

El caso de la Comunidad Dominicana frente a la reforma educativa borbónica del siglo XVIII en el Virreinato de la Nueva Granada*

César Augusto Vásquez García

Eduardo Alberto Gómez Bello

Édgar Arturo Ramírez Barreto

Juan Sebastián Ballén Rodríguez

Grupo de Investigación Anagnostes**

Universidad Santo Tomás

Recepción: 20 de agosto • **Aprobación:** 27 de septiembre

Resumen

El artículo propone una revisión crítica de carácter historiográfico desde la perspectiva metodológica de la historia de las ideas hasta los contextos ideológicos y políticos en que se presenta la Reforma Educativa liderada y gestionada por el fiscal Moreno y Escandón entre los años 1774 y 1779 en el Virreinato de la Nueva Granada. En este sentido, la Reforma Educativa se implementa en el momento en que la comunidad de la Orden de Predicadores asume la responsabilidad de orientar la educación formal en el Virreinato ante la expulsión de la Orden de la Compañía de Jesús ocurrida en 1767, con la cual disputaba desde inicios del siglo XVII el monopolio de la educación en el periodo colonial. Así las cosas, el artículo señala la

* El presente artículo es el resultado que el grupo Anagnostes presenta como fruto de la investigación ganadora de la convocatoria interna en la Universidad Santo Tomás.

** El grupo está conformado por integrantes provenientes de diversas disciplinas, tales como filosofía, artes, lingüística e historia. Contacto: cvasquezgarcia@gmail.com, juansebastianballen@gmail.com, edgarramirez@usantotomas.edu.co

posición que la Comunidad Dominicana asume frente a la implementación de esta reforma aprobada por el rey borbón Carlos III, en donde los enfoques teóricos y epistemológicos respecto a la incorporación de la nueva ciencia es un elemento relativo y no necesariamente sustancial a la discusión sobre los niveles de resistencia que la Comunidad Dominicana tuvo frente a la Reforma Educativa.

Palabras clave: Reforma Educativa, Virreinato de la Nueva Granada, Comunidad Dominicana, nueva ciencia, siglo XVIII

The Dominican Community case before the Borbonic Education Reform from XVIII century in the Viceroyalty of New Granada

Abstract

This article proposes a critical historical review from the point of view of history of ideas to the ideological and political contexts where the Educational Reform is presented, led and proposed by the General Attorney Moreno and Escandón between 1774 and 1779 in the Viceroyalty of New Granada. In this sense, the educational reform is implemented when the Order of Preachers takes on the role of guiding the formal education in the Viceroyalty due to the expulsion of the Company of Jesus Order in 1767. These two Orders were competing to control the monopoly of education in Colonial times. Thus, the article shows the stance the Dominican community adopts in the execution of this reform passed by King Charles III, where the technical and epistemological approaches concerning the entrance of the new science is a relative matter and not an important one to the debate of the level of resistance the Dominican community had towards the Educational Reform.

Keywords: Educational Reform, Viceroyalty of New Granada, Dominican Community, New Science, XVIIIth Century

Le cas de la communauté dominicaine face à la réforme éducative des Bourbons, au XVIII^e siècle dans le Vice Royaume de Nouvelle Grenade.

Resume

L'article propose une révision critique à caractère historiographique depuis la perspective méthodologique de l'histoire des idées des contextes idéologiques et politiques dans lesquels se présente la Réforme éducative dirigée et gérée par l'avocat général Moreno y Escandón entre 1774 et 1779 dans le Vice Royaume de la Nouvelle Grenade. Dans ce sens, la Réforme éducative s'implante au moment où la communauté de l'Ordre des Prêcheurs assume la responsabilité d'orienter l'éducation formelle dans le Vice Royaume, face à l'explosion de l'Ordre de la Compagnie de Jésus en 1767, avec laquelle il se disputait, depuis le début du XVIII^e siècle, le monopole de l'éducation coloniale. Ceci étant posé, l'article signale la position que la communauté dominicaine assume face à la mise en place de cette réforme approuvée par le roi Bourbon Charles III où les approches théoriques et épistémologiques face à l'incorporation de la science nouvelle est un élément relatif et non nécessairement substantiel dans la discussion sur les niveaux de résistance que la communauté dominicaine a eue en relation avec la Réforme éducative.

Mots-clés: Réforme éducative, Vice Royaume de Nouvelle Grenade, communauté dominicaine, science nouvelle, XVIII^e siècle

Presentación

En el documento de J. Tate Lanning intitulado “El sistema de Copérnico en Bogotá”, y que fue publicado en la *Revista de Historia de América* (1944), se propone la lectura del conflicto suscitado entre la comunidad de la Orden Dominicana –que conservaba el monopolio de la educación superior en la Nueva Granada a finales del siglo XVIII– y las disposiciones virreinales que en materia educativa se empiezan a implementar desde el Plan de Estudios presentado por del fiscal Moreno y Escandón, más desde un horizonte político e ideológico que desde el plano intelectual o científico. El sentido de esta afirmación se sustenta en la idea de que a los dominicos no les es tan “traumático” ni tan problemático el cambio de paradigma epistemológico que va del sistema ptolemaico al copernicano, toda vez que lo que se estaba poniendo en tela de juicio era la posibilidad de seguir perpetuando el control sobre el acceso a la academia, la permanencia en ella, el otorgamiento de títulos por parte de la Orden, pero sobre todo mantener la cosmovisión en la que se sustentaba el sentido de su propia existencia como institución social en el inicio de la modernidad:

A principios de 1774 se propaló la especie de que la Junta Superior de Aplicaciones se preparaba a dictar algo concreto y drástico en relación con la educación superior. Pensaron los dominicos anticiparse a tal medida, y aprovechando que continuaba el *statu quo*, decidieron precipitar una controversia acerca del sistema de Copérnico entre los peripatéticos y los modernistas; creían con ello enturbiar y demorar las disposiciones esenciales relativas a la educación superior. Al efecto prepararon una disertación sistemática y con las tesis que acompañaban a las invitaciones, enviaron una a José Celestino Mutis y aparentemente a nadie más. En la tesis se defendía el principio de que el sistema de Copérnico se hallaba en abierta oposición con las Sagradas Escrituras y era intolerable entre católicos (Tate Lanning, 1944: 282).

Contexto historiográfico de la investigación sobre la época colonial en Latinoamérica

En la introducción a la *Filosofía de la historia americana*, Leopoldo Zea (1978) concibe, a partir de la propuesta reflexiva y crítica generada por la historia de las ideas en América Latina, particularmente desde las décadas de los años cuarenta y cincuenta, que el pensamiento latinoamericano históricamente ha “adoptado” las ideas europeas a las realidades propias del subcontinente:

No se trata de una historia de las ideas latinoamericanas, como las de Europa lo son de las europeas, sino de la forma como estas ideas, las europeas, han sido apropiadas por la filosofía o la cultura latinoamericana. Es desde este punto de vista que la historia de las ideas en Latinoamérica es diversa de la historia de las ideas europeas (Zea, 1978: 15).

En este sentido, la historia de las ideas filosóficas pre-ilustradas e ilustradas en la América hispana en los siglos XVI a XVIII se concibe no desde una clásica filosofía de la historia de corte europeo, sino desde una historia del pensamiento latinoamericano, y no porque se considere que sea “inferior en relación con aquella cuyas ideas se adoptan”, sino porque ha requerido desde el mismo proceso de adaptación de una construcción asistemática y compleja de reflexiones sobre la manera de hacer dichas reflexiones en contextos culturales, políticos, económicos y sociales, diametralmente distintos a los centros de producción de la filosofía occidental. En otras palabras, Zea, retomando a Gaos, considera que la historia de las ideas en América Latina es “una toma de conciencia de la lógica que ha dado origen a la asimilación de unas determinadas ideas de la filosofía y la cultura europeas”; es decir que lo que se ha hecho en Latinoamérica es una filosofía “no de los propios filosofemas adoptados, sino del sentido del espíritu o sentido que originaron esta adopción” (Zea, 1978: 17).

De esta forma, en el ejercicio de pensar sobre cómo la pre-ilustración y la ilustración se adoptaron en los contextos americanos hispanos, se hace patente aquella propuesta de Ardaio de que nuestra reflexión filosófica nunca dejó de buscar un acento propio (Zea, 1978: 18), sobre todo desde la idea de que es una reflexión filosófica que se expresa de manera distinta

a la filosofía europea u occidental, pues esta última recurre al principio de la *Aufhebung* hegeliana, que asume las categorías de *absorción* y *asimilación* como reguladoras del pensamiento filosófico europeo, cimentado en una dinámica dialéctica que va recuperando progresivamente las contradicciones internas del pensamiento para devolverlo en una forma más depurada y consistente. Este no es el caso del pensamiento filosófico americano, pues contrario al espíritu de la *Aufhebung* hegeliana que potencia al máximo la absorción y la asimilación como mecanismos reguladores de un pensar dialéctico y sistemático, el pensamiento latinoamericano, desde sus primeras manifestaciones en el siglo XVI, incuba una forma de argumentación en donde la yuxtaposición, como manifestación de la separación entre el sujeto que piensa el pensamiento y el objeto que da cuenta de una realidad negada o cuestionada por el propio pensamiento, se convierte en una categoría fuerte que guiará el ejercicio del pensar en estas tierras americanas.

En el contexto del pensamiento propio de la América hispana, tal yuxtaposición se verifica, según Zea, en el cambio de un orden que fundamenta la escolástica colonial hacia uno que cimienta el positivismo; cambio de órdenes que inevitablemente genera procesos de dependencia impuesta o aceptada:

Lo mismo da el aparato conceptual de la escolástica del coloniaje ibero, que el aparato conceptual del positivismo que acabará justificando la dependencia con los nuevos centros de poder. Relación de dependencia colonial tanto frente al colonialismo del pasado como al neocolonialismo de nuestros días (Zea, 1978: 26-27).

Sin embargo, a dicha yuxtaposición, entendida como enajenación del pensamiento frente a la realidad de dependencia impuesta o aceptada, coexiste una posible filosofía de la historia americana garantizada por los niveles de conciencia de la dependencia, simplemente para constatar que la historia toma sentido a partir de la conciencia de la marginalidad:

Conciencia de la relación de dependencia que, dentro de esta interpretación, va a permitir ofrecer el punto de vista de los dominados sobre sus dominadores, cambiando así el enfoque del conocimiento de la historia y

su interpretación, la visión de los vencidos, que dirá Miguel León Portilla (Zea, 1978: 27).

Así, la conciencia de la marginalidad promueve en el sujeto, a su vez, una conciencia de la dependencia y, por lo tanto, este sujeto que piensa su pensamiento como dependiente y marginal asume con claridad la conciencia de lo periférico respecto a un centro que no es el propio, permitiendo una particular interpretación filosófico-histórica de Occidente, pero no ya desde un punto de vista exclusivamente eurocentrista que reduce todo lo que no es Europa a degeneración e inmadurez, sino desde la conciencia de lo diverso y lo distinto, para observar el moldeamiento impuesto o aceptado desde la perspectiva de quienes lo han sufrido.

Ahora bien, en términos historiográficos esta historia de las ideas y de las mentalidades la podemos ubicar desde el artículo “El historiador sin certidumbres” de Marcos Palacios (1995), quien plantea una tesis interesante al relacionar las continuidades de los regímenes políticos con la producción historiográfica, particularmente de la época colonial. Así, resalta que México tiene la más rica historiografía debido a una continuidad política durante casi todo el siglo XX, a diferencia de la Argentina que tuvo un renovado entusiasmo de los estudios coloniales, dada una atmósfera de mayor libertad política entre la caída del peronismo en 1955 y el golpe militar de 1966. Y aunque la historiografía colonial mexicana es más total, en el sentido en que aborda prácticamente todos los aspectos de la vida social, y que la práctica reciente de los historiadores argentinos se ha centrado en los aspectos socioeconómicos del pasado colonial, no es arriesgado afirmar que las tendencias provenientes de la nueva historia económica se impusieron a mediados de los años setenta en casi todas las investigaciones históricas de la época colonial en América Latina, después del agotamiento de las propuestas historiográficas marxistas y de la escuela francesa de los Annales que se anunció en los años treinta, se implantó en los cincuenta y se consolidó en los sesenta (Palacios, 1995: 12-17).

Al mismo tiempo, Palacios plantea que a partir de los años setenta el estructuralismo permea los estudios históricos al darle un tratamiento “nuevo” o “científico” a la historia:

La renovación historiográfica a que dio lugar estaba en consonancia con la difusión de las ciencias sociales y con el supuesto de que la realidad observada no es la “realidad real”, pues esta oculta estratos y mecanismos “subyacentes”. El papel de la ciencia consistiría en sacarlos a la luz y emprender su análisis (Palacios, 1995: 18).

A esta propuesta de análisis historiográfico, según Palacios, se vinculan influencias de trabajos provenientes de la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, la lingüística, la teoría literaria y la semiótica. Las reflexiones de Foucault, Lacan, Derrida, Barthes y de otros pensadores contemporáneos sirven de telón de fondo para que la historiografía contemporánea niegue rotundamente la posibilidad de abordar la verdad histórica:

La historia no puede ser más que un inmenso palimpsesto de “textos” que comienzan como “narrativas comunales”, igual que la épica o los libros del Nuevo Testamento. La historia aparece entonces como un ejercicio de reconstrucción imaginaria, como una invención literaria y una reinterpretación –que puede ser crítica– de la tradición preexistente (Palacios, 1995: 20).

53

ANÁLISIS N° 79

Así, cada vez con mayor fuerza, la historia narrativa “marca el retorno a personajes, a tramas y temáticas de vieja data: el individuo, la comunidad local, la política, inclusive la alta política, vistos ahora bajo un lente antropológico” (Burke, 1993, citado en Palacios, 1995: 21). En este sentido, la historiografía sobre el periodo colonial replantea su perspectiva en las dos últimas décadas al abordar los asuntos no ya como una historia total, sino como una historia de lo cotidiano, de la historia desde abajo, de la microhistoria.

Por su parte, Hilda Sábato (1995: 105), en “Historia política, historia intelectual: viejos temas, nuevas ópticas”, reitera las opiniones de Palacios al considerar que si bien en los años sesenta y setenta los influjos más fuertes sobre la historia como disciplina provenían de la sociología y la economía, hoy se originan en la ciencia política, la filosofía política, la crítica literaria y la lingüística:

En particular, el acercamiento a la crítica literaria, a la semiótica y a la lingüística pueden interpretarse como un resultado de las nuevas actitudes

frente a lo que hasta hace poco se consideraba “el objeto dado” de estudio, es decir, de la convicción de que “el objeto historiográfico jamás está dado, se construye”, como dice Ginzburg [1990].

Al ya no ser la historia económica el lugar privilegiado para desentrañar los mecanismos básicos de la realidad social, tarea que la historiografía reporta para los años sesenta y setenta a través de los enfoques de economicistas y sociológicos, en las últimas décadas se empieza a hacer historia de otra manera:

En cambio, se puede hablar, igual que Carlos Altamirano, de “la emergencia de una nueva coyuntura en la práctica historiográfica, sin polos hegemónicos en cuanto a las vías, los instrumentos y los objetos que permiten lecturas, de resultados significativos, de nuestro pasado”. Junto a esta actividad, se destaca además la recuperación del “interés particular, por los actos que [escapan] a la regularidad de los modelos, [...] [d]el gusto por los acontecimientos que no [pueden] aparecer en un punto de intersección singular de diferentes series, o revelar, o producir cambios en el contexto más amplio del que [son] parte. [Altamirano, en prensa] (Sábato, 1995: 106).

Estas nuevas realidades del estudio de los acontecimientos pasados permiten que los actuales investigadores se interesen menos por temas de carácter economicista y socio-demográfico y se dediquen con mayor frecuencia a temas políticos, de la vida cultural y las creaciones culturales. En este último sentido, la historia intelectual y cultural es uno de los vectores que se vienen proyectando con mayor énfasis en los estudios sobre la colonia:

José Luis Romero y Túlio Halperin Donghi transitaron ese terreno de manera creativa –aunque fueron la excepción más que la regla– y contribuyeron a dar densidad innovadora a esta vertiente de historia. A ellos podemos sumar los intentos de Chiaramonte y Weinberg que, aunque como dice Halperin “veían sobre todo en la marcha de las ideas un aspecto parcial de un desarrollo más general” [Halperin, 1986: 517] y –de acuerdo con los enfoques predominantes en la época– tendían a subordinar la esfera de las significaciones a otras más determinantes, también aportaron al debate sobre el mundo de las ideas del pasado (Sábato, 1995: 113).

Sábato considera que en una perspectiva diferente a la de Romero y los demás historiadores ya señalados, los investigadores inscritos en la escuela de los *Annales*¹ proponen otra forma de “acercarse al mundo de las significaciones” desde la historia de las mentalidades, que

Define su objeto de manera opuesta a la de los historiadores clásicos de las ideas: a la construcción consciente de los individuos contrapone la mentalidad colectiva que regula las representaciones y los juicios de los sujetos sociales [Sábato, 1986: 31] (Sábato, 1995: 113).

Sin embargo, el mismo José Luis Romero se deslinda de la adopción irreflexiva de los métodos utilizados por las escuelas historiográficas de diverso cuño, por conducir al establecimiento “de innumerables preconceptos” y “no pocas fórmulas retóricas”, que se han convertido en hitos de modas pasajeras para dar cuenta de los procesos históricos en América Latina. En este sentido, Romero sustenta el estudio del desenvolvimiento de las ideas, pero articuladas con los procesos históricos concretos de las comunidades humanas:

La noción que maneja el historiador argentino del concepto de mentalidad resume su apreciación acerca del valor de las ideas como objeto de estudio, ya que ellas constituyen el entramado de la vida social (Betancourt, 2001: XIX).

Ahora bien, la concepción historiográfica de Romero se sustenta en una

[...] interrelación entre elementos racionales e irracionales, los cuales se entrelazan entre la realidad y las múltiples interpretaciones que integran las acciones simultáneas en las que se condensan los actos de los sujetos y las representaciones que los actores sociales forjan a partir de la interpretación que hacen de la realidad (Betancourt, 2001: XX).

Lo que deja de lado cualquier forma de construcción histórica que no tenga en cuenta las interdependencias de las pulsiones irracionales de los

¹ “Vale la pena recordar –nos dice Enrique Tandeter– que los *Annales* de la década del cincuenta –a diferencia de su periodo inicial, antes de la guerra mundial– se concentraban en trabajos sobre los siglos XV a XVIII europeos [Wessling 1978, 185-194]”. En: “El periodo colonial en la historiografía argentina reciente”, Palacios (1995: 125).

colectivos humanos y las manifestaciones conscientes y programáticas de los individuos en esos colectivos, constituyendo así el objeto de estudio de las mentalidades, entendidas como manifestaciones sincréticas de lo pulsional y lo racional en los seres concretos e históricos:

La vida histórica justifica, pues, el estudio de las ideas porque los procesos históricos se comprenden, según Romero, estableciendo la relación entre las corrientes de pensamiento y las opiniones expresadas por los grupos sociales (Betancourt, 2001: XX).

De igual manera, aunque la *Intellectual History* empieza a ser cuestionada en Estados Unidos por circunscribirse a la historia de los intelectuales o de las élites culturales, al abordar el mundo de las significaciones en la década de los cincuenta, dado su interés por indagar la “dimensión colectiva de las ideas, intentando captar los ‘mitos y símbolos’ típicos de cada comunidad”, es decir, capturar el “espíritu” de la época y “sobre todo, la esencia de la americanidad” (Sábato, 1995: 113), Romero reactualiza algunas categorías de la antropología y la sociología como la de *aculturación* para interpretar la recepción y la difusión de las ideas ilustradas por parte de las élites urbanas en los siglos XVI a XIX, pues lo que pretende –en palabras de Betancourt– es “reconocer la naturaleza problemática de la recepción de los sistemas de pensamiento elaborados en Europa por unas minorías urbanas en América Latina” (2001: XXI).

Para Sábato es claro que existe una dificultad a la hora de encontrar los límites precisos entre la historia de las ideas, la historia social de la cultura, la historia de las mentalidades y la historia intelectual, dado que estas vertientes nacieron y se desarrollaron de manera cruzada y combinada. En este contexto, la propuesta de Roger Chartier², inscrita en la escuela historiográfica francesa contemporánea, es pertinente para el estudio que nos ocupa sobre las formas de adaptación, asimilación, recepción y reconstrucción del pensamiento ilustrado en las colonias americanas, al realizar:

2 Según Ricardo García Cárcel, “Chartier, en los años ochenta, se lanza a abrir nuevas fronteras conceptuales y metodológicas conjugando magistralmente aspectos teóricos (Foucault, Bourdieu, Certeau, Elias,...) con la investigación más empírica procedente del mundo de la bibliología” (Chartier, R., 2000: 9).

Por una parte, el estudio crítico de los textos, ordinarios o literarios, canónicos u olvidados [...] por otra parte, la historia de los libros y [...] de todos los objetos que llevan la comunicación de lo escrito; finalmente, el análisis de prácticas que, de manera diversa, se apropian de los bienes simbólicos, produciendo también usos y significaciones diferenciadas [Chartier, 1989] (Sábato, 1995: 115-116).

El contexto académico y científico del siglo XVIII en la Nueva Granada

Las reformas borbónicas, instauradas luego de la Guerra de Sucesión Española (1700 – 1714) bajo el reinado de Felipe V, implicaron una nueva concepción del Imperio español, cuya meta era la modernización y la transformación de la sociedad en busca del bienestar general. Dichas reformas de corte ilustrado permitieron también el afianzamiento de la monarquía absoluta y el surgimiento del despotismo ilustrado. Las reformas borbónicas, inspiradas en los principios de secularidad, racionalidad y eficiencia que sustentan el espíritu del movimiento ilustrado en España, tuvieron inicio en el reinado de Felipe V (1714 – 1746), continuaron con el de Fernando VI (1746 – 1759) y tuvieron su más alta expresión durante el periodo de Carlos III (1759 – 1788). Estas reformas no sólo transformaron la estructura del Imperio peninsular en términos de una mayor eficiencia y eficacia económica, burocrática y político-administrativa, sino también alcanzaron efectos paradójicos mediados por las reformas educativas desarrolladas en esos años en la América hispana, que dieron posteriormente sustento a los gérmenes de los ideales de autonomía de las colonias (García, 2005: 219).

En lo político, las reformas afectaron tanto a las instituciones como a las formas de gobierno. En América, por ejemplo, el cambio más significativo fue la creación de dos virreinatos: el de la Nueva Granada (1717), con capital Santafé de Bogotá, y el del Río de La Plata (1776), con capital Buenos Aires. Con respecto al sistema de gobierno, los Borbones establecieron políticas destinadas, por una parte, a mantener la integridad territorial colonial ante la amenaza de las potencias europeas como Inglaterra, Países Bajos y Portugal, entre otros, y, al mismo tiempo, contrarrestar

la posibilidad de revueltas internas. Por otra parte, permitieron la generación de los recursos económicos necesarios, a través de reformas fiscales que se concretaron tanto en las medidas para el fomento de la explotación minera y agraria como en la creación de mecanismos administrativos para incentivar el comercio entre la metrópoli y las colonias con la creación de compañías de navegación. En este sentido, una de las medidas más importantes fue la instauración de un nuevo modelo de gobierno colonial que dependía directamente de los funcionarios de la Corte, quienes controlaban absolutamente los recursos de América. En consecuencia, los dos primeros reinados borbónicos iniciaron un proceso de “desamericanización”, por medio del cual se recuperaban los derechos y potestades que la Corona les había otorgado a los americanos durante los siglos XVI y XVII y que les había permitido ocupar cargos públicos y administrativos. La reforma, entonces, reemplazaba la burocracia regional criolla por funcionarios reales. El resultado final fue el surgimiento de un descontento social criollo generalizado ante el desmantelamiento del “Estado de consenso no absolutista, propio de la América de los Habsburgo, vigente entre 1650 y 1750” (Lynch, 2001: 98).

Ante el descontento de la burocracia criolla, el rey Carlos III estableció mecanismos de coparticipación política y económica que buscaban igualar, de alguna forma, en derechos y deberes a los americanos y españoles, lo que permitió, por ejemplo, que se reservaran plazas para los criollos de América en el ejército, en la administración y en los cargos eclesiásticos; es decir, revertía la “desamericanización” realizada por sus antecesores. En el horizonte de la aplicación de las ciencias útiles durante el siglo XVIII, España logró avances en el desarrollo técnico y científico en los campos de la medicina, la botánica y demás ciencias naturales, además de ciertos logros en la metalurgia, las ciencias físico-matemáticas, la astronomía y la química. Al mismo tiempo, de Francia e Inglaterra ingresaron tendencias innovadoras frente al conocimiento científico que se debatían en reuniones de carácter privado, pero que terminaban socializadas incluso en coloquios populares. Ese nuevo ámbito para debatir sobre filosofía, literatura, ciencias, música, política e ideas liberales, se fue arraigando y dio pie a la organización de sociedades que funcionaban de acuerdo con un reglamento, un horario predeterminado y un plan de trabajo. Las más

conocidas en la Península y en América hispana fueron las Sociedades Económicas de Amigos del País (Demerson y Demerson, 1978: 33), en las cuales se discutieron proyectos innovadores y se plantearon fórmulas de productividad económica en los campos de la agricultura, la activación del comercio y el fomento a la industria, lo que a su vez generó un ambiente propicio para el cultivo de las ciencias teóricas y aplicadas.

Al mismo tiempo, se constataba que las universidades existentes no generaban ciencia, que funcionaban más como establecimientos difusores del saber canónico y como instituciones que podían hacer la concesión de títulos; que el poder de las órdenes religiosas era muy fuerte, ya que sus miembros insistían en la enseñanza de tipo escolástico e impedían cualquier intento de reforma educativa. Por esto, la nueva ciencia y el ideario de la ilustración tardaron en penetrar al medio universitario. Entonces, la difusión de la renovación científica y cultural que se desarrollaba en las universidades coloniales en general, y en la Nueva Granada en particular, se debía más a las propuestas en este tipo de sociedades que en las universidades.

La historia de la educación formal en el Virreinato de la Nueva Granada se inicia hacia 1540 cuando las órdenes religiosas fundaron varias escuelas primarias en sus conventos, al tiempo que el padre Jerónimo de Loaisa le solicitaba el permiso al rey Carlos V de España para abrir un colegio. El permiso le fue otorgado a condición de que les brindara educación gratuita a los hijos de los caciques. Sin embargo, no lo pudo llevar a cabo, pues el padre Loaisa fue nombrado Arzobispo de Lima en 1542 (Zapata, 1983: 12). Aunque los esfuerzos continuaron para crear un colegio de secundaria, esto sólo fue posible hasta 1563 cuando los dominicos lo hicieron en el convento de Bogotá con la cátedra de gramática; en 1573 se le sumó la cátedra de filosofía a cargo del padre Juan de Labrada. Los franciscanos, por su parte, a través de su Arzobispo Luis Zapata de Cárdenas, fundaron en 1587 el Colegio Seminario de San Luis. Las cátedras que dictaron fueron de música, latín, retórica y el idioma chibcha de los muiscas. El Colegio desafortunadamente cerró sus puertas en 1590 con la muerte del padre Zapata (Groot, 1953: 198). Los jesuitas fueron los más activos fundadores de colegios en el Virreinato de la Nueva Granada desde 1589, cuando llegó

su gobernador Antonio González. Posteriormente, se fundaron colegios en Popayán, Mompox, Pasto, Tunja, entre otros.

En la creación de las universidades también participaron activamente las órdenes religiosas. Los dominicos formalizaron el inicio de las actividades académicas de la Universidad Tomística luego de varios impases en 1639. Los jesuitas hicieron lo mismo con la creación de la Javeriana (1621), que se cerró a causa de la expulsión de la comunidad jesuita durante el periodo de Carlos III en 1767. Los agustinos fundaron la Universidad San Nicolás de Bari en 1699, pero tuvieron que cerrarla en 1775 por falta de recursos económicos (Dollero, 1930: 315 y ss.). Así las cosas, la Iglesia Católica, a través de las órdenes religiosas, dominó entonces la educación en todos sus niveles, desde los estudios básicos hasta los universitarios, dado que los claustros educativos, regentados por las diversas órdenes, eran la extensión del poder de la Iglesia sobre la sociedad: estudiar en ellos era la vía más común que tenían los criollos para acceder a la burocracia administrativa, tanto civil como eclesiástica. En este sentido, los dos principales colegios en Santafé de Bogotá fueron el de San Bartolomé³ y el Mayor de Nuestra Señora del Rosario⁴, cuyas enseñanzas se basaban en los principios escolásticos⁵, a partir de las cuales los estudiantes recibían lecciones en latín, de filosofía aristotélica, de teología y de derecho romano y canónico. Sin embargo, los estudiantes debían presentar sus exámenes de grado en las universidades también religiosas, para recibir los títulos de bachiller, licenciado, maestro o doctor, pues estaban facultadas por la Corona para otorgar esos títulos. Regularmente, los estudiantes del San Bartolomé se graduaban en la Javeriana, mientras que los del Rosario lo hacían en la Tomística.

Desde 1762, en el Virreinato de la Nueva Granada se inició una paulatina transformación en la educación superior cuando José Celestino Mutis inauguró la cátedra de matemáticas en el Colegio Mayor del Rosario, donde demostró la importancia de las ciencias naturales para la transformación

³ Fue fundado por el Arzobispo Bartolomé Loboguerrero en 1605.

⁴ Fundado por el Arzobispo Fray Cristóbal de Torres y Motones el 18 de diciembre de 1653.

⁵ Según Chesterton, citado en Cárdenas, “la orden dominicana fundada como hermandad de filósofos para salvaguardar la concepción del hombre y la realidad, asumió desde sus orígenes el modelo universitario parisino y su ‘Ratio Studiorum’ situó la filosofía y la teología en el centro de toda tarea investigativa y docente como armonizadora de todo saber, aunque respetando y afirmando la autonomía de cada ciencia” (Cárdenas, 1985: 20).

de la sociedad. Más tarde, en 1768, el fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón⁶, por encargo virreinal, elaboró un “Proyecto para la erección en la ciudad de Santafé de Bogotá de una universidad de estudios generales”⁷, cuya concepción implicaba desmontar el poder de las órdenes religiosas y acabar con la enseñanza elitista y escolástica. Consecuentemente, en 1774 el virrey Manuel Guirior, con la ayuda de Moreno, estableció un “Método provisional e interino que han de observar los colegios de Santafé, por ahora y hasta tanto se erige la universidad pública y Su Majestad decide otra cosa”.

La formulación del plan consideraba la educación impartida hasta entonces de “inútil jerigonza” y establecía la enseñanza de las “ciencias útiles” indispensables para el aprovechamiento de las riquezas del Virreinato. Con una posición ecléctica, el Plan pretendía armonizar la tradición con la necesidad de reformas: mantenía el contenido católico y escolástico en la formación moral, religiosa y política de la juventud criolla, e introducía los estudios de las matemáticas a través del texto de estudio del alemán Wolff y de la física de Newton a través de textos comentados y adecuados a los lectores de la época. Para el derecho y la filosofía se introducían los textos de Santo Tomás por vía de Melchor Cano, agregándole consideraciones de teólogos franceses como Abellay, Duviat, Fleury, todos estos defensores de la superioridad de la potestad real frente a la Iglesia. Así, pues, el método educativo del Plan de Moreno y Escandón buscaba eliminar el juramento de fidelidad a la doctrina de Santo Tomás, el memorismo y el criterio de autoridad como única fuente del conocimiento, ordenando que a los estudiantes se les permitiera contrastar varias doctrinas para que su formación fuera ilustrada, libre y racional.

⁶ Nació en Mariquita (1736) y murió en Santiago de Chile (1792). Se educó con los jesuitas en el Colegio de San Bartolomé antes que la orden fuera expulsada del Virreinato de la Nueva Granada. Obtuvo los grados en filosofía, teología y derecho. Luego de ser docente en el San Bartolomé, viajó a España donde conoció los principios y la filosofía ilustrada. Tras regresar a Santafé de Bogotá asumió el cargo de abogado de la Real Audiencia y tuvo que notificarles a los jesuitas su expulsión. Luego, tuvo el cargo de Fiscal de la Real Audiencia y Protector de Indios e hizo parte de la Junta de Temporalidades, encargada de administrar los bienes de los jesuitas expulsados, con los que pretendió crear una universidad pública, al tiempo que buscó suprimir la Universidad Tomística. Estos dos aspectos constituyen el aspecto político de la reforma educativa que propuso.

⁷ El Plan Moreno y Escandón, propuesto en mayo de 1768 y ratificado en diciembre de 1769, tan solo se aplicó en los dos colegios mayores de Santafé por espacio de diez años. Los textos correspondientes pueden verse en Guillermo Hernández de Alba (1980), Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV (1767 – 1776), pp. 26 a 85.

El plan también establecía que los maestros debían presentar un examen previo para certificar su capacidad de enseñar, así como debían tener los mismos estudiantes durante todo el periodo de formación para evitar los cambios de maestro y favorecer un ambiente más amable para el acceso al nuevo conocimiento. Se harían exámenes anuales rigurosos, presididos por el rector, el vicerrector y el cuerpo de maestros de los colegios del Rosario y San Bartolomé, y de la Universidad Tomística. Finalmente, prohibía los trajes lujosos y los gastos excesivos en las reuniones de grado (Salazar, 1946: 45).

Sin embargo, el fondo político de la reforma fue crear la universidad pública y suprimir la Universidad Tomística, pues Moreno y Escandón, por su formación jesuita, consideraba que las enseñanzas en la Tomística eran inútiles y deficientes. En esta cruzada, el fiscal recibió el apoyo del nuevo virrey Messía de la Cerda, del Cabildo de la ciudad, de la Junta de Temporalidades (institución creada para administrar los bienes de los jesuitas expulsados, y de la que él era miembro), de todas las instituciones civiles y del arzobispo de Santafé de Bogotá. En este sentido, la reforma no tuvo una aplicación práctica inmediata, pues el Virreinato no tuvo los suficientes recursos económicos para implementarla. Pero sí generó enfrentamientos académicos y políticos entre el fiscal Moreno y Escandón con la Universidad Tomística, debido a que los dominicos, que siempre se habían mostrado adeptos al gobierno virreinal, aspiraban no solo a obtener los bienes expropiados de los jesuitas una vez fueron expulsados, sino también a impedir que el Plan Moreno y Escandón fuera llevado a la práctica, ya que la hegemonía educativa adquirida por la Tomística, luego del cierre de la Universidad Javeriana, le permitió tener el privilegio exclusivo en el Virreinato de examinar y otorgar grados.

A manera de discusión: la implementación de la reforma educativa desde el Plan de Moreno y Escandón

No es posible desligar la discusión que se produce entre la educación letrada que promovía la institución educativa confesional –en nuestro

caso particular, el papel que desempeñó en los tiempos de la colonia la Universidad Tomística de la Nueva Granada– y el plan de educación pública defendido para la época por el fiscal protector de indios Moreno y Escandón, con el conflicto que tiene antecedentes en la Europa del siglo XVII, entre la institución eclesiástica y el estado moderno (La Universidad Santo Tomás de Colombia ante su historia, 2005: 291). Un conflicto que paulatinamente distancia el poder religioso representado en Roma a través del poder papal, y la emergencia de los estados nacionales modernos. Se trata entonces de un fenómeno histórico reactivo al clero que se propaga en Alemania con el protestantismo, llegando a los países bajos del sur (Bélgica actual). Así, entre las prácticas de distanciamiento entre el poder clerical y el civil moderno, sobresalen los de expropiación de bienes, secularización de monasterios y abadías, destrucción de iglesias y cierre de universidades como la de Lovaina (La Universidad Santo Tomás de Colombia ante su historia, 2005: 292). Paralelamente, existe en el siglo XVIII un renacer de la universidad europea medieval en las colonias de ultramar, justamente por la incorporación de la cosmovisión progresista y liberal del Estado moderno que introdujo la dinastía francesa de los Borbones, como estilo de gobierno que marcaría la pauta de diferencia entre la estructura de gobierno colonial –dominada por el atraso económico y el privilegio del poder señorial– y una proyectada estructura de gobierno moderna, que posicionaría a la educación como principal catalizador en la transformación del imperio ibérico desde sus periferias colonizadas.

El "realismo borbónico" consistió en regentar la institución eclesiástica desde el poder imperial centralizado en la Corona (cf. p. 293). Muestra de ello fue el proyecto de la universidad pública en la Nueva Granada, que puso de presente los intereses del estado borbón por arrebatarle el capital educativo que reposaba en manos de las comunidades religiosas. La expropiación de tierras, y en consecuencia de colegios y universidades, se hizo sentir con los hijos de San Ignacio en Portugal en el año de 1759 y en España y las colonias americanas en el año de 1767 con la expulsión de los jesuitas. Carlos III ordena hacer un inventario de los bienes de dicha comunidad (haciendas, bibliotecas, iglesias y colegios), para su consecuente expropiación.

En este mismo año, el fiscal protector de indios Francisco Antonio Moreno y Escandón es comisionado por el virrey para la elaboración de un informe sobre el estado de la educación en la Nueva Granada. El objetivo del plan Moreno y Escandón buscaba establecer las condiciones para la creación de una universidad pública. La reforma educativa planeada por Moreno y Escandón es una variable que caracterizó a la ilustración española, la cual consideró dicha institución como la garante de la felicidad social, introduciendo el derecho de la formación de ciudadanos como una obligación por parte de Estado; la educación fue apreciada como un instrumento en la uniformización ideológica de los individuos, desplazando los privilegios de los que gozaba la institución educativa eclesiástica.

En consecuencia, la filosofía que orientaría este proyecto educativo tenía un aire marcadamente utilitarista, pensado para la realización de la prosperidad material y la felicidad pública. La Universidad Tomística, si bien se mantuvo en la lucha contra las pretensiones imperiales del estado borbón, consideramos, a manera de hipótesis, que lejos de asumir una posición endogámica y reactiva, no perdió de vista la necesidad de poner en diálogo la ciencia aristotélico-tomista con las ideas copernicanas y newtonianas que introducían la necesidad de un saber útil para la modernización de las colonias de ultramar. Prueba de ello es el documento que hizo parte de la defensa contra el Plan Moreno y Escandón elaborado por el P. Fr. Jacinto Antonio de Buenaventura, que, desde España, elabora una réplica con 194 folios. Aunque la prueba pone de presente la discusión en términos jurídicos, el balance que hace el informe del fiscal puso de manifiesto que la formación en letras (humanidades) es el denominador común en los planes educativos de colegios y universidades. Las 'ciencias útiles' (matemáticas y física) eran señaladas como saberes píos por los regentes educativos de las instituciones confesionales. A juicio del fiscal, el plan de modernización que adelantaba el estado borbón tropieza en materia educativa con la extendida práctica educativa que hacía del latín la lengua erudita del saber científico, la cual permitiría la comprensión del sentido oculto de las teorías metafísicas y teológicas que descansaban en los tratados de Aristóteles y Santo Tomás. Para Moreno y Escandón, el nuevo proyecto de una universidad pública tendría que prescindir del latín como lengua de la ciencia por excelencia y hacer uso

de las lenguas vernáculas que los ilustrados europeos habían empleado para hacer ciencia útil.

En esta medida, un nuevo plan de estudios ya no podía admitir las estructuras silogísticas en las lecciones tempranas porque corrompían la mente de los jóvenes. En su lugar, en el primer año de filosofía se debían impartir nociones básicas de aritmética, álgebra, geometría y trigonometría. Para el segundo año, con la mente ya entrenada en los números, era posible impartir las nociones básicas de la física moderna, según el método newtoniano. El proyecto de gobierno promovido por el estado borbón requería entrenar las mentes en el dominio de las ciencias útiles para sacar provecho de una tierra inexplorada, promover el trabajo, suprimir la ociosidad, fuente de la pobreza, crear hospicios y adelantar las campañas de higiene social, entre otros proyectos ilustrados de gobierno.

Con el plan de educación pública, los intereses de las órdenes religiosas, y particularmente de la élite criolla local, se vieron afectados porque aquel suprimía la vinculación de las familias más prestantes dentro de las credenciales de blancura que proporcionaba la educación seglar. En este sentido, la formación en el método experimental de la ciencia moderna ofrecía una posibilidad real para favorecer la movilidad social de las razas, al exigir como capacidades ya no los antecedentes familiares de los individuos, sino la observación, el análisis y el juicio crítico, habilidades que no eran exclusivas de una élite letrada.

De otra parte, quienes se encontraban en desventaja frente a la propuesta educativa del modelo Moreno y Escandón fueron los dominicos que, luego de la expulsión de los jesuitas, tuvieron el privilegio de emitir títulos. El Plan Moreno y Escandón señaló que el perjuicio que producía el privilegio educativo de los dominicos no consistía precisamente en una formación tomista y humanística que veía con ojos heréticos la física de Copérnico, sino en la pérdida de recursos económicos del Estado, que, al convertirse en la única universidad autorizada para acreditar el saber de la élite neogranadina, ensanchaba las arcas de los religiosos empobreciendo el heraldo público. La reacción de los dominicos tanto en Bogotá como en Madrid resolvió el asunto a su favor, y el Plan Moreno y Escandón quedó en el papeleo burocrático.

Esta lucha por la administración del capital universitario generó una fuerte división entre dos bandos. Los ortodoxos, quienes defendían la formación humanística y la permanencia de las comunidades religiosas, las cuales servían de filtro social para avalar las prebendas sociales de una élite criolla que buscaba asegurar un puesto burocrático en el cabildo local; y los ilustrados, quienes, si bien no se visibilizaron en los centros urbanos, lograron una notable presencia en las periferias, al liderar los procesos científicos de expedición y exploración, hicieron inventario de los recursos naturales y, de paso, promovieron la renovación general de la sociedad neogranadina a través del tutelaje de la ciencia y el dominio del saber técnico, aspectos que escenificaban el *hábitus* de la blancura.

R_eferencias

- Ahern, E. (1991). El desarrollo de la educación en Colombia: 1820 – 1850. *Revista Colombiana de Educación*, 22 – 23. Bogotá.
- Chartier, R. (2000). *El orden de los libros. Lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona: Gedisa.
- Demerson, J. y Demerson, P. d. (1978). La decadencia de las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País. Oviedo: Centro de Estudios del siglo XVIII.
- Díaz Piedrahíta, S. (2004). La ilustración en la Nueva Granada: su influencia en la educación y en el movimiento de emancipación. El caso de Mutis. En *Boletín de Historia y Antigüedades*, (XCII), 828. Marzo 2005. Madrid: Academia Colombiana de Historia.
- Dollero, A. (1930). *Cultura colombiana*. Bogotá.
- García, B. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Groot, J.M. (1953). *Historia eclesiástica y civil de la Nueva Granada*. Tomo II. Bogotá: Biblioteca de Autores Colombianos.

Jaramillo Uribe, J. (s.f.). *Banco de la República*. Recuperado el 24 de agosto de 2011, de Etapas y sentido de la Historia de Colombia: <http://www.banrepultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo4.htm>

Lynch, J. (2001). *América Latina, entre colonia y nación*. Barcelona: Crítica.

Palacios, M. (1985). *Siete ensayos de historiografía*. Bogotá: EUN.

Sábato, H. (1995). Historia política, historia intelectual: viejos temas, nuevas ópticas. En Marco Palacios (Comp.). *Siete ensayos de historiografía*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional, pp. 97-123.

Salazar, J.A. (1946). *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada*. Madrid.

Soto, D.E. (2004). *La Reforma del Plan de Estudios del Fiscal Moreno y Escandón 1774 – 1779*. Bogotá: Centro Editorial Universidad del Rosario.

Tate Lanning, J. (1944). El sistema de Copérnico en Bogotá. *Revista de Historia de América*. México: Instituto Panamericano de Geografía e Historia.

Zapata, R. (1983). La instrucción pública en la Colonia. *Boletín de Historia y Antigüedades*, XXV. Bogotá.

Zea, L. (1978). *Filosofía de la historia americana*. México: Fondo de Cultura Económica.