctrina tradicional de la Iglesia”⁴³.

El artículo 87 del DOIP estableció que “los padres, guardadores, i 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”⁴⁴. 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 matiza tal obligación—.

En 1874, en un artículo de *El Tradicionista*, se 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* 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, la más antigua y la 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 públicas⁴⁵.

En la siguiente legislatura, el director de instrucción pública de Cundinamarca presentó un proyecto de ley en el que se definía qué debía entenderse por instrucción

⁴³ “El carro de la libertad”, en *El Tradicionista*, Bogotá, 25-07-1872, Año I, nº 61, pp. 352-353.

⁴⁴ DOIP, p. 8.

⁴⁵ “El Estado soy yo”, en *El Tradicionista*, Bogotá, 20-01-1874, Año III, nº 277, pp. 1228-1229. Cursivas en el original.

suficiente e imponía a los visitantes 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. Ante este proyecto protestaron los conservadores:

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 privada⁴⁶.

En la oposición al proyecto educativo radical, los conservadores 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 de la 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 los conservadores 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 les reportó a los ideólogos y políticos conservadores el debilitamiento del proyecto educativo radical a partir de 1876 y su definitiva derrota en 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 Zerda 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.

⁴⁶ “El Estado soy yo”, en *El Tradicionista*.

10. Conclusión

La comparación de las acciones políticas de diferentes agentes sociales en dos periodos distintos de la historia de la educación en Colombia, exploradas a través de los usos del concepto de libertad de enseñanza, nos permite dar cuenta de la manera en que tales acciones se relacionan con los contextos y no están dirigidas por principios doctrinarios inamovibles. Es claro que los liberales radicales promovieron en la década de 1850 la desregulación de los estudios superiores mediante la movilización del concepto de libertad de enseñanza como herramienta de igualdad —supresión de títulos— y defensa de la libre competencia para liberar a la educación de la influencia del clero. En la década de 1870 este grupo político, aunque enarbó el concepto de libertades individuales, promulgó un proyecto educativo que otorgó al Estado una amplia capacidad regulatoria. Este proyecto fue contestado por un sector doctrinario del partido conservador, que ubicó el concepto de libertad de enseñanza como elemento central de su discurso político en oposición al proyecto radical. Ligó al concepto de libertad el de orden y autoridad, dejando de lado las libertades individuales.

El concepto de libertad de enseñanza pasó así de ser central en la ideología del liberalismo radical en 1850 a ser reemplazado, en el segundo periodo, por el concepto de ciudadano formado, desde una ética civil, para el logro de una sociedad libre. Esto implicaba para los radicales la intervención del Estado. Al contrario, los conservadores doctrinarios enarbolaron el concepto de libertad de enseñanza en este segundo periodo para movilizar la opinión pública en contra del proyecto radical. El concepto llegó a ser central en su discurso en el contexto de confrontación con el proyecto educativo que, según su parecer, dejaba de lado la moral católica. En todo caso, el uso del concepto de libertad de enseñanza fue ligado por este grupo político a la defensa de la educación privada y a conceptos centrales de su ideología tales como orden y autoridad.