Capítulo 7

La comunidad dominicana y la educación a finales del siglo XVIII en el Nuevo Reino de Granada*

CÉSAR AUGUSTO VÁSQUEZ GARCÍA**

Introducción

Este capítulo se centra en el análisis de los discursos pre-ilustrados e ilustrados de los pensadores que tuvieron relación con la comunidad dominicana entre los siglos XVIII y comienzos del siglo XIX, en el contexto del Nuevo Reino de Granada.¹ Estos discursos que evidencian los vínculos entre la filosofía, la teología y la ciencia convergen en un punto, en el lenguaje. Se acota que este en sus diversas formas de manifestarse se devela como el medio en el que la reflexión, ya sea moral, ética o cognitiva,

* Este texto es resultado del proyecto de investigación *La universidad Tomística: Ciencia, educación y política en el contexto del Virreinato del Nuevo Reino de Granada (1750-1810)*, aprobado y financiado en el marco de la VIII Convocatoria General para el Fomento, Desarrollo y Producción de la Investigación, mediante el acta 492 —código 007 del 5 de marzo de 2014—, de la Unidad de Investigación de la Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C.

** Docente investigador en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Santo Tomás, Colombia.

1 Las siguientes ideas corresponden a la investigación documental que se ha venido desarrollando en los grupos de Investigación Anagnostes y fray Bartolomé de las Casas, alrededor del pensamiento pre-ilustrado e ilustrado en América

permite entender cómo se desarrollaron diferentes modelos discursivos con el doble objetivo de evangelización indígena y de formación de estudiantes en los colegios y universidades. El hilo conductor de la presente propuesta, es pues, la búsqueda del sentido que subyace en las percepciones teológicas, filosóficas, históricas, educativas y políticas en los discursos del pensamiento dominicano neogranadino entre los siglos XVII y XIX, particularmente desde producciones textuales que servían de mediaciones pedagógicas como la *Gramática de la lengua general del Nuevo Reino*, llamada Mosca, de fray Bernardo de Lugo (1979), publicada en Madrid en 1619 y el *Cuaderno de Aritmética* dictado por Custodio García Rovira, manuscrito de un estudiante de la Universidad Tomística fechado en 1804.

El concepto de “discurso” en los textos de los siglos XVI a XIX

Según el *Diccionario de Filosofía* de José Ferrater Mora (1994), se entiende el concepto de discurso, en cuatro sentidos, a saber: como traducción de *διανοια* —*discursus*— en la filosofía griega y medieval y en

hispánica entre los siglos XVI y XIX, verificado en documentos que evidencian las maneras de producción, recepción y circulación de los saberes académicos y científicos, en donde las mediaciones institucionales de carácter político y educativo actúan como contextos ideológicos para comprender la manifestación de diferentes tipologías discursivas socializadas en los ámbitos de las sociedades coloniales de los Virreinos de la Nueva España, Nuevo Reino de Granada y Perú. Dentro de estos intereses investigativos es necesario aclarar, para efectos de orden metodológico y epistemológico, que asumir el concepto de “discurso” equivale a ponderar esta categoría conceptual entre otras propias de la época objeto de estudio, tales como “saber”, “ilustración”, “gentes de saber”, e “ilustrados”, lo que significa que no se asumen dichas categorías de forma anacrónica, sino por el contrario, de manera contextualizada y ajustada a la retórica de la época. En ese mismo sentido, las tipologías discursivas recogen el “espíritu de la época”, claro está, analizado desde la perspectiva de la crítica cultural contemporánea, la cual recurre a las teorías literarias, lingüísticas, semióticas, filosóficas e historiográficas que ayudan a comprender hoy cómo se producían, circulaban y decepcionaban los discursos políticos, educativos y científicos

parte de la filosofía moderna; como traducción de *λογος* —*oratio*— en la lógica aristotélica y escolástica; desde la noción semiótica contemporánea y desde el pensamiento de Michel Foucault. Para efectos de nuestra investigación, nos detendremos en las dos primeras acepciones: 1) en el sentido de *διανοια*, el *discursus* alude al hecho del curso —*cursus*— de un término a otro (o de una proposición a otra) en el proceso de un razonamiento, es decir, que el discurso se define por el movimiento evidente que va de una proposición *x* hacia una proposición *y* y 2) en el sentido aristotélico y escolástico, se define un discurso como sinónimo de oración o frase entendidas como una serie de sonidos (*vox*) que puede manifestarse como discurso enunciativo (oral o escrito). En este último sentido —explica Ferrater Mora—, el discurso puede ser objeto no solo de la lógica, sino también de otras disciplinas como lo son la retórica y la poética.

De acuerdo con De Bruyne (1963), para el pensamiento helenístico la dialéctica se sirve preferentemente de la forma dialogante de la filosofía, mientras que la retórica domina el discurso continuo (*reho*) del orador, pues dentro de sus características esenciales hay un énfasis en la composición y adorno del lenguaje —modulación de la voz— (p. 205). Desde este punto de vista, dice el medievalista De Bruyne, es importante advertir la relación entre la dialéctica y la retórica, por una parte, y la poesía, la música y la danza, por otra. A su vez, para Sebastián de Covarrubias (1611), en el primer diccionario de la lengua española intitulado *El tesoro de la lengua castellana*, publicado en 1611, el concepto se encuentra explícito en la voz discurso: “la corrida que fe hace a una parte y a otra: ‘tomafe por el modo de proceder en tratar algún punto y materia, por diuerfos propofitos y varios conceptos’” (p. 322) —tómase por el modo de proceder en tratar algún punto y materia, por diversos propósitos y varios conceptos—.

De cualquier manera, el concepto de discurso que ya viene incorporado en el metalenguaje propio de la retórica clásica, tiene un amplio radio de acción en las lenguas modernas europeas de los siglos XVI a XIX, a tal punto que se convierte en una voz muy común entre los nombres y los

títulos de los documentos impresos en aquella época.² Así pues, el concepto de discurso ampara toda una serie de enunciados lingüísticos que son vehículo de proposiciones de orden ideológico diverso, desde los que hacen referencia a elementos religiosos, pasando por las ideas sobre los estados del alma o las enfermedades, la política, la filosofía, la historia, hasta los oficios, las ciencias y las artes, no sin antes recordar la obligada referencia literaria al famoso *Discurso de las armas y las letras* (Cervantes, 1605-1615). Ello significa que la diversidad textual de los siglos XVI a XVIII, es por sí misma discursiva en el sentido inicial de posibilidad de concatenar palabras —voces— y generar un hilo conductor de pensamiento en la forma del logos occidental, logos que en sus distintas formas recurre al lenguaje para manifestarse y hacerse visible y audible, tal como lo plantea Gadamer (1997).

La interpretación tiene que dar con el lenguaje correcto si es que quiere hacer hablar realmente al texto. Por eso no puede haber una interpretación correcta “en sí”, porque en cada caso se trata del texto mismo. La vida histórica de la tradición consiste en una referencia a apropiaciones e interpretaciones siempre nuevas. Una interpretación correcta en sí sería un ideal des-ideado, incapaz de conocer la esencia de la tradición. Toda interpretación está obligada a someterse a la situación hermenéutica a la que pertenece (Gadamer, 1997).

Una “correcta interpretación” siempre estará condicionada por las formas expresivas de la tradición cultural, y por lo tanto, por los distintos niveles de concepción de mundo que se comprenden desde los textos

2 Por ejemplo, recordemos algunos de los más reconocidos textos que retoman la voz “discurso”: Gaspar de Aguilar (1592), *Discurso sobre las grandezas de la oración*; Agustín de Tárrega (1592), *Discurso o recopilación de las necedades*; Antonio Joan Andreu (1592), *Discurso alabando la ceguedad*; Antonio de Obregón, (1603), *Discursos sobre la filosofía moral de Aristóteles*; Jerónimo Freire (1634) *Discurso político*; R. Descartes, (1637), *Discurso del método para conducir bien la propia razón y buscar la verdad en las ciencias*; J. Benigno Bossuet (1679), *Discursos tocantes de Cathaluña para su gobierno y conservación*; Conde Duque de Olivares (1640), *Discurso sobre la historia universal*; Gravesande (1720), *Discurso sobre la evidencia*; J. J. Rousseau (1751), *Discurso sobre las ciencias y las artes*; J. Le Rond d’Alambert (1751), *Discurso preliminar de la Enciclopedia, Diccionario razonado de las ciencias, las artes y de los oficios*.

misimos. Dichos textos son entendidos entonces, como el espacio de encuentro fonético, morfológico, sintáctico, semántico, pragmático y texto lingüístico en el que convergen una serie de líneas y direcciones en “dinámica múltiple” y simultánea. Es decir, en una especie de red —al fin y al cabo, la palabra griega para texto significa “tejido”—, que se cruza, se “difieren”, en términos de Derrida, se “pliegan” y se “des-pliegan” en términos de Deleuze, en un tapiz infinito de hilos cruzados que exigen de los lectores asumir la postura femenina y nocturna de Penélope de des-hilar lo que en el día se hiló, se enhebró.

Desde las anteriores consideraciones teóricas, podemos decir que en la investigación documental que nos ocupa, se han podido rastrear más de ochenta tipologías textuales correspondientes a los siglos XVI a XIX que circularon entre España y las colonias hispánicas en múltiples formatos físicos impresos y que nos evidencian de forma múltiple y heterogénea el pensamiento pre-ilustrado e ilustrado, a saber: actas, autos sacramentales, autobiografías, amuletos, bandos, cartas, cédulas reales, códigos, citas, catálogos bibliográficos, cartografías, comentarios, compendios, canciones, cartillas, conjuros, cartas de Cristo, catecismos, cartas de tocar, crónicas, diálogos, documentos jurídicos, doctrinas, epístolas, epistolografías, ensayos, enciclopedias, elegías, *ex libris*, edictos, estampas, escrituras parietales, emblemas, escudos, folios, fábulas, fórmulas de protección, gramáticas, gozos, grafitis, historias, hagiografías, ilustraciones, jácaras, libros corales, libros de memoria, libelos, mamotretos, manuales, mapas, manuscritos, noticias, novelas, novenas, nóminas, ordenanzas, periódicos, panfletos, pinturas, *polyantheas*, pasacalles, pasquines, pliegos de cordel, poesías murales, revistas, retratos, recetarios, retablos, relatos de viajes, sátiras, *summas*, sumarios, *sylvas*, saetas, sermones, títulos, teatros universales, tratados, volúmenes, vocabularios y villancicos.

Discursos pre-ilustrados e ilustrados en el pensamiento dominicano entre los siglos XVII y XIX en el Nuevo Reino de Granada

La comunidad dominicana llega al actual territorio colombiano entre los años de 1528 y 1529, estableciéndose inicialmente en Santa Marta, donde se funda la primera casa e iglesia de la Orden en Colombia (Medina, 1992, pp. 169-170); a su vez, la comunidad se instala en Cartagena en 1533 y desde estos primeros momentos los frailes se dedicaron a aprender las lenguas autóctonas con el fin de desarrollar el proceso de evangelización, para lo cual conciben un colegio de estudiantes indígenas en donde se forman como traductores, “para ser más tarde evangelizadores de sus propias gentes o gobernantes de sus súbditos” (Medina, 1992, p.172), pero este proyecto no se llevó a cabo, pues fray Jerónimo de Loaysa, su promotor, fue nombrado como arzobispo de Lima.

En el proceso de evangelización en el Nuevo Reino de Granada, los dominicos enfatizaron inicialmente en la conversión de los caciques y hechiceros, ya que, de acuerdo con Medina (1992, p. 203), en estos dos personajes residía la confianza de los pueblos. En ese sentido, el proceso de evangelización se llevó a cabo por medio de intérpretes o *linguas*, quienes eran los intermediarios entre las comunidades originarias y los dominicos. Sin embargo, al poco tiempo se dieron cuenta de las dificultades que ello acarreaba, por lo cual institucionalizaron de manera temprana la educación formal de los frailes y doctrineros en lenguas autóctonas.

Para 1560, los dominicos del Nuevo Reino de Granada ya están instalados en Santa Marta, Cartagena, Tocaima, Tunja, Vélez, Santafé y provincia de Tenca, desde donde desarrollan las tareas misionales de carácter evangelizador, estableciéndose como la provincia de San Antonino del Nuevo Reino de Granada, en 1567. Tan pronto llegó la patente de fundación de la provincia, se convocó al I capítulo en enero de 1571, donde se establecieron las ordenaciones y normas para la vida religiosa en por los menos dieciséis conventos, siendo el principal el de Nuestra Señora del Rosario en Santafé de Bogotá. En el mismo capítulo fue designado

como provincial fray Antonio de Miranda, y se ordenó el establecimiento del estudio general, con las cátedras de Gramática, Artes y Teología, en el convento del Rosario.

Paralelamente, los dominicos, como las otras comunidades religiosas evangelizadoras, crearon documentos que tenían como fin, por un lado, educar a los frailes y, por otro, ayudar a catequizar a los miembros de las comunidades indígenas. Entre algunos de estos documentos manuscritos o impresos encontramos el *Catecismo* del bachiller Miguel Espejo (1539-1591), del cual se hicieron varias copias que se enviaron a los doctrineros para que los indígenas aprendieran oraciones como el padre nuestro, y al mismo tiempo para que “aprendieran” a leer y escribir.

De igual forma, las gramáticas jugaron un papel importante en el proceso de evangelización y de catequización en el Nuevo Reino de Granada. Un ejemplo de ello es la *Gramática de la lengua general del Nuevo Reino*, llamada Mosca, publicada por fray Bernardo de Lugo en Madrid en el año 1619, quién fuera catedrático de dicha lengua en Santafé. El texto, en el que se “refleja la lucha” por encontrar la grafía adecuada de un sistema fonológico desconocido de la lengua chibcha o mosca perteneciente a la cultura muisca del altiplano cundiboyacense (Suarez, 2007). Continúa la tradición heredada de Antonio de Nebrija, quien publicó la primera *Gramática de la lengua castellana* (1492), y de la primera *Gramática en lengua indígena en el Nuevo Mundo* de fray Andrés de Olmos y *Arte de la lengua mexicana*, publicada en 1547.

Por su parte, el fraile dominico Bernardo de Lugo al intentar acoplar los esquemas morfológicos de la lengua muisca al latín, violenta de alguna manera las construcciones fonológicas de la lengua nativa, tal como lo aclara el latinista colombiano José Manuel Rivas Sacconi: “La falla de Lugo y demás lenguaraces consiste en someter lenguas de naturaleza tal vez diferente al patrón de la romana, en querer, v. gr., hacer casos donde no los hay” (Rivas citado en Cabarcas, 2002, pp. 23-24). De cualquier manera, la obra de Lugo es considerada por la historia de la literatura colombiana como uno de los tesoros de la lengua en el periodo colonial, tanto por su propósito educativo como por su rigor científico. El texto original, que se encuentra en la sección de “Libros raros y curiosos” de

la Biblioteca Luis Ángel Arango —Bogotá—, en su portadilla indica que fray Bernardo de Lugo es “predicador General de Orden de Predicadores y Catedrático de Lengua Mosca, en el convento del Rosario de la ciudad de Santafé”, y del cual existe una edición facsimilar.³

Para el siglo XVII, la provincia de la Orden de Predicadores tiene una intensa actividad evangelizadora y académica, lo que se refleja en la vida cotidiana de las tres principales casas de estudio ubicadas en Santafé, Cartagena y Tunja, de donde provienen algunos dominicos criollos: “algunos desean dedicarse a la función de doctrineros, otros sueñan con los puestos de Maestro o Predicador General y, finalmente, otros con los de gobierno” (Medina, 1992, p. 189). Para el año 1639, los dominicos logran ver convertido su estudio general en Santafé en la primera universidad —aprobada en 1580— del Nuevo Reino de Granada, lo que generó una disputa que se perpetuó entre 1640 y 1704 con la orden jesuítica por la otorgación de títulos, cuyo monopolio era exclusivo de los dominicos. El pleito, de alguna manera se resolvió con la bula *In Apostolicae Dignitatis*, firmada por el papa Clemente XI, igualando los derechos entre dominicos y jesuitas en lo que respecta al otorgamiento de títulos.

En la primera parte del siglo XVIII, las casas de estudio entran en un periodo de crisis debido a factores como la permanente movilidad de los frailes dadas las tareas misionales, el escaso número de estudiantes y de profesores y el descenso del nivel de los estudios:

En los documentos del provincial fray José Sánchez se puede apreciar lo mal que iban. Así, en el convento de Santafé, el principal de la provincia, solo había “cuatro lógicos formales” y seis teólogos; se faltaba a clase por meses enteros, apreciándose un cortísimo número de estudiantes (Medina, 1992, p. 193).

3 Véase *Cultura Hispánica del Centro iberoamericano de Cooperación* (1978), Madrid. Y en Ediciones Sol y Luna (1979), Bogotá, D.C.

Esta tesis sobre la “relajación” en los estudios formales en las casas de estudio dominicanas, es comprendida por el historiador oficial fray Andrés Mesanza —de la Orden en Colombia durante el siglo xx— no como una coyuntura de la primera mitad del siglo xviii, sino como una situación constante durante el periodo colonial hasta la primera mitad del siglo xix. Cito sus palabras textualmente:

El número de Religiosos era muy reducido, y siempre lo fue para tanto número de Conventillos y Doctrinas, Reducciones y Parroquias. Para sembrar el Evangelio fue necesario desparramar, en el siglo xvi, a los religiosos por tantos lugares, pero esto fue en detrimento de la vida regular, de aquí en gran parte dimanó la relajación (Mesanza, 1936, p. X).

La preocupación por parte de la provincia ante esta situación, genera en el año 1769 la regulación de los estudios por orden del maestro general, lo que significó una reorganización de los días de clase y de vacaciones; se determinaron las horas de clase de cada una de las asignaturas y los métodos de estudio que incluían las lecciones, las conclusiones públicas y privadas y las argumentaciones *in sermone latino*. De igual forma, se determinaron los oficiales de estudio y número de profesores para las cátedras de Teología, Artes, Elocuencia, Sagrada Escritura y Gramática (Medina, 1992, p. 196).

Por otro lado, en un contexto donde el analfabetismo era general, lo que podría llevar a decir que las sociedades coloniales de fines del siglo xviii y comienzos del siglo xix eran “sociedades analfabetas”, era el letrado quien tenía las oportunidades de usufructuar los bienes simbólicos y materiales con la mayor de las consideraciones por parte de los estamentos jurídicos y legales. Esta historia soportada en la relación entre el universo de la cultura oral y el universo de la cultura escrita, que pone de manifiesto la diferenciación social entre una masa analfabeta y una minoría letrada, no va a cambiar en el tránsito del colonialismo hacia la construcción de los estados nacionales, ni siquiera —como lo expone Altamirano (2008)—, con la llegada de la modernización a finales del siglo xix. En este mismo sentido, Renán Silva considera

que los “estudios superiores coloniales” y la “cultura de élites” están soportados, no solamente en capitales económicos, sino en capitales simbólicos. En este contexto, el aprendizaje de la lectura y de la escritura en el caso de los grupos dominantes en la sociedad colonial, hasta bien entrado el siglo XVIII fue un proceso adelantado en el ámbito de la institución familiar, a través de la modalidad de preceptores privados. El ciclo formal, para los grupos dominantes, se iniciaba propiamente con el estudio de la gramática, que era, por supuesto, gramática latina. El manejo y dominio de la latinidad fue considerado a lo largo de toda la vida colonial como requisito inviolable para el acceso a las facultades mayores, a pesar de la novedad de fin de siglo XVIII que sorprendió con la realización de actos académicos de conclusiones en castellano, hecho que fue saludado con alborozo por el *Papel Periódico* —el periódico de la ciudad— “ [...] pues la retórica realiza una identidad difícil de encontrar entre tres objetos básicos de toda práctica de enseñanza: una disciplina escolar, una disciplina de pensamiento y una disciplina de lenguaje” (Silva, 2005, p. 56).

Los estudios superiores coloniales, orientados en el Nuevo Reino de Granada por las comunidades jesuita y dominicana, desarrollaban sendos planes de estudios que iniciaban con el curso de gramática, el cual duraba regularmente tres años y estaba compuesto por el estudio de la prosodia y la retórica, división que aún permanecía en el siglo XIX, tal como puede leerse en el *Plan de Estudios* del Colegio San Francisco de Asís en Popayán, en 1818, en donde el nivel de los estudios retóricos se describe así: “Aprenderán de memoria las definiciones y reglas principales de la retórica [...] y algunas oraciones de Cicerón, Salustio, Tito Livio, que deben reglamentarse en este Plan y en los días señalados” (Silva, 2005, p. 56). El procedimiento más general de las formas de transmisión del conocimiento —como las denomina Silva—, en que debía ser introducido el nuevo miembro de la corporación universitaria, luego de haber demostrado las condiciones sociales, raciales y morales que permitían acceder a ellas, estaba constituido por la *lectio*.

La *lectio* —según Silva—, era un procedimiento de lectura y explicación cuya utilización, dominante durante los siglos XVII y XVIII, estuvo condicionada en los estudios superiores coloniales por dos razones: primero por tratarse de una forma de enseñanza de la universidad medieval,

forma que tanto peso tuvo en los estudios locales, y que por lo demás, favorecía ampliamente el ejercicio de una lectura reglada y canónica y segundo, por la escasez de libros de texto, hecho significativamente particular en el Nuevo Reino de Granada, debido a que la imprenta llegó tardíamente en 1738 a diferencia de lo que ocurrió en México o en Perú, sobre todo para el caso de la enseñanza de la filosofía, circunstancia que se mantuvo a lo largo de toda la vida colonial hasta bien entrado el siglo XVIII (Silva, 2005, p. 56).

Paralelamente al ejercicio de la lectura en voz alta, o como se decía en el vocabulario de la época “lectura de viva vox”, se desarrollaba la práctica de la *dictatio*, procedimiento que fue dominante hasta finales del siglo XVIII en el Nuevo Reino de Granada, aunque tempranamente abandonado en otros Virreinos y en Europa, desde luego. Gracias a este proceso del “dictado” debemos una riquísima cultura del manuscrito en la sociedad colonial, pues la auténtica huella del pensamiento filosófico y teológico colonial, de su forma de transmisión y apropiación, ha quedado consignada en ese gran número, aún muy fragmentariamente inventariado, de “mamotretos”, en que día a día, en el transcurso del proceso escolar, se consignaban los textos y comentarios del lector. Al respecto, José Manuel Rivas Sacconi (1946), en el texto *Tratados didácticos de las Universidades Noovogranatenses*, señala que los “mamotretos” eran manuscritos que les servían a los profesores para explicar sus cursos:⁴

4 Frente a este punto, también da lugar la siguiente cita: “Era costumbre en América como en Europa, que cada profesor explicase su propio curso; de suerte que los alumnos tenían obligación de tomar atenta nota de las lecciones, para reconstruirlas en la forma más completa posible en sus cuadernos. Las más veces el lector o maestro dictaba la lección (dictados), y, en tratándose de las clases inferiores, era necesario que revisara con frecuencia los cuadernos de sus discípulos. El propio catedrático tenía su mamotreto, que venía a ser el compendio de su doctrina y la guía de sus exposiciones. En consecuencia, de los manuscritos que restan, algunos son de mano de los profesores, otros —el mayor número— de los estudiantes” (Rivas, 1946, p. 460)

Gracias a los mamotreos se realzaba la posición del catedrático, a quien se reconocía el derecho de escribir su propio curso, tenido por obra original. La suposición, no hay que decirlo, era gratuita. Los mamotreos son, con demasiada frecuencia, exposiciones elementales y mediocres. Por ello muchas personas clamaban por la vuelta a las fuentes y expresaban el deseo de que se explicasen libros impresos, para bien de los estudiantes (Rivas, 1946, p. 461).

Como ya se ha señalado, la vida académica de los dos principales colegios de la ciudad de Santafé —Seminario Mayor de San Bartolomé⁵ y Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario⁶—, se caracterizó por las continuas polémicas de preeminencias efectivas, especialmente en lo referente a los grados académicos, y por otra parte los debates continuos que se presentaron entre los seguidores de la “filosofía escolástica” y “la filosofía ilustrada”, sin llegar a institucionalizarse la enseñanza de esta última, —excepto durante el corto periodo de la aplicación del Plan de Moreno y Escandón (1774-1779)—. Entre los materiales

5 El Colegio Mayor de San Bartolomé es un colegio de la Compañía de Jesús, fundado el 27 de septiembre de 1604 por el arzobispo de Santafé de Bogotá Bartolomé Lobo Guerrero, y los jesuitas: José Dadey, S.J., Martín de Funes, S.J., Juan Bautista Coluccini, S.J., Martín de Torres, S.J, Bernabé de Rojas, S.J y Diego Sánchez, S.J. Es el colegio más antiguo de Colombia, pues ha funcionado ininterrumpidamente desde 1604, en él se originó la Pontificia Universidad Javeriana en la Colonia (1622) y en su restablecimiento (1930). Así mismo, en 1826 fue la piedra angular en la fundación de la Universidad Central de la República, antecedente de la Universidad Nacional de Colombia.

6 La Universidad del Rosario (oficialmente, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario), fue fundada en 1653 por el fraile dominico español Cristóbal de Torres y Motones, siendo así la tercera universidad más antigua de Colombia detrás de la Pontificia Universidad Javeriana fundada en 1623 (la segunda más antigua) y la Universidad Santo Tomás fundada en 1580 (la más antigua del país); sin embargo, es la universidad que lleva más años sin cerrar, debido a que los gobiernos liberales radicales de mediados del siglo XIX cerraron las universidades de carácter religioso y expulsaron a los jesuitas. Todo esto es debido a que la Universidad del Rosario, por sus constituciones, no pertenece a los dominicos ni al Estado.

manuscritos de principios del siglo XIX que reposan en la Biblioteca Nacional de Colombia, se encuentra, por ejemplo, un mamotreto en buen estado que remite al título de *Cuaderno de Aritmética dictado por el ciudadano Don Custodio García Robira* (Matiz, 1804,)⁷ en el año de 1804, colegial y catedrático del Seminario de San Bartolomé y de la Universidad Tomística, nuevamente copiado por Cayetano Matiz, colegial del mismo Seminario, el 2 de julio de 1815.⁸

En términos formales, el cuaderno de 20 cm por 15 cm aproximadamente, consta de 56 páginas divididas en cinco cuadernillos cocidos con hilo en la parte superior, en el centro y en la parte inferior, con márgenes exclusivas en la parte superior. La letra es uniforme y legible en dos tintas —páginas 1 a 8 y páginas 9 a 56—. Con respecto al contenido, el cuaderno en la primera página contiene el título centrado: *Elementos de Aritmética* y subtítulos distribuidos desde esta primera página hasta las páginas siguientes también centrados: *Nociones previas*, *Definición primera: Axioma es una proposición evidente*

7 García Rovira realizó sus primeros estudios en Bucaramanga, en la escuela de Felipe Munar, donde cursó los grados de básica primaria. Tras concluir dicha etapa, viajó a Santafé de Bogotá para realizar allí sus estudios secundarios y universitarios. Ingresó al Colegio Mayor de San Bartolomé, obteniendo allí varios títulos: en 1799 recibió el grado de bachiller en Filosofía; en 1804, el de bachiller en Derecho Civil y, posteriormente, el título de doctor en Teología. Más adelante ingresó al Colegio de Santo Tomás a cursar estudios de música y pintura, recibiendo el grado de bachiller en Artes. El 29 de abril de 1809 recibió el título de doctor en Derecho, y la Real Audiencia de Santafé de Bogotá lo recibió como abogado. Fue profesor en el Colegio Mayor de San Bartolomé en las áreas de matemáticas, filosofía, metafísica y moral, donde sería maestro de los posteriormente militares Francisco de Paula Santander, Liborio Mejía, Antonio Ricaurte y José Ignacio de Márquez, y compañero docente de José Félix de Restrepo.

8 Citemos de nuevo a Rivas (1946), en lo pertinente a este tema: “Debe advertirse que los mamotretos llevan, por lo regular, la indicación de dos nombres: el del catedrático y el del alumno, simple amanuense. Autor ha de ser considerado el primero. En los manuscritos neogranadinos es raro que se presente la duda sobre la paternidad intelectual de las obras, porque casi siempre se consigna el nombre del profesor; y, cuando aparece el del discípulo, consta en alguna forma su calidad de oyente. Los oyentes, por lo demás, merecen ser recordados, por su modesto pero útil trabajo de anotación de las exposiciones orales...” (p. 461).

que afirma o niega una cosa de otra; Definición 2ª: Postulado es una proposición evidente que afirma o niega...; Definición 3ª: Teorema es una proposición especulativa que se deduce de la mutua comparación de muchas definiciones...; Definición 4ª: Problema es una proposición que propone hacer alguna cosa...; Definición 5ª; Definición 6ª; Definición 7ª.

En *L'arithmétique en sa perfection*, (1723) de F. Legendre, se presenta la siguiente definición: “La aritmética es la ciencia de los números y el número es una multitud de unidades puestas en conjunto” (Legendre citado en Avanzini, 2003, p. 284). De acuerdo con Avanzini, esta definición no satisfacía al teórico, dado que el texto está pensando en un público objetivo concreto —banqueros y comerciantes, entre otros—, por lo que se completa con algunas explicaciones sobre la clasificación de los números y los caracteres utilizados. Del mismo modo, este tipo de textos escolares aborda las cuatro operaciones básicas —sumar, restar, multiplicar y dividir—, tal como aparece en el mamotreto objeto de análisis.

Como sostiene Juan Manuel Dávila (2012), a finales del siglo XVIII aparecen dos documentos emblemáticos de la ilustración granadina: *El Discurso Preliminar* y *El Método Matemático*, que formaron parte del curso de Matemáticas impartido por José Celestino Mutis en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en 1762, de inspiración wolffiana, lo que de alguna forma se articula con la concepción matemática del “peripatético” de Antonio Goudin en el desarrollo de la academia criolla.

En este discurso, Mutis se propuso demostrar el “estrecho enlace de las matemáticas con las demás ramas de la literatura”, pues al manifestar “la necesidad de las matemáticas para el cultivo, adelantamiento y esplendor de todas las ciencias”, intentó convencer a su auditorio de la importancia de estas “en aquellas ciencias a que regularmente se aplican los hombres letrados, con abandono y desprecio de las matemáticas, llave maestra de todas las otras ciencias”. Por ello, el *Discurso* se ocupa, principalmente, de explicar la utilidad de las matemáticas en los campos de la lógica, la física, la medicina, e incluso, la teología (Dávila, 2012, p. 35).

De igual manera, los siete capítulos de que consta el cuaderno: *De los principios de la Aritmética*, *De las operaciones aritméticas con enteros*, *De las razones y proposiciones*, *De los quebrados*, *De las operaciones con números determinados*, *De las cantidades decimales (sic)* y *De las potencias de los números*, están estructurados bajo la lógica del establecimiento de problemas, —véase cuantas veces cabe el divisor en el primer guarismo—demostraciones — $3525 \times 5 = 17625$: Diré de este modo $5 \times 5 = 25$ — y ejemplos —para saber el residuo de esta cantidad—, seguido de escolios y corolarios, para finalizar con una *Tabla pitagórica*, lo que demuestra que para finales del siglo XVIII y principios del siglo XX, la matemática básica o aritmética era un componente regular en los estudios de los colegios de San Bartolomé y del Rosario en Santafé de Bogotá.

Cierre

En el periodo colonial de la América hispana —siglos XVI a XVIII—, los procesos educativos estuvieron condicionados por los intereses de clase de quienes lograron consolidar un poder económico, social y político, es decir, por los emigrantes peninsulares y sus familias criollas que requerían conservar los privilegios heredados. En este sentido, la lectura y la escritura fueron consideradas marcas distintivas de dichos grupos privilegiados, y con algunas excepciones, llegaron a formar parte de la vida cotidiana de las castas mestizas, los indígenas y los negros esclavos. Por ejemplo, se conocen ciertas políticas educativas referidas a la enseñanza de la lectura y la escritura, a través de los contenidos de las cédulas reales, informes administrativos y financieros y actas de carácter civil —ordenanzas—, que evidencian la existencia en el Virreinato de la Nueva España de un grupo de señoras denominadas “migas” o “amigas”, quienes educaban a las niñas de familias criollas. Tal educación no formal se basaba en el aprendizaje de los buenos modales y del catecismo —restringido a la memorización y a la oralización—, quedando así estrictamente prohibido la enseñanza de la lectura y de la escritura, tal como lo manifiesta una ordenanza de 1601: “Ítem, que hay algunas amigas de muchachas que reciben

muchachos para enseñarles a leer; ninguna los reciba, pena de los dichos veinte pesos contenidos en la cuarta ordenanza, aplicados como en ella se contiene” (Gonzalbo, 2005, p. 39).

Por su parte, la educación de los varones desde un comienzo estuvo ligada a procesos de educación formal, por medio de la matrícula en los centros formativos denominados colegios mayores, que como en el caso del Seminario de San Bartolomé, regentado por la orden jesuita, y del Colegio Mayor del Rosario, regentado por la orden dominicana en Santafé de Bogotá, asimilaron la población estudiantil de la élite criolla con miras a proveer la burocracia civil y eclesiástica de esta ciudad y del Virreinato del Nuevo Reino de Granada. Casi paralelamente a la existencia de los colegios mayores, en la América hispana se fundan las primeras universidades moldeadas a la imagen de la medieval alma mater de Salamanca:

A los pocos años del descubrimiento el Nuevo Mundo contaba con su primera universidad, fundada en Santo Domingo, en 1538, a la que siguieron pronto de Lima y México, creadas en 1551, y que habrían de constituirse en las universidades mayores y principales del continente, el prototipo oficial. A fines del mismo siglo XVI cada ciudad americana constituía ya un centro de cultura (Rodríguez, 1973, p. 3).

Recién fundadas las primeras ciudades hispánicas en el Nuevo Mundo, las incipientes élites locales se empeñan en conseguir que la Corona autorice la fundación de colegios y universidades que impartan a sus vástagos una educación de nivel superior, que tenga como mira ideal un mejor servicio al rey. En el caso del Nuevo Reino de Granada, las fundaciones universitarias son más tardías —Universidad Tomista en 1580 y Universidad Javeriana en 1622—, lo que permite a los colegios mayores del Rosario y de San Bartolomé, generar un impacto significativo en los procesos educativos de carácter escolástico, que difícilmente podrán ser reconfigurados a la luz de la “nueva ciencia” —alejada de los preceptos metafísicos de Aristóteles, Tolomeo y Santo Tomás—, que se viene conociendo en Europa. En este sentido, conviene aclarar que la

“nueva ciencia” se desliga tangencialmente de las universidades europeas de los siglos XVI a XVIII, convirtiendo a las academias, los institutos de investigación y las agremiaciones científicas, en los focos de desarrollo del pensamiento humanista, propio de la primera modernidad.⁹

El hecho de que en la América hispana se aborde el conocimiento desde el modelo escolástico —*trivium* y *cuadrivium*—, mientras en Europa se llevan a cabo propuestas innovadoras tanto en la producción como en la circulación de la “nueva ciencia”, surgida de los aportes de la matemática, la física, la química y la biología, justifica de alguna manera la timidez argumentativa de los debates académicos de los criollos, debates que permanecen sumidos en la repetición memorística de los dictámenes de las autoridades clásicas y medievales, sin que a través de ellos se logre una modificación estructural de los procesos mentales de los estudiantes, elegidos por la sociedad para ser sus garantes y mentores. Por ejemplo, la *Ratio Studiorum* de los javerianos se publica en 1599 y se inscribe en el desafío de respetar las aspiraciones de los particularismos de las ciudades renacentistas frente a las exigencias de los poderes nacionales empeñados en dar respuesta “a la demanda universal de una formación que correspondiera a la racionalidad económica, jurídica, social y cultural” (Del Rey, 2007, p. 7).

Dicha demanda se focaliza en los procesos de escolarización mediados por el movimiento generado desde la Reforma protestante de Martín Lutero, desde el cual se proyecta el lento pero contundente avance de la cultura oral hacia la cultura escrita, esta última potenciada por el desarrollo de la imprenta en la Europa del siglo XVI:

9 Todas estas nuevas “sedes y lugares de saber”, como las llamó Bacon —o “sedes de conocimiento”, en palabras del baconiano Thomas Sprat, historiador de la Royal Society—, compartieron un rasgo común: representaron otras tantas oportunidades para la innovación —nuevas ideas, nuevos enfoques, nuevos temas— y también para los innovadores, al margen de la relevancia académica de los mismos. Otra cosa que habría que destacar, es el hecho de que en estos lugares se impulsó el debate científico. Los debates intelectuales deben mucho a las formas de sociabilidad, y consecuentemente, a los marcos sociales en que se desarrollan, desde el aula en que tiene lugar un seminario, hasta la cafetería (Burke, 2002, p. 65).

Según la Ratio juntar virtud con letras resumía el ideal educativo de la Compañía de Jesús. Esta fórmula era universal y trataba de unificar ciencia y conciencia, conocimientos y valores, saberes y ética en cualquiera de los hombres que deseaban formarse en las aulas jesuíticas. Este principio filosófico-educativo es clave fundamental para interpretar el aporte a la ciencia y a la ética en cada proyecto educativo y en cada región (Fajardo, 2007, p.8).

Ahora bien, tal como lo analiza Magdalena Chocano Mena en la introducción a la excelente investigación *La fortaleza docta. Élite letrada y dominación social en México colonial —siglos XVI y XVII—*, es Ángel Rama quien

recalcó que la élite intelectual colonial estaba formada por auténticos detentadores del poder estatal y no por sus disimulados detractores: la pléyade de religiosos, administradores, educadores, profesionales y múltiples servidores intelectuales de coloniaje componían “el anillo protector del poder y el ejecutor de sus órdenes” (Chocano, 2000, p. 26).

En contravía con las propuestas historiográficas de Picón Salas y Leonard, quienes los consideraban como “distantes” frente a su medio social. Por el contrario, Rama propone que estos letrados estuvieron en el centro de las decisiones políticas y culturales de su época.

En ese orden de ideas, la incorporación de los criollos a las órdenes religiosas suscitaría la oposición de los frailes peninsulares y daría lugar a largas y enconadas disputas en el universo intelectual católico de los siglos XVI y XVII, en el contexto del sistema educativo.¹⁰ El significado

10 Revisemos también la siguiente cita: “Es evidente que los letrados coloniales no se definieron por una vinculación orgánica en la aristocracia territorial, sino que fue su integración en el aparato del estado colonial como burócratas laicos o eclesiásticos el factor decisivo para su desenvolvimiento (...) lo que explica la prioridad a su papel de creadores de una cultura pública de amplia convocatoria de masas en detrimento de una dedicación a la investigación científica, filosófica y teológica” (Chocano, 2000, p. 32).

del trabajo intelectual como categoría que define a un grupo social, es pues, uno de los puntos que requieren ser investigados en relación con la formación de una élite intelectual. Según Chocano, Albert Sohn-Rethel ha examinado cómo la separación entre trabajo intelectual y trabajo manual, devino esencial para la dominación de clases y la extracción de trabajo excedente a favor de una minoría. El desarrollo de métodos de cálculo, la numeración, la aritmética y el arte de escribir surgieron no como una ayuda para el trabajo manual, sino como una manera de controlar y de perfeccionar la extracción de excedente (Chocano, 2000, p. 33). Así mismo, el desprecio por el trabajo manual o material que se evidenciaba en la estructura política y social de las colonias, es el reflejo de lo que se pensaba en España, tal como lo presenta Jaime Jaramillo Uribe (1994) al referirse al influjo de la cultura española en la formación del mundo hispanoamericano:

[...] varios siglos de guerra y esfuerzo militar y religioso retardaron en el español el desarrollo de las virtudes, actitudes y prácticas que están en la raíz de la moderna conciencia del trabajo y de la economía capitalista. En pocas palabras, la formación de lo que en términos marxistas se denomina una mentalidad burguesa. Y no solo una mentalidad, sino una clase burguesa con su ethos del trabajo, de la actividad empresarial y sus hábitos de ahorro y consumo (...) La experiencia de España frente a Inglaterra es una significativa prueba de este aserto. Por esta vía encontramos los orígenes del poco aprecio o el menosprecio del trabajo manual que caracterizaba a ciertos sectores de la alta clase criolla que Humboldt encontró en la Nueva Granada en 1801 (p. 144).

En términos generales, el tema de los estudios superiores en el Virreinato del Nuevo Reino de Granada ha sido tratado de forma prolija por historiadores de las mentalidades (Silva, 2002; Soto, 2004) y por historiadores de la educación (Salazar, 1946; Hernández de Alba, 1946), entre otros. Por ejemplo, la obra de José Abel Salazar (1946) sobre *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada, 1563-1810*, estudia el ambiente educativo de la

época, la organización de la enseñanza de los religiosos en América y particularmente, los establecimientos educativos que fundaron las diferentes órdenes religiosas en varias ciudades, entre ellas Santafé. Así mismo, se encuentra el trabajo de Guillermo Hernández de Alba: *Documentos para la historia de la Educación en Colombia*, quien fue uno de los primeros que dio a conocer aspectos importantes de la educación en la época colonial a través del estudio de documentos inéditos que se encontraban en Madrid y Bogotá.

Recientemente, Renán Silva (1993, 2002 y 2004) desde la historia de las mentalidades abre un amplio espectro sobre la conformación de las élites intelectuales neogranadinas en los siglos XVII y XVIII, convirtiéndose en uno de los expertos más reconocidos en América Latina sobre las relaciones entre educación y sociedad colonial. De igual forma, en estas últimas dos décadas, la historiadora Diana Soto (1994, 2004 y 2005), aborda directamente el problema de la formación y la educación formal en los colegios y universidades neogranadinas en los siglos XVII a XIX.

Sin embargo, la literatura solamente registra de manera tangencial la disputa entre el “espíritu escolástico” y “el espíritu ilustrado” de la enseñanza a finales del siglo XVIII en el contexto del Virreinato, disputa sustancial para aclarar los elementos críticos de una visión de mundo ilustrada, que va a permear directamente las configuraciones de grupos intelectualmente preparados para convocar los ideales de autonomía frente a la metrópolis española.

En el siglo XVIII en el Virreinato del Nuevo Reino de Granada, los grupos sociales aparecen definidos por los sectores básicos de la economía, es decir, minas, tierra y comercio. La economía se encontraba en una profunda crisis por el contrabando y el atraso en las formas de producción. Los virreyes, para solucionar esta situación, trataron de impulsar medidas que favorecieran el libre cambio, el desarrollo de la agricultura y la apertura de vías de comunicación. En el mundo cultural y educativo se reflejaba un estancamiento y atraso absoluto de las ciencias, pues las primeras manifestaciones ilustradas en el ámbito cultural y educativo se presentan con la llegada de Mutis en 1762, y luego con el plan de estudios de Moreno y Escandón. En ese contexto, la educación era para una pequeña élite de españoles y

criollos y las universidades eran administradas totalmente por el clero, predominando en su enseñanza la filosofía escolástica.

La vida académica de los tres principales colegios de la ciudad de Santafé se caracterizó por las continuas polémicas de preeminencias en los privilegios, especialmente en lo referente a los grados académicos, y por otra parte, los debates continuos que se presentaron entre los seguidores de la “filosofía escolástica” y “la filosofía ilustrada”, sin llegar a institucionalizarse la enseñanza de esta última, excepto durante el corto periodo de la aplicación del plan de Moreno y Escandón (1774-1779). Como lo señala Silva, los antecedentes de los estudios actuales sobre política cultural en la Colonia en general, y sobre la educación en la Colonia en particular, están en José Abel Salazar, Jaime Jaramillo Uribe, Juan Manuel Pacheco y Guillermo Hernández de Alba (Silva, 2004, pp. 10-20). Sin embargo, tal como lo reclama Silva, los “estudios superiores coloniales” y la “cultura de élites” se convierte en un foco de interés para la investigación social que requiere ser abordada pues “no es demasiado lo que se ha hecho en este terreno en los años recientes” (Silva, 2004, pp. 10-20).

Referencias

Fuentes primarias

Biblioteca Nacional de Colombia

Matiz, C. (1804). Cuaderno de aritmética dictada por Custodio García Robira. (Índice 793, libro 272, pieza única, folios 1-28). Archivo Biblioteca Nacional de Colombia. Bogotá.

Fuentes secundarias

Altamirano, C. (2008). *Historia de los intelectuales en América Latina. I. La ciudad letrada, de la conquista al modernismo*. Madrid: Katz.

Avanzini, G. (2003). *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Burke, P. (2002). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Barcelona: Paidós.
- Chocano, M. (2000). *La fortaleza docta. Élite letrada y dominación social en México colonial (siglos XVI-XVII)*. Barcelona: Bellaterra.
- Dávila, J. (2012). *Ciencias útiles y planes de estudio en la Nueva Granada. Método racional y canon wolffiano en la filosofía escolar neogranadina (1762-1826)*. Bogotá: CEJA, Pontificia Universidad Javeriana.
- De Bruyne, E. (1963). *Historia de la estética I. Antigüedad griega y romana*. Madrid: Católica.
- De Covarrubias, S. (1611). *Tesoro de la lengua castellana o española*. Recuperado de: <http://bib.cervantesvirtual.com>
- De Lugo, B. (1979). *Gramática en la lengua general del Nuevo Reyno, llamada mosca* (edición facsimilar). Bogotá: El Sol y la Luna.
- Del Rey, J. (2007). *La República de las letras en la Venezuela colonial (La enseñanza de las humanidades en los colegios jesuíticos)*. Caracas: Anauro Ediciones.
- Ferrater, J. (1994). *Diccionario filosófico*. Tomo I. Barcelona: Ariel.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método I*. Madrid: Sígueme.
- Hernández de Alba, G. (1946). *Plan de estudios del arzobispo- virrey*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Medina, M. A. (1992). Los dominicos en el Nuevo Reino de Granada (Provincia de San Antonino). En: *Los dominicos en América*. Madrid: Mapfre.
- Mesanza, A. (1936). *Apuntes y documentos sobre la Orden Dominicana en Colombia (de 1680 a 1930)*. Caracas: Sur-América.
- Rivas, J. (1946). Tratados didácticos de las universidades novogranatenses. *Thesaurus*, II (3), 460-484.
- Rivas, J. (1993). *El latín en Colombia. Bosquejo histórico del humanismo colombiano*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Rodríguez, A. (1973). *Historia de las universidades hispanoamericanas*. Tomo I. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Salazar, J. (1946). *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Santo Toribio de Mogrovejo.

- Silva, R. (1993). *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada: contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Bogotá: Banco de la República.
- Silva, R. (2002). *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*. Medellín: Banco de la República-Universidad EAFIT.
- Silva, R. (2004). *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Medellín: La Carreta.
- Silva, R. (2005). *La Ilustración en el Virreinato de la Nueva Granada. Estudios de historia social*. Medellín: La Carreta.
- Soto, D. (1994). Estudio bibliográfico y de fuentes de la universidad y colegios mayores en Santafé de Bogotá en el siglo XVIII. *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 11, 123-136.
- Soto, D. (2004). El cogobierno universitario. Una propuesta de los criollos neogranadinos en el siglo XVIII. *Historia de la Educación Latinoamericana*, 6, 343-374.
- Soto, D. (2005). Aproximación histórica a la universidad colombiana. *Rhela*, 7, 99-136.
- Suárez, M. (2007). *Paradigmas de la palabra. Gramáticas indígenas de los siglos XVI, XVII, XVIII*. Madrid: Seacex.