

« NOVA *et* VETERA »

O

DE CÓMO FUE APROPIADA
LA FILOSOFÍA NEOTOMISTA EN COLOMBIA,
1868 - 1930

(Catolicismo, Modernidad y Educación
desde un país poscolonial latinoamericano)

Dissertation présentée en vue de
l'obtention du grade de
Docteur en philosophie et lettres — Histoire
par
OSCAR SILDARRIAGA VELEZ

Promoteur : M. Jean PIROTTE

Louvain-la-Neuve, 2005

Vamos hacia la República del Sagrado Corazón

*A ÓSCAR Y MARTA, MIS PADRES;
A OLGA LUCÍA ZULUAGA Y ALBERTO ECHEVERRY, MIS MAESTROS;
A LAS UNIVERSIDADES PONTIFICIA JAVERIANA Y
CATHOLIQUE DE LOUVAIN, ALMAE MATRIS MEI*

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS

0. INTRODUCCIÓN: LA HISTORICIDAD DEL NEOTOMISMO COMO SABER	I
I. EL PROYECTO	III
A. La cuestión de partida	vii
B. Las preguntas	x
II. LAS OPCIONES DE MÉTODO	XII
A. No las ideas, sino los saberes	xiii
B. Del “poder espiritual” al “poder pastoral”	xvi
C. No las influencias, sino la apropiación	xx
III. LAS HIPÓTESIS DE TRABAJO	XXIV
A. Un neotomismo, cuatro alternativas teóricas	xxv
1. Cuatro opciones para la “Filosofía buscada”	xxv
2. La organización del canon neotomista	xxviii
3. El orden de las razones	xxviii
B. Las políticas de la moral en Colombia durante el siglo XIX	xxix
C. Una ruptura epistémica: La “Cuestión Textos” de 1870	xxx
D. La matriz epistémica del neotomismo	xxxiii
IV. LAS FUENTES Y SU TRATAMIENTO	XXXIV
V. LA ARQUITECTURA DE LOS CAPÍTULOS	XXXVII

BIBLIOGRAFÍA

1ª PARTE – FUENTES PRIMARIAS

I. FUENTES INÉDITAS	III
A. Archivos	III
B. Fuentes Orales	VI
II. FUENTES IMPRESAS	VII
A. Manuales y textos escolares	VII
B. Documentos Oficiales	XV
C. Documentos eclesiásticos	XX
D. Prensa y Publicaciones Periódicas	XXII
<i>Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (1905 – 1958)</i>	xxviii
E. Publicaciones de autores neotomistas	LI
<i>Obras de D. Mercier traducidas al Español</i>	LI
F. Publicaciones de contemporáneos y trabajos-fuentes	LX
G. Memorias, crónicas y correspondencia	LXVIII
H. Publicaciones de documentos	LXVIII

2ª PARTE – FUENTES SECUNDARIAS

I. INSTRUMENTOS DE TRABAJO	LXXI
-----------------------------------	-------------

A. Diccionarios y enciclopedias	LXXI
B. Biografías	LXXII
II. TEORÍAS Y MÉTODO	LXXIII
III. TRABAJOS	LXXVII
A. Historia del Tomismo y del Neotomismo	LXXVII
B. Historia de la Escuela, la Educación y la Pedagogía	LXXXV
C. Historia de la Iglesia Católica	XC
D. Historia política	XCV
E. Historia de la filosofía y del pensamiento	C
F. Literatura	CVI

1. UNA MAQUINARIA DOGMÁTICA DE NEGOCIACIÓN...

<i>SUMARIO:</i>	2
I. 1791: “HISTORIA DE UN CONGRESO FILOSÓFICO TENIDO EN PARNASO POR LO TOCANTE AL IMPERIO DE ARISTÓTELES”	4
A. Una Querella de Antiguos y Modernos	5
B. Un nuevo régimen de la Verdad.	20
1. <i>El régimen universitario colonial</i>	24
2. <i>La moderna filosofía</i>	28
II. 1810-1991: EL PAÍS DEL SAGRADO CORAZÓN DE JESÚS	35
A. 1886-1991: ¿Religión oficial o religión nacional?	35
B. 1824-1886: los conflictos Iglesia-Estado en Colombia	41
III. 1926: BOGOTÁ HACE DUELO POR EL CARDENAL MERCIER	50
A. Un sacerdote no tiene biografía	53
B. El neotomismo ¿crónica de una muerte anunciada?	62
1. <i>Ser liberal es pecado</i>	62
2. <i>Tesis e Hipótesis</i>	70
C. “Nova et Vetera”	81
1. <i>Monseñor Carrasquilla ¿ni tolerante ni filósofo?</i>	81
2. <i>Philosophia Perennis</i>	97
IV. 1968: “EL BACHILLERATO COLOMBIANO: ASPECTOS DE SU FUNCIÓN IDEOLÓGICA”	101
A. Sociología (católica) versus Filosofía (neoescolástica)	101
1. <i>El “evangelio del desarrollo”</i>	101
2. <i>Otra Querella de Antiguos y Modernos</i>	105
B. Carrasquilla/Mercier: ¿un históricoquid pro quo?	109
1. <i>Neotomismo postconciliar</i>	109
2. <i>¡Por fin!, ¿Apenas? o ¿¡Todavía!?</i>	113

<i>BALANCE</i>	119
----------------	-----

2. EL LABERINTO NEO-GÓTICO: DEL “SYLLABUS” A LA “ÆTERNI PATRIS”

<i>SUMARIO:</i>	122
I. 1864: EL SYLLABUS: ¿GRADO CERO DE LA CONCILIACIÓN?	127

II. 1824-1851: EN EL PRINCIPIO ERA... UN MANUSCRITO SECRETO	133
A. La querrela de los relatos	133
B. Entre tradicionalismo y racionalismo	139
III. LA HISTORIOGRAFÍA DEL NEOTOMISMO	146
A. ¿Revolución, Restauración o Renovación?	146
1. <i>¿Una filosofía impuesta por decreto...</i>	<i>146</i>
2. <i>...o el complot de una minoría?</i>	<i>155</i>
B. Al origen del origen : ¿autodidaxia o influencia?	161
C. “Dos polos de difusión del neotomismo”	169
D. Un nuevo poder espiritual	181
1. <i>Un aparato ideológico clerical</i>	<i>181</i>
2. <i>Una clave de bóveda</i>	<i>185</i>
3. <i>Clero religioso/ Clero científico</i>	<i>192</i>
IV. 1879: ÆTERNI PATRIS: PERFECCIONAR LO VIEJO CON LO NUEVO	201
A. La Filosofía Cristiana ¿necesaria o posible?	201
1. <i>Vino nuevo en odres viejas</i>	<i>201</i>
2. <i>¿Filosofía pura o Filosofía cristiana?</i>	<i>203</i>
3. <i>La “ciencia católica”</i>	<i>207</i>
4. <i>Filosofía y Teología</i>	<i>210</i>
5. <i>Una “filosofía buscada”</i>	<i>212</i>
6. <i>El cristianismo como crítica de la razón</i>	<i>217</i>
7. <i>La “filosofía separada” en cuatro episodios</i>	<i>221</i>
8. <i>La “vera Filosofia Cattolica”</i>	<i>225</i>
B. Ratio et Fides	226
1. <i>Un cuerpo ordenado de verdades</i>	<i>226</i>
2. <i>El problema del acto de fè</i>	<i>235</i>
C. La mente del Angélico Doctor	243
1. <i>Tomás: doctor de doctores</i>	<i>243</i>
2. <i>¿Ceguera ante la historia?</i>	<i>246</i>
3. <i>Coincidentia oppositorum</i>	<i>255</i>
D. “Los motivos de tan ardiente deseo...”	259
V. MAPAS VIRTUALES PARA RECONOCER LA FILOSOFÍA BUSCADA...	266
A. Las funciones epistemológico-políticas de la “Filosofía buscada”	266
B. Cuatro alternativas para la “Filosofía buscada”	273
VI. ...Y UN HILO DE ARIADNA PARA SALIR DEL LABERINTO	283
BALANCE	292
3. EL LABERINTO BARROCO: NEOTOMISMO, POLÍTICA EDUCATIVA Y PODER ESPIRITUAL EN EL SIGLO XIX COLOMBIANO	
SUMARIO:	296
I. 1915: “LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA” : HISTORIA QUE PARECE FÁBULA	298
A. Un nuevo régimen de verdad	298
B. Plan de trabajo	306
II. LA RECOMPOSICIÓN DEL “PODER MORAL” EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA	308
A. Independencia y políticas de la moral	308
B. 1819-1957: “Sobre el fratricidio colectivo como fuente de nacionalidad”	313
C. 1816-1830: “La reunión del incensario con la espada de la ley”	319
D. 1830-1842: ¿Moral sin religión, Religión sin moral?	330

1. <i>La “Querrela Benthamista”</i>	331
2. <i>Un método racional para la moral</i>	337
E. 1842-1848: La racionalidad del fanatismo	348
III. ENSEÑANZA SECUNDARIA Y FILOSOFÍA ESCOLAR EN COLOMBIA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.	361
A. 1820-1890: La Educación secundaria, territorio de tensiones y conciliaciones	361
1. <i>1890: Un sistema educativo por hacer</i>	361
2. <i>Las tensiones de la constitución de un Sistema de Instrucción Pública</i>	365
3. <i>Los Planes de Estudios de 1821 a 1826</i>	368
4. <i>El Plan de Estudios de 1826</i>	377
5. <i>El estallido del canon filosófico</i>	386
6. <i>1830-1847: Los Planes de Estudios conservadores</i>	390
7. <i>1848-1868: Institucionalización de la libertad de enseñanza</i>	400
8. <i>El canon filosófico en libertad</i>	410
B. 1868: La Universidad Nacional: Método científico y Misión sagrada	411
1. <i>De la libertad al método</i>	412
2. <i>La crisis de la Facultad de Filosofía y Letras</i>	417
3. <i>El canon filosófico liberal</i>	423
4. <i>Una nueva autoridad moral: el pedagogo</i>	427
IV. 1870: LA REFORMA INSTRUCCIONISTA RADICAL	430
A. “Lo que debe ser una educación liberal”	430
B. La cuestión social como cuestión moral	438
C. La “guerra de las escuelas”	450
1. <i>El Syllabus en los Estados Unidos de Colombia</i>	450
2. <i>El quid pro quo moral</i>	458
BALANCE:	465
4. EL LABERINTO RACIONAL: ENTRE SENSUALISMO Y ECLECTICISMO	
SUMARIO:	470
I. LA “CUESTIÓN TEXTOS” DE 1870: UN DEBATE POLÍTICO SOBRE EL ORIGEN DE LAS IDEAS	474
A. “Si las doctrinas están de acuerdo con las verdades de la ciencia ...”	474
B. ¿Modernos o Antiguos?	487
1. <i>Verdad e Historia</i>	487
2. <i>La ciencia de las ciencias</i>	499
3. <i>Filosofía y Pedagogía</i>	508
II. EL SUELO EPISTÉMICO DEL “SENSUALISMO”	512
A. Gramática, Lógica, Metafísica	515
B. Filosofía, Ciencia, Pedagogía: el nacimiento de un quid pro quo	529
1. <i>El método de Port Royal</i>	529
2. <i>La Pedagogía como Filosofía: la reforma ramista</i>	534
3. <i>Tomismo y Pedagogía en la Ratio Studiorum</i>	540
4. <i>Coda: La pedagogía racional</i>	551
III. “EL VICIO RADICAL DEL ESPÍRITU HUMANO”	555
A. La Lógica sensualista	555
B. El Elemento Más Simple	560
C. “Primera Meditación sobre el durazno”, o doctrina de las facultades intelectuales	564
D. “Segunda Meditación sobre el durazno”, o de la experiencia individual.	574
1. <i>Las causas del error</i>	574
2. <i>El Error, un lugar común</i>	579

IV. LA “CRISIS” DE LA REPRESENTACIÓN CLÁSICA	587
A. El Hombre, una figura ausente	587
B. La “fisura kantiana” o la Subjetividad Trascendental	594
C. Las “ciencias positivas” o la Objetividad Trascendental	599
1. <i>Un nuevo régimen de empiricidad</i>	599
2. <i>Crítica y Positivismo</i>	603
D. El hombre: objeto/sujeto; empírico/trascendental	606
1. <i>El saber sobre el hombre: una “analítica de la finitud”.</i>	606
2. <i>Las “ciencias humanas”: ni humanas ni ciencias</i>	613
V. LA “BISAGRA BERNARDIANA”	620
A. Manuel Ancizar: Psicología versus Ideología	620
B. La bisagra “bernardiana”	624
C. ¿Una modernidad sin Kant?	632
VI. LA “BISAGRA ECLÉCTICA”: ¿RACIONAL O POSITIVA?	644
A. Cousin supera a Kant	645
B. Poder pastoral y Metafísica espiritualista	652
1. <i>La fe: ¿objetiva o subjetiva?</i>	652
2. <i>Un retorno a la Gramática General</i>	664
VII. EXCURSO ANTICOUSINIANO: LA CONTRARREFORMA ESCOLAR EN FRANCIA	673
A. Metafísica, Teodicea, Moral	673
B. Entre Cousin y Dupanloup	690
C. Una <i>non sancta alianza</i> : introspección cristiana y método racional	699
BALANCE	705
5. EL LABERINTO EMPÍRICO-TRASCENDENTAL: TRADICIONALISMO, BARMESIANISMO, POSITIVISMO, CRITICISMO	
SUMARIO	712
I. LA “CUESTIÓN TEXTOS”, UN UMBRAL EPISTÉMICO	716
A. ¿Una nueva “Ciencia de Ciencias”?	722
B. Entre Kant, Comte y...	731
II. PRIMER EXCURSO BARMESIANO: ¿A QUÉ SABE UNA MANZANA TRASCENDENTAL?	742
A. Precursor = Traductor	742
B. La crítica de la Crítica	748
C. Los colores: ¿subjetivos u objetivos?	752
D. Un realismo, dos realidades	759
E. El semitrascendental de la substancia	765
III. TRADICIONALISMO/POSITIVISMO	777
A. Miguel Antonio Caro, empírico y trascendental	777
B. Tradicionalismo y Positivismo	782
C. Orden y Progreso	791
D. Ciencia y Poesía	800
E. Ciencias de la religión	810
F. Hacia la Filosofía católica	815
1. <i>Del Cogito al Sujeto trascendental</i>	815
2. <i>La moral perenne</i>	823
G. La “crisis de la representación” en Colombia	829
1. <i>La “Ideología”: un juego de palabras</i>	829
2. <i>De la Gramática general a la Gramática castellana</i>	836

3. <i>Criteriología versus Ideología</i>	843
IV. SEGUNDO EXCURSO BALMESIANO: ¿A QUÉ SABE UNA MANZANA COMÚN?	846
A. La “Bisagra Balmesiana”	848
1. <i>¿Hombres o Filósofos?</i>	848
2. <i>La “bisagra balmesiana”</i>	856
3. <i>El Criterio: verdades simples para los simples</i>	863
4. <i>El “punto balmesiano”: arquetipo del proyecto neotomista</i>	873
5. <i>Las tres verdades primitivas</i>	876
B. Balmesianismo, Positivismo y Neotomismo	885
1. <i>“Realismo” y “positivismo”</i>	885
2. <i>La ruta del sentido común</i>	891
3. <i>Étienne Gilson o los límites del neotomismo</i>	895
4. <i>La matriz epistemológica de la Filosofía Neotomista</i>	902
V. LA REORGANIZACIÓN DEL SABER EN COLOMBIA TRAS LA “CUESTIÓN TEXTOS”	910
A. Metafísica, Teodicea o Moral	910
B. La pedagogización de la “bisagra bernardiana”	916
BALANCE	925
6. GLOBAL: LA FILOSOFÍA BUSCADA EN SU LABERINTO	
SUMARIO	930
I. “PALEOS” Y “NEOS” (GLOBAL)	932
A. Roma: El (des)Orden del Canon	934
1. <i>1909-1944: Paleo, Neo y poder pastoral</i>	934
2. <i>Historia, Lógica y Metafísica</i>	947
3. <i>Ratio y racionalismo</i>	955
4. <i>Estática racional, Dinámica experimental</i>	958
5. <i>Un canon de buen sentido</i>	967
B. Lovaina: El Tratado de Metafísica	980
1. <i>Mercier: Paleo y Neo</i>	980
2. <i>Dos realismos: Spencer y Mercier</i>	987
3. <i>Una metafísica positiva</i>	998
4. <i>Método experimental en Mercier</i>	1013
5. <i>Racional y experimental, positivo y trascendental</i>	1020
II. EL FRACASO DEL CANON NEOTOMISTA	1034
A. El Tratado de Cosmología	1034
1. <i>Tres grados de abstracción</i>	1034
2. <i>Una solución: la autonomización de los tratados</i>	1038
B. El Tratado de Epistemología	1050
1. <i>El árbol de las epistemologías neotomistas</i>	1050
2. <i>1946: “El síndrome comtiano”</i>	1062
3. <i>¿Eras tú la tan anunciada muerte?</i>	1071
C. El Tratado de Psicología	1079
1. <i>Los católicos y la psicología</i>	1083
2. <i>Lo viejo y lo nuevo</i>	1086
3. <i>El alma y el escalpelo</i>	1089
4. <i>La psicología: la nueva metafísica</i>	1097
5. <i>El hombre neotomista: Facultades, virtudes, destrezas y finalidades</i>	1109
6. <i>La Pedagogía como Filosofía</i>	1118
BALANCE	1121
7. LOCAL: EL TOMISMO REGRESA A SU ALMA MATER	

SUMARIO	1126
I. “PALEOS” Y “NEOS”	1128
A. 1931: La Historia de la Filosofía en Colombia: ¿relato fundador o leyenda póstuma?	1128
B. Los manifiestos	1133
1. <i>Lovaina</i>	1134
2. <i>Roma</i>	1137
3. <i>Bogotá</i>	1145
C. Nova et Vetera, o la prudencia de los príncipes	1164
D. “Santo Tomás en Nueva York”	1171
1. <i>The Revival of Scholastic Philosophy in the Nineteenth Century</i>	1171
2. <i>Carrasquilla y Mercier</i>	1183
3. <i>Lovaina y Bogotá</i>	1193
II. LAS VÍAS DEL NEOTOMISMO EN COLOMBIA	1200
A. Primera vía: La Universidad Católica de Bogotá	1200
B. Segunda vía: la diplomacia política de la Santa Sede	1215
C. Tercera vía: la formación del clero secular en centros europeos	1221
D. Cuarta vía: las comunidades religiosas	1239
BALANCE	1255
8. LOCAL/GLOBAL: EL HOMBRE NEOTOMISTA PARA COLOMBIA	1258
SUMARIO	1260
I. LA FILOSOFÍA NEOTOMISTA PARA COLOMBIA	1262
A. ¿Romano, Lovanista, o Colombiano?	1263
1. <i>Filosofía: “Paleo” con “Neo”</i>	1263
2. <i>Pedagogía: Ni “neo” ni “paleo”</i>	1269
3. <i>Cuestión Manuales: “Paleo” contra “Paleo”</i>	1275
4. <i>Tres grados de abstracción</i>	1282
B. Lecciones de Antropología	1294
1. <i>El neotomismo: ciencia nacional</i>	1295
2. <i>Psicología y Fisiología</i>	1301
3. <i>“Nuestra racionalidad sobre nuestro organismo”</i>	1308
4. <i>Bruto y Hombre</i>	1321
5. <i>Especie y raza; barbarie, civilización y degeneración</i>	1324
II. EL HOMBRE NEOTOMISTA PARA COLOMBIA	1335
A. “Elementos de Pedagogía” y “El arte de Educar”: la naturaleza del hombre	1335
B. El hombre neotomista para Colombia	1350
1. <i>Variedad de estados del hombre según “la edad”</i>	1352
2. <i>Estados según las “modificaciones del organismo”</i>	1353
3. <i>Según la “salud”</i>	1358
4. <i>Según “el sexo” (la mujer y el neotomismo)</i>	1356
5. <i>Estados según “las condiciones del alma”</i>	1361
6. <i>Las influencias exteriores</i>	1366
C. Un barroco sistema educativo	1377
1. <i>“La prudente libertad que la Iglesia desea...”</i>	1377
2. <i>Revolución en la Instrucción Pública</i>	1383
3. <i>La Universidad Nacional regenerada</i>	1386
4. <i>La creación del bachillerato</i>	1391
5. <i>¿Clásico o Técnico?</i>	1399
6. <i>“Lo nuevo y lo viejo en la enseñanza”</i>	1401
7. <i>¿Técnico o Clásico?</i>	1410
III. EPÍLOGO	1425

A. Pedagogía y Cultura General	1425
B. “La Filosofía de los Profesores”	1431
9. CONCLUSIONES	1436

INDICE DE GRAFOS

GRAFO N° 1: ALTERNATIVAS PARA LA “FILOSOFÍA BUSCADA” SEGÚN SUS FUNCIONES EPISTEMOLÓGICO-POLÍTICAS	272
GRAFO N° 2: CUADRADO SEMIÓTICO DE LA “FILOSOFÍA BUSCADA	275
GRAFO N° 3: ALTERNATIVAS PARA LAS RELACIONES FE-RAZÓN	276
GRAFO N° 4: TIPOS DE “FILOSOFÍA BUSCADA” SEGÚN EL ROL ASIGNADO A LA RAZÓN Y A LA FE	277
GRAFO N° 5: PRIMER ESQUEMA ACTANCIAL DE LA “FILOSOFÍA BUSCADA”	282
GRAFO N° 6: NOCIONES DE “OBJETIVIDAD” Y “SUBJETIVIDAD”, (LA “BISAGRA BERNARDIANA”)	631
GRAFO N° 7: TIPOS DE “VERDADES DE SENTIDO COMÚN”	891
GRAFO N° 8: MATRIZ EPISTEMOLÓGICA DE LA “FILOSOFÍA BUSCADA” (EL CAMPO DE SABER DE LA FILOSOFÍA NEOTOMISTA)	907
GRAFO N° 9: “PALEO Y NEO-TOMISTAS”: OPOSICIÓN Y COMPLEMENTARIEDAD EPISTEMOLÓGICA EN EL CAMPO NEOTOMISTA	947

INDICE DE CUADROS

CUADRO N° 1: MATRICES DE “GOBIERNO MORAL DE LOS SUJETOS” EN COLOMBIA -INICIOS DEL SIGLO XIX-	360
CUADRO N° 2: CURSOS DE LA “CLASE DE FILOSOFÍA” (1820-1824)	375
CUADRO N° 3: CURSOS DE LA “CLASE DE FILOSOFÍA” (1826-1847)	398
CUADRO N° 4: CANON DE LOS CURSOS DE “FILOSOFÍA INTELECTUAL” (1826-1850)	404
CUADRO N° 5: MANUALES EDITADOS O REEDITADOS EN FRANCIA ENTRE 1874 Y 1879	688
CUADRO N° 6: ESTUDIANTES COLOMBIANOS EN LA U.C.L 1895-1939	1195
CUADRO N° 7: ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN LA U.C.L., 1893-1948	1196
CUADRO N° 8 : CARRERAS ESCOGIDAS POR LOS COLOMBIANOS EN LA U.C.L., 1925-1935	1197
CUADRO N° 9: SACERDOTES LATINOAMERICANOS EN EL SEMINARIO DE SAN SULPICIO Y LA “SOLITUDE” DE ISSY - PARIS (1866-1952)	1223

CUADRO N° 10: SACERDOTES COLOMBIANOS EN EL SEMINARIO DE SAN Sulpicio y “LA SOLITUDE” DE ISSY - PARIS (1866-1952)	1225
CUADRO N° 11: SACERDOTES LATINOAMERICANOS EN EL SEMINARIO DE SAN Sulpicio y “LA SOLITUDE” DE ISSY-PARIS (1848-1952) (EXCLUIDOS LOS COLOMBIANOS)	1226
CUADRO N° 12: ALUMNOS DEL COLEGIO Pío LATINOAMERICANO INSCRITOS ENTRE 1858 Y 1931	1232
CUADRO N° 13: ALUMNOS DEL COLEGIO Pío LATINO, 1858-1931. PROCEDENCIA POR DIÓCESIS	1236
CUADRO N° 14: ALUMNOS COLOMBIANOS EN EL COLEGIO Pío LATINO, 1858-1931 (POR DIÓCESIS)	1237
CUADRO N° 15: EGRESADOS COLOMBIANOS DEL COLEGIO Pío LATINO EN CARGOS JERÁRQUICOS O DE DOCENCIA (1858-1931)	1238
CUADRO N° 16: MATRICES DE “GOBIERNO MORAL DE LOS SUJETOS” EN COLOMBIA -INICIOS DEL SIGLO XX-	1374
CUADRO N° 17: PENSUMS DE BACHILLERATO EN COLOMBIA, 1886-1904	1405
INDICE DE ANEXOS	
ANEXO N° 1. DICCIONARIO BIO-BIBLIOGRÁFICO	1-48
ANEXO N° 2: MAPAS	
[1] MAPA 1. TASAS DE ALFABETIZACION, 1918.	15
[2] MAPA 2. TASA DE ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SOBRE LA POBLACIÓN TOTAL POR DEPARTAMENTO, 1923 (EN %)	16
[3] MAPA 3. IMPLANTACIÓN DE LAS COMUNIDADES RELIGIOSAS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTES DE 1930	17
ANEXO N° 3: PROGRAMAS DE FILOSOFÍA 1858-1963	18
[1] BERMÚDEZ, E. PROGRAMAS PARA LOS EXÁMENES DEL ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN DE PAREDES E HIJOS. PIEDECUESTA, SANTANDER, 1858	19
[2] ANCÍZAR, MANUEL. PROGRAMA DE FILOSOFÍA ELEMENTAL, BOGOTÁ, FEBRERO DE 1869	26
[3] ROTH LISBERGER, ERNEST. PROGRAMA DE FILOSOFÍA. 1883	39
[4] DECRETO NÚMERO 596 DE 1886 (9 DE OCTUBRE) SOBRE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA SECUNDARIA Y PROFESIONAL	44

[5] SEMINARIO CONCILIAR. ASERTOS PARA LOS EXÁMENES DEL SEMINARIO CONCILIAR DE LA DIÓCESIS DE ANTIOQUIA EN EL MES DE JUNIO DE 1887. IMPRENTA DE LA DIÓCESIS, ANTIOQUIA, 1887	45
[6] COLEGIO DE SAN JOSÉ (PAMPLONA), CURSO DE FILOSOFÍA. 1898	47
[7] COLEGIO NACIONAL DE SAN BARTOLOMÉ. PROGRAMA DE FILOSOFÍA, 1906.	49
[8] COLEGIO DE SAN IGNACIO, DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS, PROGRAMA DE FILOSOFÍA, 1917.	55
[9] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. EL TEXTO DE LOS PROGRAMAS DE PRIMERA Y SEGUNDA ENSEÑANZA. 1935. BOGOTÁ. IMPRENTA NACIONAL.	59
[10] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. ORGANIZACIÓN Y PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO, IMPRENTA NACIONAL, BOGOTÁ, 1948.	65
[11] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DIVISIÓN DE BACHILLERATO, PROGRAMAS DE BACHILLERATO, IMPRENTA NACIONAL, BOGOTÁ, 1959	69
[12] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, PROGRAMA ANALÍTICO DE ESTUDIOS SOCIALES: PARA EL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN MEDIA, EDITORIAL BEDOUT, MEDELLÍN, 1963.	73
[13] MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. PROGRAMA DE FILOSOFÍA (DECRETO NO 45 DE ENERO DE 1962)	76
ANEXO Nº 4. MATERIAS DE LOS COLEGIOS PRIVADOS 1850-1858	77
[1] TABLA 1. PÉNSUM DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE HOMBRES 1845-1868 CON ASIGNATURAS PRÓXIMAS A LA CARRERA DE JURISPRUDENCIA.	78
[2] TABLA 2. COMPARACIÓN ENTRE LAS MATERIAS DEL DECRETO 25 DE AGOSTO DE 1850 Y LAS DE 32 COLEGIOS PRIVADOS 1850-1868	79
[3] TABLA 3. PÉNSUM DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE HOMBRES 1845-1868 CON ASIGNATURAS PRÓXIMAS A LA CARRERA DE JURISPRUDENCIA.	80
ANEXO Nº 5. FORMACIÓN DEL CLERO LATINOAMERICANO EN ROMA. COLEGIO PIO LATINO	125
GRÁFICA 1. PORCENTAJES DE ALUMNOS POR PAÍS (1858-1930)	1
GRÁFICA 2. NÚMERO DE ALUMNOS POR AÑO (1858-1930)	2
GRÁFICA 3. NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS AMERICANOS DEL PIO LATINO (1858-1930)	3

GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DE NÚMERO DE ALUMNOS AREA ANDINA	4
GRÁFICA 5. COMPARACIÓN ALUMNOS COLOMBIANOS - AREAS ANDINA, SUR Y CENTRO AMÉRICA (1858-1930)	5
GRÁFICA 6. COMPARACIÓN ALUMNOS COLOMBIANOS - BRASIL Y MÉXICO (1855-1930)	6
GRÁFICA 7. NÚMERO DE ALUMNOS MEXICANOS (1858-1930)	7
GRÁFICA 8. NÚMERO DE ALUMNOS BRASILEÑOS (1858-1931)	8
GRÁFICA 9. NÚMERO DE ALUMNOS ARGENTINOS (1858-1931)	9
GRÁFICA 10. NÚMERO DE ALUMNOS COLOMBIANOS (1858-1931)	10
GRÁFICA 11. NÚMERO DE ALUMNOS PERUANOS (1858-1931)	11
GRÁFICA 12. NÚMERO DE ALUMNOS VENEZOLANOS (1858-1931)	12
GRÁFICA 13. NÚMERO DE ALUMNOS ECUATORIANOS (1858-1931)	13
ANEXO Nº 6. REFORMAS AL RÉGIMEN DE BACHILLERATO (CLÁSICO/TÉCNICO) 1892-1955	84
ANEXO Nº 7. PENSUMS DE BACHILLERATO (DECRETOS 1892-1962)	89
[1] DECRETO NÚMERO 349 (31 DE DICIEMBRE DE 1892)	90
[2] DECRETO NÚMERO 491 (3 DE JUNIO DE 1904)	91
[3]DECRETO NÚMERO 229 (29 DE FEBRERO DE 1905)	92
[4] DECRETO NÚMERO 1.122 (5 DE AGOSTO DE 1922)	93
[5] DECRETO NÚMERO 57 (ENERO 13 DE 1928)	96
[6] DECRETO NÚMERO 1.570 (2 DE AGOSTO DE 1939)	98
[7] DECRETO NÚMERO 2550 (11 DE DICIEMBRE DE 1951)	102
[8] DECRETO NACIONAL EXTRAORDINARIO NÚMERO 925 (25 DE MARZO DE 1955)	107
ANEXO Nº 8. ESTADÍSTICAS EDUCATIVAS	
TABLA 1.. ESTADÍSTICAS DE EDUCACIÓN CATÓLICA EN COLOMBIA (1885-1938)	

TABLA 2. FINANCIACIÓN Y CONTROL DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA SEGÚN FUENTE DE PODER Y NIVEL DE ENSEÑANZA (1903-1904)

TABLA 3. AYUDA ESTATAL A LA IGLESIA: EXCEPCIÓN DE IMPUESTOS. POR ARQUIDIÓCESIS Y DIÓCESIS (1908)

TABLA 4. TASA DE ALFABETIZACIÓN: (%) SEGÚN DEPARTAMENTO Y SEXO 1918

TABLA 5. POBLACIÓN TOTAL TASA DE POBLACIÓN URBANA Y TASA DE ALFABETIZACIÓN 1918, 1938, 1951 Y 1964

TABLA 6. AYUDA DEL ESTADO A LA IGLESIA CATÓLICA MONTO ANUAL DE DINERO GASTADO POR EL ESTADO EN BECAS EN LAS ESCUELAS CATÓLICAS

TABLA 7. ENSEÑANZA SECUNDARIA. NÚMERO DE COLEGIOS Y DE ALUMNOS INSCRITOS SEGÚN DEPARTAMENTO, SEXO Y SECTOR (PÚBLICO / PRIVADO) Y TASA DE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN % POR DEPARTAMENTO, 1923

TABLA 8. EDUCACIÓN CATÓLICA POR COMUNIDADES RELIGIOSAS TIPO DE COLEGIO, Y NÚMERO DE COLEGIOS (1930)

TABLA 9. EDUCACIÓN CATÓLICA POR COMUNIDADES RELIGIOSAS, TIPO DE COLEGIO, Y NÚMERO DE PROFESORES (1930)

TABLA 10. EDUCACIÓN CATÓLICA POR COMUNIDADES RELIGIOSAS, TIPO DE COLEGIO, Y NÚMERO DE ESTUDIANTES (1930)

TABLA 11. EDUCACIÓN CATÓLICA, POR ARQUIDIÓCESIS, DIÓCESIS, NÚMERO DE COLEGIOS, ESTUDIANTES Y PROFESORES RELIGIOSOS (1930)

TABLA 12. NÚMERO DE COLEGIOS SECUNDARIOS EN COLOMBIA (1946)

TABLA 13. NÚMERO DE ESTUDIANTES INSCRITOS EN LOS COLEGIOS SECUNDARIOS (1946)

TABLA 14. ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA, SECUNDARIA SEGÚN SECTOR PÚBLICO O PRIVADO, URBANO O RURAL, 1945-1957

TABLA 15. ALUMNOS INSCRITOS EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SEGÚN ORIENTACIÓN, 1945-1957

ANEXO N° 9: CANON DE LOS MANUALES NEOTOMISTAS

CUADRO N° 18: MATERIAS DEL CURSO DE FILOSOFÍA (1858- 1963)

CUADRO N° 19: CANON DE LOS MANUALES NEOTOMISTAS (1850-1975)

CUADRO N° 20: CONTENIDO DE LOS TRATADOS: METAFÍSICA

CUADRO N° 21: CONTENIDO DE LOS TRATADOS: COSMOLOGÍA

CUADRO N° 22: CONTENIDO DE LOS TRATADOS: LÓGICA

CUADRO N° 23: CONTENIDO DE LOS TRATADOS: PSICOLOGÍA

CUADRO N° 24: CONTENIDO DE LOS TRATADOS: ÉTICA

ANEXO N° 10: ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN LA U.C.L.
(1893-1948)

GRÁFICA N° 14. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(TOTALES POR AÑO)

GRÁFICA N° 15. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(PORCENTAJES)

GRÁFICA N° 16. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(POR PAÍSES)

GRÁFICA N° 17. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(COLOMBIA)

GRÁFICA N° 18. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(MÉXICO)

GRÁFICA N° 19. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(ARGENTINA)

GRÁFICA N° 20. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(BRASIL)

GRÁFICA N° 21. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(ECUADOR)

GRÁFICA N° 22. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(PERÚ)

GRÁFICA N° 23. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(NICARAGUA)

GRÁFICA N° 24. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(CHILE)

GRÁFICA N° 25. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(COSTA RICA)

GRÁFICA N° 26. ESTUDIANTES LATINOAMERICANOS EN U.C.L. 1893-1948
(CUBA)

3.

EL LABERINTO BARROCO:

**NEOTOMISMO,
POLÍTICA EDUCATIVA
Y
PODER ESPIRITUAL
EN EL SIGLO XIX COLOMBIANO**

SUMARIO:

La versión oficial de la restauración del neotomismo en Colombia, escrita en 1915 como una “Historia de la filosofía”, presenta a éste, a la vez como la resolución y el coronamiento de “las principales batallas filosóficas que se libraron en nuestro país entre 1826 y 1886”: querellas alrededor de la adopción, para el sistema de enseñanza pública oficial, de la filosofía *utilitarista* de Jeremías Bentham y la *Ideología* de Antoine Destutt de Tracy. A esta liza entrarían, a partir de 1870, otros personajes al parecer más tímidos: el *eclecticismo* de Victor Cousin y el *tradicionalismo* francés, y en los años 1880 el *positivismo* de Herbert Spencer, hasta cuando la restauración neotomista, iniciada en 1878, habría restablecido, por fin, “el equilibrio entre materialismo e idealismo”.

El programa de trabajo que esta investigación se propone a partir de ahora, es el de reconstruir este recorrido, según el método asumido -situar las “querellas filosóficas” en los campos de saber que fueron su condición de posibilidad- y desde la perspectiva teórica enunciada -la conformación de dispositivos para el gobierno moral de los sujetos-.

Este capítulo tiene una intención sintética y panorámica: se ocupa de presentar el marco de las relaciones entre política, moral y educación en la Colombia decimonónica –la batalla de las políticas de la moral- y situar en él la llamada “querella benthamista”, en tres partes:

1º. La primera parte se propone identificar los proyectos políticos para el gobierno moral para la nación, que surgieron desde el momento mismo de la independencia de España, y se encarnaron en el enfrentamiento entre las figuras emblemáticas de los dos “padres de la patria”: Simón Bolívar y su proyecto de cuarto poder o “Poder Moral”, y Francisco de Paula Santander y su grupo de abogados que impulsaron la moral utilitarista de J. Bentham y el “sensualismo” o *Ideología* de Destutt de Tracy. La evolución de este enfrentamiento se describe a su vez, en tres fases: 1816-1830, período en que el proyecto de “poder moral” bolivariano trata de imponerse. Enseguida, 1830-1842, cuando la hegemonía se invierte a favor del grupo benthamista. Y luego, desde mediados de la década de 1840, cuando estos proyectos por la hegemonía moral se expresaron a través de los dos partidos tradicionales de la historia colombiana hasta hoy, el liberal y el conservador, atravesados por las luchas de asociación/oposición a la Iglesia católica.

Visto en su superficie política, el fenómeno se presenta como un enfrentamiento secularizador entre la moral religiosa –de cuño barroco y colonial- y una moral civil -de corte liberal utilitarista-, conflicto que devino en un mecanismo político bipartidista alimentado por una fanatización religiosa fratricida, que configuró la historia política del país hasta 1957. Sin embargo, el dispositivo de fondo se revela más complejo: por un lado, el proyecto utilitarista liberal –en diversos grados de anticlericalismo- se reconoce en un objetivo común: “dar un fundamento científico a la moral de Jesucristo”.

Por su lado, el proyecto de “Poder Moral” de Bolívar puede describirse como un intento de crear un sucedáneo estatal del poder pastoral religioso, cuyo fracaso dio finalmente origen a la alianza del partido conservador con la Iglesia católica: pero es también un proyecto de “reforma moral” frente al catolicismo barroco y a un clero anquilosado que no parecían suficientemente racionales para fundar un orden social.

2. La segunda parte reconstruye el proceso de reorganización de la educación secundaria en Colombia entre 1821 y 1880. La institucionalización de la filosofía neotomista coincidió con el proceso de organización del sistema educativo moderno (1892) escalonado en tres niveles ascendentes, cuyo nivel intermedio, *el bachillerato*, se “corona” con los estudios de filosofía. Aquí se describen las variaciones que el lugar y el canon de los estudios filosóficos fue sufriendo a través de los cambios políticos y de saber introducidos en los planes de estudios a lo largo del siglo XIX.

Este proceso, iniciado en 1821, puede describirse como el “estallido del canon wolfiano de la filosofía” introducido desde fines del siglo XVIII (Lógica, Física, Metafísica, y Ética). Un estallido que consistió en la proliferación de múltiples materias (cátedras) que se abrían o cerraban al vaivén de la economía y la política, y sometidas a la dispersión en múltiples instituciones educativas independientes (Colegios o Casas de Educación), que fueron sostenidas por las fuerzas locales que buscaban independizarse del régimen universitario central.

Con la fundación de la Universidad Nacional en 1867 se vuelve al camino de ordenar una la secuencia de estudios, y a pesar de que la reorganización de la facultad de Literatura y Filosofía fracasa, al no haber podido separar los estudios primarios de los preparatorios universitarios, desde allí la filosofía empieza a ocupar, desde 1878, la “cima” de los estudios de bachillerato –aún considerado como estudio universitario–.

3. La tercera parte se detiene en la Reforma educativa liberal lanzada entre 1868 y 1880, período decisivo –que se soslaya, significativamente, en el relato triunfal de Rengifo– durante el cual el viejo proyecto santanderista de institucionalización de un “nuevo poder moral” a través de la educación, se juega a fondo la carta de reformar el sistema escolar primario, llegar al pueblo y formar la infancia “sustituyendo al cura por el maestro”: uno de sus puntos álgidos fue la prohibición de la enseñanza religiosa en las instituciones oficiales. El enfrentamiento de las “políticas de la moral” llegó esta vez hasta el punto de una sangrienta guerra civil, en 1876, denominada “guerra de las escuelas”. Pero a través de esta descripción se rastrean los mecanismos de conciliación y negociación –*Tesis e Hipótesis*– que se desplegaron desde ambos bandos alrededor del contenido de la moral en los programas escolares y de la nueva distribución de funciones morales asignadas a los maestros y a los curas.

«Como Aureliano tenía en esa época nociones muy confusas sobre las diferencias entre conservadores y liberales, su suegro le daba lecciones esquemáticas. Los liberales, le decía, eran masones; gente de mala índole, partidaria de aborcar a los curas, de implantar el matrimonio civil y el divorcio, de reconocer iguales derechos a los hijos naturales que a los legítimos, y de despedazar al país en un sistema federal que despojara de poderes a la autoridad suprema. Los conservadores, en cambio, que habían recibido el poder directamente de Dios, propugnaban por la estabilidad del orden público y la moral familiar; eran los defensores de la fe de Cristo, del principio de autoridad, y no estaban dispuestos a permitir que el país fuera descuartizado en entidades autónomas. Por sentimientos humanitarios, Aureliano simpatizaba con la actitud liberal respecto de los derechos de los hijos naturales, pero de todos modos no entendía cómo se llegaba al extremo de hacer una guerra por cosas que no podían tocarse con las manos».

Gabriel GARCÍA MÁRQUEZ¹

I. 1915: “LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA” : HISTORIA QUE PARECE FÁBULA

A. Un nuevo régimen de verdad

Fieles a la tradición de todos los vencedores que en el mundo han sido, los neotomistas colombianos también reescribieron la Historia. En 1915, sintiéndose ya dueños del campo de la instrucción pública colombiana, celebraron su apoteosis en la fiesta de los 25 años de rectorado de monseñor Carrasquilla. La consignaron en eruditos artículos, la divulgaron por los cuatro puntos cardinales del país, y finalmente la monumentalizaron en los manuales escolares oficiales.² Francisco Rengifo, uno de los discípulos del prelado, escribió para la solemne ocasión una nueva “Historia de la Filosofía en Colombia”. Pero ésta, a pesar de su forma positiva y documentada tampoco pudo escapar a la trampa de las Querellas de Textos.

¹ GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. *Cien años de soledad*. Buenos Aires, Sudamericana, 1967, p. 88.

² RENGIFO, Francisco M. “La filosofía en Colombia. (Prospecto de un libro con motivo del XXV año del Rectorado del Dr. R. M. Carrasquilla en el Colegio del Rosario)”. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. Bogotá, T. II, No. 19, (oct., 1915), p. 325-326; ampliado en *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. RCMNSR Bogotá, No. 256, Vol. XXVI, (jul., 1931), p. 336-343; No. 257 (agost., 1931), p. 407-420; editado en folleto. Retomado casi literalmente en el manual ya citado: SÁNCHEZ, Álvaro. *Resumen de la Historia de la Filosofía y antología de pensadores*. Bogotá, Librería Voluntad, 1942, p. 314-322.

Rengifo abre su relato con una cita de su maestro, que propone una singular filosofía de la historia hecha a la vez de cambio y de permanencia: es una historia “del entendimiento humano” o “la mente”, cuyo protagonista, la filosofía, cambia con el tiempo. Pero en su origen existe algo uno e inmutable, la verdad, a donde ella busca retornar. Además, esta “historia universal del entendimiento humano” tiene una forma local particular, en Colombia: una forma nacional donde bajo la forma universal de una marcha de la oscuridad a la luz, se pueden reconocer tres etapas propias. En dos frases, he aquí la “teoría de la historia” que acompañó la restauración neotomista en el país:

“El ‘andar de la mente que va de la inmóvil verdad por la vía de la movable experiencia, hace que la filosofía, siempre una en la solución fundamental de los problemas, mude y progrese; tenga rosadas auroras y tristes ocasos, momentáneos eclipses y resplandores de sol en el cenit del firmamento’ (Carrasquilla, R. M. *Barbarie del lenguaje escolástico*. página 10). En la historia de la filosofía en nuestra patria, cabe distinguir tres períodos que nos parecen bien definidos: *el período colonial, la reacción anticatólica y el renacimiento neotomista*”.³

Por muy fuertes razones, esta Historia pretendía ser la respuesta definitiva a la pregunta articulada por la Fábula santafereña de fines del siglo XVIII, esa pregunta sobre la verdad lanzada por la “ciencia moderna” a “la religión”. Duquesne bien hubiera podido asistir a la demostración de que la escolástica se había reconciliado otra vez con la ciencia, y que había logrado volver a ocupar un lugar prestigioso y directivo en la marcha del país. De hecho, el “primer período”, o “época colonial” es descrita como un eco de la “funesta decadencia” del escolasticismo europeo, usando una cita del propio monseñor Carrasquilla que reproduce exactamente la misma tesis modernizante de la Fábula dieciochesca:

“A mediados del siglo XVIII ‘la educación había decaído notablemente. Ya no se enseñaba la filosofía según el espíritu sino según la letra muerta de los escolásticos; a la vivífica, libre, luminosa doctrina de Santo Tomás y Suárez, había sucedido el formulismo vano, estrecho, sin alma [de Antonio Goudin]. Se tenía como verdad inconcusa el sistema astronómico de Tolomeo, los albores de la física moderna no llegaban hasta nosotros’.⁴”

Transcribo a continuación el friso central de esta Historia:

³ RENGIFO, F. *op. cit.*, p. 336.

⁴ [CARRASQUILLA, R. M. *Revolución en la Instrucción Pública*. Bogotá, 1892, p. 57]: Cit. en: RENGIFO, F. *op. cit.*, p. 340. Rengifo retoma un juicio de P. Vallet, también autor de una Historia de la Filosofía sobre Goudin: “Nada hay más regular que su argumentación, ni más lúcido que su estilo, pero sus largos desarrollos en física no se encuentran de acuerdo con los progresos de la ciencia”. *Ibid.* La cita es tomada de: VALLET, Pierre. *Histoire de la Philosophie, par Pierre Vallet, prêtre de Saint-Sulpice, professeur au Séminaire d'Isy*. Paris, Roger et Chernoviz, Édts., [1891⁴], p. 466.

**“LA FILOSOFÍA EN COLOMBIA.
 SEGUNDO PERÍODO:
 LA REACCIÓN ANTIESCOLÁSTICA”⁵**

Al comenzar este segundo período, contengamos un instante el aliento y elevemos el alma para saludar con admiración y gratitud a los Padres de la Patria, quienes con esfuerzos y hazañas, no superados en tiempo ni en parte alguna, legaron vida independiente a nuestro hermoso país.

La caída de la escolástica, preparada de tiempo atrás, se hizo inevitable; persistía el equívoco que en los siglos anteriores habían sufrido en Europa los escolásticos y los innovadores de las ciencias. Aquellas doctrinas de la astronomía y la física antiguas, a saber: la solidez de los cielos, el sistema de Tolomeo que hacía a la tierra centro del universo, la incorruptibilidad de los cuerpos sidéreos, el horror de la naturaleza al vacío, los famosos cuatro elementos..., se desploman ante nuevas adquisiciones de la ciencia [Copérnico, Galileo, Torricelli, Lavoisier, Descartes, Newton, Neper (sic), Leibniz...].

Aquellas y otras teorías estaban, por secular asentimiento, ligadas en conexión íntima, aunque facticia y frágil, con principios de metafísica y de cosmología. ¿Debían por ventura correr éstos la misma suerte que aquellas, y la destrucción de la física antigua debía traer consigo la de la filosofía que le había prestado arrimo?

“No, ciertamente, dice Mauricio de Wulf, porque de entre las ruinas de la ciencia medieval quedaban en pie datos bastantes para servir de punto de apoyo a las doctrinas sustanciales de la filosofía. Hubiera sido preciso establecer la separación entre los principios orgánicos y una serie de aplicaciones arbitrarias que afectaban sólo a ciencias particulares; mostrar lo perenne de los primeros y renunciar decididamente a las segundas. En lugar de esto, los peripatéticos obstinaronse en defender en su integridad la concepción aristotélica del cosmos, a la manera de un monumento del que no se puede quitar una piedra sin que peligre el conjunto.

“¿Es por lo mismo, de extrañar que se hubiesen atraído las burlas de los sabios? Estos hicieron a la filosofía escolástica responsable de los extravíos de la ciencia medieval, de la que se declaraba solidaria. Esta apreciación equivocada originó entre los hombres de ciencia⁽⁶⁾ y los escolásticos un choque terrible y al mismo tiempo inevitable. Derribaron los primeros el árbol secular, con el pretexto de que tenía algunas ramas muertas en su frondosa copa; mientras que los segundos, con terquedad sin igual, pretendían evitar fuese despojado de las ramas inútiles o muertas, empeñados en que peligraba la vida del árbol.

⁵ Cito acá la versión más completa, que es la del artículo de la RCMNSR de 1931, p. 407 ss; artículo reeditado como segundo homenaje a monseñor Carrasquilla, esta vez con ocasión de su muerte. Opto aquí por dejar el texto de Rengifo sin comillas, para hacer notar las citas que él hace en su original, que como se advertirá, no carecen de interés. Las cursivas son también las del original.

⁶ “Wulf emplea aquí esta palabra en el sentido estrecho que en algunas partes se le está dando, limitado a las enseñanzas físicas y matemáticas”. [Nota del autor, en el original]

“La escolástica sucumbió por falta de hombres, no por falta de ideas”. (7)

Su ruina era definitiva entre nosotros cuando empezó a funcionar el régimen republicano. Vientos de sensualismo llegaban al país.

En 1823 se publicó nuestro primer *Tratado de Lógica para el curso de Filosofía del Colegio Mayor del Estatuto* (sic) *de Nuestra Señora del Rosario: en el año de 1822*. Por Espinosa, año de 1823. (Hállase en la biblioteca del colegio). Según investigaciones del antiguo rosarista don Juan F. Franco Quijano, lo escribió el doctor don Manuel Forero (Cogua, 1789-1859), alumno, doctor y catedrático del Rosario, después canónigo lectoral. Dícese en la advertencia que “cuanto en el tratado se encuentra ha sido tomado de Condillac (padre del sensualismo francés), del abate Para (Francisco; S.J. 1724-1797, profesor de Besançon, tomista) y del Padre Almeida (1772-1803, ecléctico); pero en verdad, la inspiración de Condillac se quedó en el ánimo del escritor..., y su pluma sólo dejó doctrina espiritualista en el fondo.”(8)

El *Tratado de Legislación* del utilitarista inglés Jeremías Bentham (1748-1832), traducido al castellano y comentado por Salas, estaba en Bogotá en 1824, y ya se había comenzado a enseñar en el Colegio de San Bartolomé, cuando en 8 de noviembre de 1825 apareció el Decreto del General Santander por el cual mandaba que en todos los colegios los catedráticos enseñaran legislación por Bentham. Al año siguiente el Gobierno acordó un *Plan de Estudios*, cuyo artículo 157 decía:

“*Ideología o metafísica, Gramática General y Lógica*. Un catedrático enseñará estos ramos, que comprenden bajo de sí lo que hay de útil en la metafísica. Se leerán por la *Ideología* de Destutt de Tracy, y el maestro podrá también consultar a *Condillac* en sus obras de *Lógica*, del origen de los conocimientos humanos y de las *sensaciones*, [lo mismo que a otros autores]”⁹

Hizo así su entrada de manera oficial la escuela utilitaria y sensualista. Desde este momento el pensamiento colombiano se divide en dos corrientes: sensualista la una y espiritualista la otra, ninguna de las dos escolástica, menos aún tomista.

Al abate Esteban Bonnot de Condillac (1715-1780), “la doctrina de Locke, dice Balmes, no pareció bastante sensualista. La reflexión, que el filósofo inglés combinaba con las

⁷ “M. de Wulf. *Historia de la filosofía*. Traducido por Besalú, Barcelona, 1910, página 81”. [Nota del original]

⁸ “Franco Quijano, Juan F. *Revista del Rosario*, número 109, Bogotá, 1915”. [Nota del original]

⁹ Se trata del artículo 157 del “Decreto (3 de octubre de 1826) sobre el Plan de Estudios”. En: Codificación Nacional de todas las Leyes de Colombia desde el año de 1821, hecha conforme a la Ley 13 de 1912, por la Sala de Negocios Generales del Consejo de Estado. Bogotá, Imp. Nacional, 1926, T. VII, p. 401-451. [Rengifo no transcribe la frase final]. El “Plan de 1826” se puede consultar también en LÓPEZ DOMÍNGUEZ, Luis Horacio; (comp.) *Obra educativa de Santander, 1827-1835*. Bogotá, Presidencia de la República/Fundación Santander, Colección Documentos, 1990, T. III, p. 384-443. Citaré en adelante, a partir de esta útil recopilación documental en tres gruesos volúmenes que recoge no sólo leyes sino artículos, noticias de prensa, discursos e informes publicados en su mayoría en la *Gaceta de Colombia*, luego *Gaceta de la Nueva Granada*, el periódico oficial entre 1819 y 1838.

sensaciones, la miró el ideólogo francés como inútil complicación del sistema; en su concepto no hay dos orígenes de nuestras ideas, sino uno solo, la sensación”.⁽¹⁰⁾

Discípulo de Condillac fue el conde Destutt de Tracy (1774-1836), quien, según su compatriota Vallet,¹¹ “no ve en las diversas facultades del hombre sino una forma particular de la sensibilidad”. Escribió *Elements d'ideologie, (sic) Traité de la volonté, La logique*.

“Aplicación del sensualismo a la moral”, conceptúa M. de Wulf el sistema de Bentham: “la moral viene a ser una aritmética del placer egoísta, un cálculo de los diversos elementos del placer y de sus combinaciones.”⁽¹²⁾

Bentham y Tracy, astros de no muy apreciable magnitud en el cielo filosófico del Viejo Mundo, vinieron a ser, gracias al favor oficial, los campeones en torno de los cuales se libraron nuestras principales batallas filosóficas desde 1825 hasta 1886. Bentham y Tracy fueron adoptados en 1825 y 26 por el Gobierno del General Santander, fueron suprimidos en 1828 por el Libertador, restablecidos por Santander en 1833; reemplazados por los textos de Heinecio y Balmes en el *Plan de Estudios* del Dr. Mariano Ospina,¹³ en 1844; vueltos a restablecer más tarde, e impuesto Tracy finalmente por el Congreso de 1870, lo que ocasionó la protesta del Dr. Manuel Ancízar, rector de la Universidad.¹⁴ [...]

Para sustraer la juventud a la enseñanza utilitarista fundáronse algunos colegios privados, “El señor Ricardo Carrasquilla (1827-1886), escribe Perrier en la *Revue Neo-Scholastique (sic) de Philosophie* (Lovaina, mayo de 1910), fundó en Bogotá un instituto de enseñanza primaria y secundaria llamado el *Liceo de la Infancia*; allí enseñó la filosofía de Balmes... Hacia ese tiempo (año de 1865) el ilustre jurisconsulto José Vicente Concha (1831-1882) fundó el *Colegio de Pío IX*, donde estableció cátedras de Literatura, Filosofía y Derecho. La filosofía fue desempeñada por Miguel Antonio Caro,¹⁵... a quien cabe el honor de haber sido el primero en introducir al país las doctrinas filosóficas de Sanseverino”.¹⁶

¹⁰ “Balmes. *Filosofía elemental*, pág. 661”. [Nota del original]

¹¹ [Pierre Vallet, sacerdote sulpiciano, autor del primer manual neotomista enseñado en el Colegio del Rosario desde 1886. Cfr., *infra*, Cap. 4, nota 470. O.S.]

¹² “M. de Wulf. *Historia de la filosofía, op., cit.*, página 95”. [Nota del original]

¹³ Se trata de Mariano Ospina Rodríguez, (1805-1885), nacido en Guasca (Cundinamarca), abogado del Colegio San Bartolomé. Fue fundador, con José Eusebio Caro, del partido conservador en 1849. Ver: Anexo N° 1, Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹⁴ ANCÍZAR, Manuel (1812-1882). Ver: Anexo N° 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹⁵ CARO, Miguel Antonio (1845-1909). Ver: Anexo N° 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹⁶ PERRIER, Joseph Louis; Ph. D. *The Revival of the Scholastic Philosophy in the Nineteenth Century*. New York, The Columbia University Press, 1909. Acerca de Colombia, esp. p. 191-195. Este historiador del movimiento neotomista publicó en 1910 un artículo sobre el caso colombiano en la revista del Instituto Superior de Filosofía de Lovaina. Cfr. PERRIER, Joseph-Louis. “Un centre néo-thomiste en Colombie” *Revue Néo-scholastique de Philosophie. (RNsp)* Louvain, V. 17, No. 66 (mai, 1910), p. 256-260. Para su biografía y su rol en la creación del “aura lovanista” del neotomismo del Colegio del Rosario, ver *infra*, cap. 7, § IV.D.1., y Anexo N° 1, Diccionario Bio-Bibliográfico.

No dejaremos de apuntar que la tendencia ecléctica hizo también durante esta época algunos tímidos ensayos. El doctor Manuel Ancízar (1812), Rector que fue del Colegio del Rosario y de la Universidad, publicó unas *Lecciones de Psicología. Escuela ecléctica*, Bogotá, 1851.

Y por los años de 1882 y 83 fue traído por el Gobierno el joven suizo señor Rottisberger (sic) para enseñar filosofía. Contra el eclecticismo importado hizo campaña victoriosa el señor don Marco Fidel Suárez.¹⁷ Rottisberger, dice el doctor Carrasquilla, “llegó discípulo de Cousin, y con eso y todo nos pareció una bendición de Dios: al fin y al cabo no era sensualista. No enseñó sino que acá lo enseñaron; y se volvió sin el eclecticismo de Cousin, y sin ninguna filosofía en cambio”.⁽¹⁸⁾

Hacia 1880 hizo su aparición entre nosotros la filosofía de Spencer (Derby 1820, Brighton, 1903). Del filósofo inglés habían hablado en discursos universitarios el doctor Rafael Núñez,¹⁹ el doctor Salvador Camacho Roldán²⁰ y el doctor Juan Manuel Rudas, rector del Colegio del Rosario. Mas la filosofía positivista del metafísico de la evolución sólo se enseñó en la *Universidad Externado* hacia el año de 1885 y siguientes. Servíanse de una traducción hecha por don César C. Guzmán; el señor Ignacio V. Espinosa hizo de esta filosofía un extracto. Después del 99 el estudio de Spencer fue poco a poco abandonado. El criterio de los escritores espiritualistas no era uniforme: rayaba en el cartesianismo y a veces en tradicionalismo, sistema este último calificado de sensualista por el doctor Carrasquilla: “Solían admitir la teoría de la personalidad del alma humana, y le atribuían próximamente las operaciones de todas las potencias. Como estas doctrinas resultaban incomprensibles en la mesa del anfiteatro anatómico, muchos estudiantes, creyendo que ellas eran expresión de la filosofía católica, abjuraban de la fe”.⁽²¹⁾

Fluctuaba el pensamiento colombiano como un barco batido por las olas, desde el cual se puede ver ciertamente el brillo de la estrella polar, pero desprovisto de un buen navegante que permitiese orillar los escollos y enderezar el rumbo.

¹⁷ Marco Fidel Suárez (1855-1927), conservador, abogado y filólogo, presidente de la República entre 1918 y 1921, llamado “el presidente tomista” por su cercanía al grupo del Colegio del Rosario. Ver: Anexo N°. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹⁸ “Carrasquilla, R. M. *Revolución en la Instrucción Pública*. Bogotá, 1892, p. 59” [Cita del original]. De Ernest Røthlisberger (1860- ?) no poseemos muchos datos, y sólo dejó escrita una memoria de su estancia en los Estados Unidos de Colombia: RÖTHLISBERGER, Ernst. *El dorado: estampas de viaje y cultura de la Colombia Suramericana*. Prólogo de Jorge Orlando Melo. Biblioteca V Centenario/Colcultura, Presencia, Santafé de Bogotá, 1993.

¹⁹ Para sus datos biográficos ver Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

²⁰ CAMACHO ROLDÁN, Salvador (1827-1900). Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

²¹ “Carrasquilla, R. M. *Lecciones de Metafísica y de Ética*. Proemio, Bogotá, 1914, p. 6”. [Nota del original].

TERCER PERÍODO LA RESTAURACIÓN TOMISTA

Renato Descartes (La Haya de Turena, 1596; Estocolmo, 1650), aquel hombre de genio y de estudio, creador de la geometría analítica, que nació, se educó, vivió y murió en el seno del catolicismo, no sospechó el daño que iba a hacer a las disciplinas filosóficas cuando fiado en sus grandes pero solas fuerzas -como “si no hubieran existido hombres antes que él”- acometió la ponderosa empresa de *donar al género humano un cuerpo íntegro de filosofía, integrum philosophiae corpus humano generi darem*. Encastillado en el magnífico alcázar de su *MOI*, de él pretende pasar a Dios y al mundo objetivo por medio de andamios y maromas que revelan claramente el genio constructivo del geómetra. ¡Ah! Pero aquellas maromas eran asaz inseguras y de allí surgió lo que se ha llamado *filosofía moderna* con todas sus direcciones, por más divergentes que parezcan, las cuales, en último análisis, pueden reducirse a dos: el idealismo apriorístico y el sensualismo materialista.

“Sentado el principio dualista de Descartes, que dividía al hombre en dos partes: la materia y el espíritu, unidos accidentalmente y sin relación alguna de causalidad de la una respecto de la otra, el idealismo dedujo que la única cosa real y digna de la especulación humana era el espíritu y las formas por él creadas, reduciéndose el mundo exterior a meras apariencias fenoménicas; mientras el materialismo, aceptando un criterio totalmente opuesto, deducía que lo único real y existente era lo material, lo sensible, y que el espíritu, o no existía o era, a lo más, la evolución más perfecta de las energías de la materia.⁽²²⁾

Idealismo y materialismo eran dos reinos divididos, como el Ormuz y el Arimán de Zaratustra; eran dos colonias que moraban en dos islas separadas por un piélago infranqueable. Pero, Aristóteles lo ha dicho, “los seres no quieren ser mal gobernados”, el sentido común de la humanidad se rebela contra semejante anomalía, que hace del hombre un absurdo viviente.

¿Dónde encontrar un sistema que conceda al espíritu y a la materia lo que a cada uno corresponde y celebre las paces en una unidad sustancial entre los dos reinos, sin menoscabo del sentido común?

Ese sistema existía, pero pasaba por muerto, hacía no cuatro días sino cuatro siglos, y sobre él se había echado una pesada losa de preocupaciones. “León XIII clamó ante el monumento: ¡*Veni foras!*, y la sabiduría medieval se alzó del polvo, vistió las galas de la moderna cultura, y se aprestó a enseñorearse de sus antiguos dominios” (Carrasquilla, Rafael M., lug. cit.)

Era la filosofía según la mente de Santo Tomás de Aquino. Con pasos de gigante se abrió campo en Francia y en Alemania; en España y en la Gran Bretaña; en Italia, en Bélgica y en América. Siendo el espacio recorrido tan grande y el tiempo invertido tan corto, pues ello fue obra de menos de medio siglo ¿cuál habrá sido la velocidad?

²² “Herranz, *Historia de la Filosofía*, página 324”. [Nota del original].

Sigamos esa restauración en nuestra patria. Balmes Jaime (Vich, 1810-1848), que lo había sido en Europa, fue también aquí su precursor. Introducido al país desde mediados del siglo pasado, había nutrido la mente de la juventud estudiosa en los colegios de don Ricardo Carrasquilla, del doctor Concha y en otros.

En 1878, el doctor Joaquín Gómez Otero, (San Gil, 1848; Bogotá, 1919) en su cátedra de Metafísica en el Seminario Conciliar, introdujo, antes que otro alguno, la enseñanza de la Filosofía según la mente de Santo Tomás de Aquino, anticipándose a lo que en breve había de recomendar el sabio pontífice León XIII...”²³

Interrumpo acá la Historia, por el momento: el texto se prolonga con la enumeración de las obras y autores neotomistas, entreverados con esos otros “personajes”, los conceptos filosóficos, a quienes retornaremos en su momento.

La Fábula barroca y esta Historia positiva comparten, por cierto, una fe en la compatibilidad de las verdades de la religión y de la ciencia. Sin embargo, vistas más de cerca, una distancia de saber se había abierto entre ambos textos. La Historia cumplía bien su cometido como relato científico actuando -como toda buena historia- como un espejo invertido frente a la Fábula. Pero no era sólo porque su autor fuese un laico en lugar de un sacerdote, ni porque en ella los escolásticos fueran reivindicados como serios hombres de razón y ciencia; era sobre todo porque la respuesta ofrecida por la Historia partía de un supuesto inverso al que presidía la Fábula: si el canónigo Duquesne no dudaba de que era la ciencia la que debía mostrar su valor ante la religión, el historiador Rengifo se afanaba en probar que la verdad de la religión no era contraria a la de la ciencia. Al presentarse como Historia veraz y científica, el logro más admirable de este cronista oficial de la “restauración del tomismo en Colombia” es el de explicar esta inversión como un desarrollo natural de la razón en su marcha progresiva hacia la síntesis de todos los opuestos. Y todo ello gracias a un instrumento racional y positivo, objeto de difícil conquista pero de infalible eficacia: el sentido común.

Pero el precio a pagar por naturalizar esta inversión de las relaciones entre la Ciencia y la Religión fue el de tener que apoyar la Historia en el Mito, presentando el triunfo de su escuela filosófica como el feliz final del drama civilizador de Occidente, la reconciliación definitiva entre esos eternos e irreductibles antagonistas, el Espíritu y la Materia. Ya no eran ni los fastos olímpicos ni los aparatos farsescos de Molière; esta vez, la Historia de la Filosofía en Colombia contaba la victoria definitiva de la verdad sobre el error, en un escenario monumental ornado de palios patrióticos que apenas alcanzaban a cubrir el enfrentamiento fratricida entre Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, a la vez fundadores míticos de la unidad nacional colombiana y emblemas de los partidos que separaban a los colombianos en nombre de fatales dicotomías: Verdad y Error, Libertad y Sumisión, Legitimidad y Violencia.

²³ RENGIFO, Francisco M. “La filosofía en Colombia”. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. RCMNSR, Bogotá, No. 257, (agosto, 1931), p. 407-417.

Pero lo que queda claro en el fondo del relato es el trabajo emprendido por la filosofía cristiana para alcanzar *el equilibrio entre contrarios*: entre la ciencia y la filosofía como saberes cristianos, entre espiritualismo y materialismo en metafísica, y entre apriorismo y sensualismo en epistemología, proponiendo una vía media para cada uno: ciencia católica, hilemorfismo y realismo.

Por ello, no podemos dudar de la seriedad de lo que se cuenta a través de la estructura mitológica de la narración.²⁴ En efecto, esta Historia engañosamente sencilla es el relato de cómo los intelectuales católicos hallaron en el neotomismo la ciencia filosófica que permitió al “poder espiritual” reconquistar el terreno perdido durante un siglo largo.

B. Plan de trabajo

Consecuentes con el método asumido -situar las querellas de textos en los campos de saber que fueron su condición de posibilidad-, y con la perspectiva teórica enunciada –historiar las luchas alrededor de los saberes estratégicos para el gobierno moral de los sujetos-, esta Historia nos señala la ruta obligada que debemos tomar a partir de ahora: la de reconstruir esas “batallas filosóficas entre 1825 y 1886” para sacar a luz las características del campo de saber respecto al cual la “restauración neotomista” dice haber tomado distancia y a la vez dado coronamiento. Pero nuestra investigación, a despecho de rastrear los hitos destacados por el historiador Rengifo, no presupone que el objeto de esas luchas filosófico-políticas sea la verdad; la hipótesis que ensaya este fragmento de nueva “historia de la filosofía en Colombia” es que el objeto de estas querellas han sido los saberes sobre “*la subjetividad*”. Terreno donde no se puede discernir con claridad qué es un triunfo y qué una derrota.

De allí, el programa de trabajo que seguirá ahora esta investigación: se tratará de efectuar un recorrido en tres segmentos diferenciados, cuyo propósito y extensión serán necesariamente diversos, en función de la importancia y la complejidad de los temas implicados:

El primer segmento se desarrolla en este tercer capítulo, -de intención y método sintético-, donde haremos una exploración de las relaciones entre moral, política y educación en el siglo XIX colombiano, desplegada en tres partes:

²⁴ De Certeau nos ha enseñado que ninguna historia puede prescindir de una forma narrativa, así que es necesario analizar por qué se ha escogido cierta forma para narrar cierta historia. Pero nos ha enseñado además, que incluso a través de su forma narrativa, ninguna historia puede abandonar el proyecto de ser un relato veraz y hasta científico, luego también hay que analizar su modo de producir verdad sobre la realidad y realidad sobre la verdad.

a) Una primera parte, se propone trazar el panorama de los proyectos políticos por el gobierno moral para la nación, enfrentados desde el momento mismo de la independencia de España, cuando estos proyectos se encarnaron en las figuras emblemáticas de los dos “padres de la patria”: Simón Bolívar y su proyecto de cuarto poder o “Poder Moral”, y Francisco de Paula Santander y su grupo de abogados que impulsaron la moral utilitarista de J. Bentham y el “sensualismo” o *Ideología* de Destutt de Tracy. Esta evolución se describe en tres fases: 1816-1830, período en que Bolívar trata de imponer su proyecto; enseguida, 1830-1840, cuando la hegemonía se invierte a favor del grupo benthamista. Y luego, desde finales de la década de 1840, cuando estos proyectos por la hegemonía moral se expresarán a través de los dos partidos tradicionales de la historia colombiana hasta hoy, el liberal y el conservador, atravesados por las luchas de asociación/oposición a la Iglesia católica.

b) Una segunda parte reconstruye el proceso de reorganización de la educación secundaria en Colombia: a través de las variaciones que el canon de los estudios filosóficos fue sufriendo en los planes de estudios entre 1821 y 1880.

c) Una tercera parte se detiene en la Reforma educativa liberal lanzada entre 1868 y 1880, período decisivo –que se soslaya, significativamente, en el relato triunfal de Rengifo- en el cual los proyectos morales, las luchas políticas entre la Iglesia y el Estado y las batallas filosóficas entre los intelectuales, produjeron la que puede considerarse como la transformación más profunda durante el siglo XIX colombiano, tanto en las condiciones discursivas y epistémicas locales, como en la institucionalización de un “nuevo poder moral”. Hasta el punto en que condujo, en 1876, a una sangrienta guerra civil denominada “guerra de las escuelas”.

Un segundo segmento -de intención y método analítico- estará compuesto por los dos siguientes capítulos, el cuarto y el quinto. Allí se hará la disección de esa “querrela de textos” sostenida en 1870 en la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, aquella que, según Rengifo, “hizo renunciar al rector Ancizar”: este fue el último gran debate frontal contra la *Ideología* de Destutt de Tracy, cuyo estudio nos permitirá sacar a la luz, en detalle, el campo de saber y la encrucijada epistémica, tanto local como global, en donde la filosofía neotomista vino a ocupar un lugar ■ entre las filosofías sensualistas, eclécticas, tradicionalistas y positivistas.

Y finalmente, un tercer segmento, que se desarrollará en el sexto, séptimo y octavo capítulos -de propósito sintético-, estará dedicado al balance de la “restauración neotomista”, también en el doble registro de lo global y lo local, y de lo conceptual y lo empírico.

II. LA RECOMPOSICIÓN DEL “PODER MORAL” EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX EN COLOMBIA

A. Independencia y políticas de la moral

Cuando entre el humo de pólvora aún se veía a los últimos españoles abandonar las tierras que habían ocupado para gloria de Dios y honra del Monarca, el General Simón Bolívar, el 15 de febrero de 1819, ya se apresuraba a proclamar al orbe ilustrado, desde la ciudad venezolana de Angostura, República de la Gran Colombia,²⁵ que por fin el Nuevo Mundo estaba en el camino de la libertad y la civilización.

Pero, sin dejarse obnubilar por los vapores del triunfo, el Libertador-Presidente Bolívar señalaba allí mismo la tarea que debían enfrentar los pueblos republicanos, ahora soberanos: la “destrucción de la tiranía colonial” como condición para su “nacimiento a la civilización”, una tarea que tendría alto precio pues la herencia colonial, decía, ha dejado “sujeto al pueblo americano al triple yugo de la ignorancia, la tiranía y el vicio”.²⁶ Además, la guerra había agravado el “desarrollo de todos los elementos desorganizadores”²⁷ en esa sustancia social ya de por sí “compuesta por hombres pervertidos por las ilusiones del error y por incentivos nocivos”:²⁸ fue el ascenso de las ambiciones regionales y caudillistas, la irrupción de la plebe -ahora declarada libre, soberana e igualitaria- la destrucción de riquezas, vidas, conocimientos y virtudes; en fin, un cúmulo de desgracias que el Libertador llamó, con gesto preocupado, “el desbordamiento de todas las pasiones”.²⁹

Así que el río de odios y silencios alimentados por tres siglos de dominación, y que había sido exacerbado y conducido contra la “madre España” por los caudillos-libertadores, debía ahora ser contenido y modelado según el rostro luminoso pero severo de la República, para que no se volviese contra los nuevos señores criollos. Bolívar se apresura en retomar de Rousseau la idea de que “la libertad es un alimento succulento, pero de difícil digestión”, lo cual significaba -continúa el aristócrata venezolano- que “nuestros débiles conciudadanos tendrán que enrobustecer su espíritu mucho antes de que logren digerir el saludable nutritivo de la libertad”.³⁰ Había que

²⁵ Durante el período entre 1819 y 1830 el país es conocido bajo el nombre de La Gran Colombia, pues estaba integrado por las cinco naciones liberadas por Bolívar: Venezuela, la Nueva Granada -actual Colombia- Ecuador, Perú y Bolivia.

²⁶ BOLÍVAR, Simón. “Discurso pronunciado ante el Congreso de Angostura, el 15 de febrero de 1819”. En: GUTIÉRREZ CELY, Eugenio; PUYO VASCO, Fabio; (eds.). *Bolívar día a día*. Bogotá, Procultura, T. I, 1983, p. 751.

²⁷ *Ibid.*, p. 749.

²⁸ *Ibid.*

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*, p. 751.

reimplantar pues “el imperio de las leyes, a cuyo benéfico rigor todo debe someterse, imperio más poderoso que el de los tiranos, porque ellas son más inflexibles”.³¹

Así que, por sobre la permanencia de las estructuras sociales y las relaciones de producción de la sociedad colonial, el nuevo orden no se concebía posible sin una vasta tarea de reforma no sólo política sino intelectual y moral. Reformas que si tomaban partido por las “libertades e igualdades” republicanas en el visible plano jurídico-político, tenían que fundar -y fundarse en- el plano menos visible de los mecanismos de regulación cotidiana de las conductas humanas. Planteado así,

“el problema nos remite a las cuestiones de la modernización hispanoamericana, en el sentido de la formación de la sociedad civil y la aparición del individuo en un mundo definido por la tradicional aceptación de la desigualdad y por la tensión legitimada de diversos órdenes estamentales y corporativos, base de las repúblicas barrocas”.³²

Es una alusión a las doctrinas políticas, en particular la del “tiranicidio” elaborada por los jesuitas españoles Juan de Mariana (1536-1624) y Francisco Suárez (1548-1617), y a la del “poder indirecto del Papa” puesta a punto por el cardenal, santo y doctor de la Iglesia, Roberto Belarmino (1542-1621), doctrinas ambas que fueron piezas claves para la redefinición moderna del “poder espiritual” desde el punto de vista católico, y que serán reactivadas, como lo recuerda Thibault, por Luigi Taparelli, uno de los promotores del neotomismo decimonónico.³³ La naturaleza de ese “barroco jesuítico”

³¹ Ibid.

³² PALACIOS, Marco. “El (des)encuentro de los colombianos con el liberalismo”. En: *ID., Parábola del liberalismo*. Bogotá, Norma, 1999, p. p. 156. El término de “barroquismo político” o “barroco de Estado” se refiere a “los valores fundamentales y concepciones de gobierno de los Austria en el período de la decadencia política, es decir en el siglo que va de la muerte de Felipe II (1598) a la de Carlos III (1700), y la consiguiente guerra de sucesión que terminó en el ascenso de la dinastía borbona. Denomina asimismo una estética, una teología y un mito unificador de la *polis* -un Dios, un Rey y una lengua- característicos de la Contrarreforma y asociados a la orden jesuita”. *Ibid.*, p. 159. Ver también: GUERRA, François Xavier. *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. México, MAPFRE/F.C.E., 1993, p. 169. El “barroco” es en la actualidad un concepto en “reconstrucción” entre los intelectuales latinoamericanos, buscando superar su origen en la estética y avanzar hacia sus aspectos político-culturales descubriendo un “régimen barroco colonial” o “barroco de Indias”. Cfr., MORAÑA, Mabel. “Barroco y conciencia criolla en Hispanoamérica”. *Revista de crítica literaria latinoamericana*. No. 28, (1988), p. 229-250; MORSE, Richard. *Resonancias del Nuevo Mundo. Cultura e ideología en América Latina*. México, 1995, p. 167.

³³ “Apoyándose sobre opiniones anteriores, en sus famosas *Controversias* Belarmino elabora su teoría [sobre la naturaleza indirecta del poder temporal del Soberano Pontífice. O.S.]. Dicho de otra manera, si el Papa no ejerce jurisdicción plena inmediata *in temporalibus*, salvo en sus propios Estados, en cambio posee, en virtud de sus responsabilidades religiosas, el poder de intervenir en los asuntos seculares cuando los actos de un Príncipe amenacen gravemente los intereses espirituales de su pueblo y de la Iglesia, por ejemplo cuando involucran a sus sujetos en “la herejía”; tesis controversial tanto para el absolutismo -en tanto podía implicar el derecho del Papa a deponer a un Príncipe- como para el derecho canónico de la cristiandad medieval -pues implicaba también un recorte o cesión de la plenitud de poder pontifical. Esta polémica “refleja las incertidumbres y desgarramientos de una época confrontada tanto a las consecuencias religiosas y políticas de la Reforma como al ascenso de las

atribuido a la “escuela suareciana” es aún objeto de polémica e investigación,³⁴ pero se ha caracterizado como un modelo “contractualista” de *gobierno moral*, que fue bien pronto reelaborado en su *forma política* para el imperio español, por Diego de Saavedra Fajardo (1584-1648), asesor de Felipe IV y plenipotenciario de España al Consejo de Munster para la negociación de la Paz de Westfalia. En cuanto a sus efectos en el mundo político hispanoamericano, la historiadora V. Coronel señala que

“La teoría subjetiva del derecho en el contractualismo se basa en una disquisición sobre el concepto de voluntad como *locus* de la razón universal [según el modelo de la mecánica clásica] ya que el ejercicio de la libertad positiva de los sujetos sólo se realiza en comunidad y en el ejercicio vocacional de las funciones específicas que le ha asignado la sociedad. La legitimidad del consenso, como método para la consecución de la verdad, es tomada por los teólogos de Salamanca del valor que tiene la ciudad como fuente de virtudes desde la antigüedad clásica [...] Fuera de la ciudad no hay *hominum consortia*, y el modelo institucional perfecto es la ciudad-iglesia (Suárez). Así, la alternativa contractualista, en lugar del absolutismo, fue la difusión de un proyecto organicista. Esto es, la articulación de instituciones corporativas, núcleos contractuales que debían tener una total cobertura social y cuya intermediación institucional estaría representada en la Iglesia, no en el Estado. El modelo corporativo inspiraría la práctica de los principios de justicia moral en la regulación de los nexos sociales, pues según la doctrina, sería en ellos donde se sustentaría el gobierno moral”.³⁵

doctrinas absolutistas. En este contexto, la defensa del poder temporal indirecto de la Iglesia hecha por Belarmino y sus émulos, fue percibida como una tentativa de reafirmar el poder del Papado sobre los Príncipes. De allí la violencia de las reacciones contra los jesuitas, acusados de ser “los nuevos vasallos del Papa” y de reconocer al jefe de la Iglesia el poder, sin ningún control, de “depreciar la autoridad de los emperadores, reyes y monarcas (...) y de transferir los reinos de una familia a otra”, como decía Etienne Pasquier en su manifiesto contra los jesuitas de la Universidad de París, en 1565”: Cfr., DE VAUCELLES, Louis; S.J. «Introduction». En: GIARD, Luce; DE VAUCELLES, Louis; S.J.; (dirs.) *Les jésuites à l'âge baroque (1540-1640)*. Grenoble, Jérôme Millon, 1996, p. 16-17, 18.

³⁴ BATLLORI, Miguel; S.J. *La cultura hispano-italiana de los jesuitas expulsos. Españoles-Hispanoamericanos-Filipinos. 1767-1814*. Madrid, Gredos, 1966; BIRELEY, Robert; S.J. “Les jésuites et la conduite de l'État baroque”. En: GIARD, Luce; DE VAUCELLES, Louis; S.J. (dirs.) *Les jésuites à l'âge baroque...*, p. 229-242; COURTINE, Jean-François. “Théologie morale et conception du politique chez Suarez”. En: *Ibid.*, p. 260-278; PADGEN, Anthony. *The Fall of Natural Man: the american indian and the origin of comparative ethnology*. London, Cambridge, University Press, 1982.

³⁵ CORONEL, Valeria. “Arqueología de un cuerpo moral sin Estado: representaciones y prácticas éticas en el gobierno interno criollo”. *Memoria y Sociedad*. Bogotá, Universidad Javeriana, V. 4, No. 7, (Feb., 2000), p. 113-133. La literatura sobre este complejo tema es colosal, pero creo que puede acudirse a una concisa distinción hecha por el filósofo del derecho Norberto Bobbio, para caracterizar las diferencias de figura en las relaciones Estado-Sociedad de tipo absolutista ilustrado (iusnaturalista, “hobbesiano”) y la que el teórico italiano denomina “modelo aristotélico” o clásico que subtiende la neoescolástica barroca y su matriz de gobierno moral: Aristóteles, dice Bobbio, no concibe, como lo hará Hobbes, la formación del Estado a partir de un consenso o contrato hecho por individuos que, aislados en “estado de naturaleza”, libres e iguales pero “en guerra de todos contra todos”, se organizaron racionalmente (jurídicamente) para vivir en sociedad. Por el contrario, el modelo clásico, tomando pie en una descripción histórica de los diferentes pueblos y constituciones, piensa en un estado de naturaleza originariamente social, organizado a partir de la primera unidad que es la familia y desde el cual la sociedad evoluciona “en un proceso gradual -histórico- que va de una sociedad

De modo que la frontera común donde ambas formas jurídico-políticas alcanzaron tanto su capacidad de efectuación como sus límites, fueron aquellos lugares sociales donde se diseñaban -teórica y prácticamente- los modos de modelar a los sujetos de tal régimen, espacios evidentes como las reformas constitucionales y jurídicas, pero también en la cuestión educativa, la cuestión religiosa, o la cuestión de la tenencia de la tierra. Importa sobremanera señalar que la noción de “sujeto moderno” debe entenderse desde ahora, no sólo en sus nobles alcances jurídico-políticos y epistemológicos, sino también en sus mucho menos épicos alcances sociológicos: los *sujetos modernos* fueron, en Hispanoamérica, aquellos individuos que fueron quedando “suelos”, excluidos como residuos del orden colonial estamental, jerárquico y cerrado, y cuya libertad no fue conquistada como una epopeya del ascenso burgués, sino como el precio a pagar por la modernización.³⁶

Y fue este germen estructural de desorden jurídico y social, este nacimiento violento y desgarrado del “sujeto moderno” en las jóvenes repúblicas poscoloniales, lo que sus caudillos ilustrados trataron de conjurar pretendiendo armonizar “las instituciones” con “las costumbres”.³⁷ Fue el mítico tema de la lucha entre “la barbarie” y “la civilización” el que expresó esta tensión interna por la construcción de un *orden moral* -modelado por la racionalidad occidental encarnada en el “Estado moderno”- que fuese capaz de regular los insondables conflictos sociales.³⁸

pequeña a una más grande resultante de la unión de muchas sociedades inmediatamente inferiores” -corporaciones, colegios, universidades, gremios, sociedades religiosas...- hasta llegar al Estado, concebido como una prolongación necesaria y natural de la sociedad doméstica. BOBBIO, N. “El modelo iusnaturalista”. *Op. cit.*, p. 62-63.

³⁶ “El territorio ordenaba a la par que segregaba. Cuenta aparte de las múltiples jurisdicciones (eclesiásticas, mercantiles, administrativas, militares) hasta fines del siglo XIX, y en algunas zonas hasta bien entrado el siglo XX, la actual Colombia, como unidad político-geográfica no tenía límites bien definidos, interna o externamente, sino vastas áreas de transición que la sociología histórica ha llamado fronteras y que podemos agrupar en fronteras de recursos abiertos (las tierras públicas o bienes baldíos) y fronteras de recursos cerrados (por lo general vastos latifundios improductivos). Desde la Conquista la ocupación de espacios vacíos ha sido factor de dinamismo y conflicto. *Tierra de promisión del mestizo, del blanco pobre, del cimarrón, es decir, del individuo moderno*”. PALACIOS, Marco. “El (des)encuentro...”, p. 165.

³⁷ Así lo expresaba de modo ejemplar -en 1842- el estadista “neo-borbón” y co-fundador del partido conservador, Mariano Ospina Rodríguez, quien inspirado en ciertos textos políticos de J. Balmes, hallaba como causa del desorden interno “el desacuerdo entre instituciones y costumbres.” Cfr., OSPINA, Mariano. *Exposición que el Secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional de 1842*. Bogotá, Ayarza, 1842, p. 16. Editada en WISE DE GOUZY, Doris. *Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez*. Vol. I, p. 471-576. Ver *infra*, nota 394.

³⁸ El sociólogo D. Pécaut despeja en pocas líneas el drama implicado en la dualidad “barbarie/civilización”, para Hispanoamérica: “[A diferencia de Europa...] en América Latina [...] la cuestión de lo político se instaura sobre la base de un interrogante particularmente más lancinante, y que tiene que ver con la conformación de lo social. Lejos de percibirse como algo susceptible de autorregulación, lo social da sin cesar la sensación de estar condenado a la desorganización y a permanecer inconcluso. De una fase a otra, el interrogante cambia en su formulación, pero vuelve a

He aquí porqué tanto el análisis jurídico-político de los conflictos Iglesia-Estado, como el estudio de los “procesos de secularización” resultan insuficientes para dar cuenta de una serie de procesos de puesta a punto de ciertos mecanismos más cotidianos de gestión de las subjetividades. ¿No habría que pensar más bien que uno de los efectos más notables de esta “era de las revoluciones” que declaró la soberanía del individuo y su derecho a todas las libertades de pensamiento, acción y posesión-, fue el poner en crisis las formas de sometimiento de esos individuos a los poderes soberanos clásicos del *ancien régime*, la Iglesia y el Estado monárquico? ¿Cómo asegurarse ahora la libre adhesión de esos exaltados hombres y mujeres emancipados, ahora que los dispositivos y mecanismos de gobierno de los sujetos empezaban a dejar de identificarse con las instancias de soberanía en las que tradicionalmente se habían institucionalizado?

Al proceso al que asistiremos, también en Colombia, es aquel por el cual, desde finales del siglo XVIII, se iría efectuando una separación progresiva, sutil pero irreversible, entre las formas visibles de soberanía política (la Iglesia católica y el Estado liberal) y los modos cotidianos de gestión de los sujetos. Esta crisis significó que los mecanismos de gobierno moral -fuesen laicos o religiosos- se fueran desprendiendo poco a poco de las carcazas de aquellas instancias de poder soberano, y quedasen como “flotando” sometidas al vaivén de luchas, recapturas, fragmentaciones y fusiones, a la espera de hallar nuevos espacios, métodos, discursos y agentes en la recién inventada “sociedad civil”? Se trata de un complejísimo proceso que comprometió saberes, instituciones y sujetos de modo inédito e impredecible, pues si de un lado se jugaba la captura de lo pastoral por lo político, por el otro parecía abrirse una liberación o autonomización de lo pastoral frente a lo político. Es por ello que, desde el inicio mismo del orden republicano la cuestión de las relaciones entre el orden político y el orden social tomó la forma conflictiva y polivalente que los propios protagonistas, durante buena parte del siglo XIX, enunciaron como “la cuestión moral”.

Más allá de sus diferencias sobre el sistema político, las élites esclarecidas estaban de acuerdo, en principio, sobre el enunciado ilustrado de que “la política es el arte de aplicar la moral a la ciencia del gobierno para la felicidad de los pueblos”.³⁹ Todos ellos vieron tal proceso como una tensión entre “las instituciones” (jurídicas y económicas), importadas o deseadas, y las “costumbres” (la cultura y las formas de organización),

surgir siempre con intensidad igual. En la última mitad del siglo XIX, tal cuestión se remite a la “naturaleza” de las poblaciones americanas, antiguas y recientes. El espectro de una barbarie, grabada desde los orígenes en las sociedades latinoamericanas, o bien introducida con los recientes inmigrantes, provoca la imaginación de la gente. La célebre alternativa “civilización o barbarie”, que Sarmiento expresó para la Argentina y que repiten en coro la mayoría de las élites de los demás países, alude a *algo extraño* que afectaría el vínculo social hasta sus cimientos y amenazaría tanto a la nación como a las personas. Arruinando la idea de *voluntad colectiva* igual que la de *individualismo*, dicha cuestión alimenta la obsesión de que la América Latina no pueda entrar en la era de la civilización moderna”. PÉCAUT, Daniel. *Orden y Violencia: Colombia 1930-1954*. Bogotá, CEREC/Siglo XXI Editores, 1987, p. 8.

³⁹ “Antes y Ahora”. Periódico *La Miscelánea*. Bogotá, No. 37, (Mayo 28, 1826), p. 140.

arraigadas en las tradiciones locales. Pero este enunciado ilustrado sobre el orden moral apenas lograba mediar la disputa entre las nociones de gobierno moral ilustrado y los usos estamentales procedentes de las formas políticas barroco-católicas. Por ello, las diferencias entre estos letrados y caudillos se traducían en un álgido punto: cuál debía ser el contenido y los dispositivos de la moral social y quiénes debían ser los responsables de proveerlos y guardarlos: ¿una moral fundada en lo colectivo, que venía de la tradición religiosa, o una moral fundada en lo individual, que irrumpía de la mano de las nuevas formas jurídico-políticas estatales y laicas?

He ahí en qué condiciones, en el plano del gobierno cotidiano de los sujetos, los caudillos de las revoluciones de independencia en América Latina como buenos alumnos -y mejores clientes- de los ilustrados franceses, ingleses y españoles, se plantearon de inmediato y con gran radicalidad, el problema de cómo seleccionar y apropiarse nuevos dispositivos de gestión moral de las poblaciones locales que esas tradiciones europeas comenzaron a venderles, literalmente.⁴⁰ La clave de la historia de este conflicto-conciliación entre estos dispositivos de gestión debe buscarse pues, no en las formas jurídicas, sino en los nuevos saberes -y sus nuevos agentes- que fueron siendo introducidos en las instituciones educativas para la formación de las nuevas élites gobernantes, y en su progresiva difusión y extensión hacia la población, a lo largo del siglo XIX.

Como ya lo advertía la Historia (neotomista) de la Filosofía en Colombia, para comprender el modo que asumieron estas luchas por el orden deseado en la recién nacida República de la Gran Colombia, es necesario contemplar la tensión encarnada en la simbólica de los Libertadores de la Patria.

B. 1819-1957: “Sobre el fratricidio colectivo como fuente de nacionalidad”

En efecto, Bolívar, convertido en Presidente-Dictador, acusado incluso de querer instaurar una monarquía, sobrevivió a un intento de asesinato el 25 de septiembre de 1828: primer acto de tiranicidio nacional, conocido en los anales de la historia patria como la “nefanda noche septembrina”.⁴¹ Atentado llevado a cabo -según el Libertador y

⁴⁰ Junto a los préstamos en libras esterlinas para financiar la guerra de independencia, venían las Sociedades Bíblicas británicas, sus textos y sus métodos de enseñanza; como ocurrió con el Sistema de enseñanza mutua de Bell y Lancaster, primer sistema masivo de enseñanza primaria que Santander importó para Colombia. Cfr., ZULUAGA, Olga L. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1984, p. 24 ss.

⁴¹ “[...] Georges Lomné ha sentenciado que el episodio de la “conspiración septembrina” marca el paso de la libertad de los antiguos a la libertad de los modernos, se trata de una de las fórmulas más renovadoras para la interpretación de la historia constitucional y política del país, y como tal, demandará un amplio escrutinio. Frank Safford ha recordado el alto valor simbólico que el episodio tuvo en la revolución liberal del medio siglo: la Sociedad Republicana inició sus sesiones el 25 de septiembre de 1850, como un acto conmemorativo del acontecimiento que más tarde la historiografía

no sin razón- por el general Santander y un grupo de *ideólogos*, a quienes llamaba despectivamente “los lanudos bogotanos”⁴² y que representaban el sector de las élites más aburguesadas de las tierras altas, abogados en su mayoría, y lectores de las obras del jurisconsulto inglés Jeremías Bentham, del economista Juan Bautista Say y del *ideólogo* Antoine Destutt conde de Tracy, a cuyo “disolvente influjo” atribuyó el Libertador el desorden, la anarquía y la disolución de su proyecto de república Grancolombiana.⁴³

El fusilamiento expiatorio de algunos de los conspiradores “menores”, el destierro de Santander, su exhermano de armas y proyectos, y el de sus cómplices pertenecientes a altas familias colombianas -como el ya mencionado Mariano Ospina- mostraron no sólo la magnanimidad del Libertador, sino la existencia de un “pacto no escrito” entre los miembros de las élites que haría de las guerras civiles republicanas unas “guerras entre caballeros”, mientras la plebe no disponía sino de ella misma para ensañarse entre sí o hacerse misericordia: un mecanismo que permitía la negociación y la polémica en lo alto de la pirámide mientras fomentaba el fanatismo y el fratricidio en la base, he ahí el dispositivo de formación de la nacionalidad que inauguró el nuevo régimen republicano.⁴⁴

conservadora llamaría (en latín) “la nefanda noche septembrina”. PALACIOS, M. “Ensayo sobre el fratricidio...,” p. 430.

⁴² Expresión peyorativa acuñada por el caudillo venezolano para referirse a las élites letradas que habitaban las tierras altas bogotanas, y que traduce la pugna regionalista con los habitantes de las “tierras calientes”. “Lanudo” hace referencia a la “ruana”, especie de capa de lana tejida de uso cotidiano entre el pueblo mestizo del altiplano andino.

⁴³ Los textos de Bentham usados en Colegios y leídos en Colombia fueron una re-traducción al castellano de un extracto hecho en Suiza: BENTHAM, Jeremías. *Tratados de legislación civil y penal, obra extractada de los manuscritos del señor Jeremías Bentham, jurisconsulto inglés, por Esteban Dumont, miembro del Consejo Representativo de Ginebra, y traducida al castellano por Ramón Salas, ciudadano español y doctor de Salamanca*. Madrid, Imp. de D. Fermín de Villalpando, 1821; pero los profesores usaron una traducción directa y completa: *Tratados de Legislación civil y penal; de Jeremías Bentham, traducción al castellano por Ramón Salas*. Paris, Masson e hijo, 1823, 5 V.

⁴⁴ “Es posible extrapolar dos tradiciones en la política colombiana a partir de la década de 1840 sin subestimar la significación de la naturaleza cambiante de las vinculaciones faccionales: una tradición de conflicto entre los partidos a nivel nacional que en los momentos de colisión agudizaba identidades y era capaz de suscitar una lealtad que a veces alcanzaba el fanatismo; y una tradición de cooperación entre las facciones conciliatorias de los partidos rivales para modificar las posiciones radicales de las facciones intransigentes. La relación entre estas dos tradiciones constituyó la principal clave para la sobrevivencia de los dos partidos durante el siglo XIX y puede decirse que continúa así durante el presente. Tanto el partido liberal como el conservador se caracterizaban por un grado de elasticidad y maleabilidad que les permitía adaptarse a las circunstancias cambiantes y a desembarazarse o asimilar retos de terceras agrupaciones. [...] De esta manera llegó a establecerse, a partir de las crisis de las guerras civiles del siglo XIX, la tradición de una administración política cuidadosa por parte de la clase alta civil, que utilizaba herramientas de adhesión en circunstancias normales y de coerción en las emergencias para mantener su posición ante los desafíos de los grupos intermedios, obreros y campesinos”. ABEL, Christopher. *Política, Iglesia y Partidos en Colombia, 1886-1953*. Bogotá, FAES/Universidad Nacional, 1987, 373 p. Cfr., WILDE, Alexander Wiley. *A traditional Church and Politics: Colombia*. Ph.D. Dissertation in the Faculty of Political Science, Columbia University, 1972. Ann Arbor, University Microfilms International, [1979].

Pues bien, el odio mortal nacido entre los dos “padres fundadores” de la nación colombiana, Simón Bolívar (1783-1830) “el hombre de la espada”, y Francisco de Paula Santander (1792-1840) “el hombre de las leyes”,⁴⁵ simbolizaría, al modo de un mito de origen, la presencia de dos proyectos opuestos para la constitución de las formas de gobierno político: así, una tensión entre los proyectos de construcción del Estado propuestos por los militares ilustrados -representados por Bolívar- frente a los propuestos por los abogados liberalizantes -representados por el también general, Santander- dividió desde un comienzo a las élites grancolombianas, sentando las bases de una división faccional que, nacida de la guerra, se representaba como irreconciliable y que poco a poco se fue convirtiendo en estructural al sistema político.⁴⁶ En una guerra de independencia que nunca se resolvió con claridad entre ser lucha anticolonial o guerra civil, el ejército fue el instrumento para producir el primer ascenso del “pueblo” -los campesinos pobres y mestizos, los indígenas y los esclavos negros libertados-⁴⁷ como sujeto moderno, con la consecuencia de que tal entrada en historia fue gestionada en primera instancia a través de la corporatividad militar, que pasó a ser el primer modo de la nueva organización política, dado el vacío temporal de poder que afectó a la Iglesia grancolombiana, desgarrada entre sus lealtades realistas o patrióticas y el demorado reconocimiento de la legitimidad de la nuevas repúblicas por la Santa Sede, que sólo llegó hasta 1835.⁴⁸

Así pues, desde el comienzo de la construcción del Estado-Nación colombiano y como correlato de esta lucha intestina, en lugar de la invención de un mito proveedor de identidad unificadora se asiste al paulatino nacimiento de un “dispositivo fratricida como fuente de nacionalidad”.⁴⁹ Dado a luz a través de las guerras civiles entre *federalistas* y *centralistas* del período 1810-1815, período llamado “la Patria Boba”, generó una herida entre los dos bandos que no se cerró, pues la división facilitó el subsiguiente

⁴⁵ SANTANDER, Francisco de Paula (1792- 1840). Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

⁴⁶ Cfr. DUARTE FRENCH, Jaime. *Poder y Política: Colombia 1810-1827*. Bogotá, Carlos Valencia Editores, 1980, 542 p.; BUSHNELL, David. *El régimen de Santander en la Gran Colombia*. Bogotá, El Áncora Editores, 1985, 448 p.; PALACIOS, Marco. “La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia: una perspectiva histórica”. En: PALACIOS, Marco. *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia*. Bogotá, Norma, 2002, p. 19-58; PALACIOS, Marco. “Un ensayo sobre el fratricidio colectivo como fuente de nacionalidad”. En: *Museo, memoria y nación*. Bogotá, Museo Nacional de Colombia, p. 427.

⁴⁷ “...es importante advertir que en general en las provincias neogranadinas, y en marcado contraste con las venezolanas o las mexicanas, la aristocracia criolla no vio seriamente amenazada su dominación de clase por la presión popular, durante o después del movimiento independentista”. PALACIOS, Marco. “La fragmentación...” p. 22.

⁴⁸ Ver, sobre este momento, y en la línea de la historiografía académica: GÓMEZ HOYOS, Rafael. *La revolución granadina de 1810. Ideario de una generación y una época*. Bogotá, Temis, 1962; TISNÉS, Roberto. *El Clero y la Independencia de Santafé*. Historia Extensa de Colombia, Vol. XIII, T. IV. Bogotá, Lerner, 1971. En la línea de historiografía crítica: GONZÁLEZ, Fernán. *Partidos políticos y poder eclesiástico. Reseña histórica 1810-1930*. Bogotá, CINEP, 1977; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, Fernán E. “Iglesia y Estado en los comienzos de la República de Colombia (1820-1860)”. En: *Poderes enfrentados. Iglesia y Estado en Colombia*. Bogotá, CINEP, 1997, p. 119-165.

⁴⁹ PALACIOS, M. “Un ensayo sobre el fratricidio colectivo...” p. 22.

proceso de reconquista militar española, entre 1815 y 1816. Y en este campo polarizado emergió el primer uso *nacionalista* de la violencia religiosa: entre 1812 y 1815, el estandarte de Jesús Nazareno comandaba con su divisa las tropas revolucionarias, mientras que la imagen de la Virgen de Chiquinquirá arrastraba tras sus procesiones a los ejércitos fieles al Rey, lo cual en principio pareció no ser sino la traslación natural a los nuevos cuerpos armados de los estandartes, reliquias, imágenes y rituales propios de las cofradías y hermandades nacidas de la religión cósmico-barroca/indo-afro-hispana.

Escenario que se repetiría poco después, en 1816, con la llegada del “Pacificador”, el general español don Pablo Morillo, cuya campaña fue respuesta gemela a la “guerra a muerte” anticolonial y cuyo efecto fue el de prolongar de nuevo las formas de disensión interna entre *realistas* y *patriotas*. Así, el *fratricidio por política* fue la fatal práctica a la que el régimen republicano se asoció desde su nacimiento, y un aterrador término, el *fanatismo*, hizo su entrada en nuestra cultura política: se trataba de un desplazamiento mayor puesto que lo religioso, que había sido principio de orden e identificación, cobijo universal durante el período colonial que a causa de la revolución de independencia se escinde en dos campos antagónicos capturado por un mecanismo que de ahora en adelante convierte en objeto e instrumento de pugna. Mecanismo de patrimonialización de lo religioso por una de las fracciones que al tiempo lo arrebató y lo niega a la fracción contraria: desde nuestra hipótesis hay que ver en esto una nueva fase del proceso de captura de lo pastoral por lo político, el fin de su fase imperial y el arranque -en Latinoamérica- de su fase nacionalista.

Más allá de los hechos menudos, lo importante es indicar, en las figuras simbólicas de Bolívar y Santander, el comienzo de una división entre dos bandos que terminaron por encarnar un dispositivo binario, maniqueo, de representación y de gestión de los conflictos político-sociales, compuesto por una serie de oposiciones construidas sobre criterios de raza, casta social, origen regional, caudillismo personal y redes familiares: (vgr.: los militaristas venezolanos versus los civilistas neogranadinos, los santanderistas y *exaltados* versus los bolivarianos y *serviles*).⁵⁰ Facciones todas que llegaron a desembocar

⁵⁰ De hecho, los lazos familiares entre las élites eran apretados y complejos. Una certera descripción de una de las ramas de tal red dice: “Una muestra del control del aparato estatal en sus más altas esferas -civil, eclesiástica y militar-, nos la da una rápida visión de algunas personas que ocuparon los cargos de mayor importancia burocrática en los cuarenta primeros años de vida republicana: Joaquín Mosquera -de Popayán- ocupa la presidencia de la República de Colombia al retirarse Simón Bolívar en 1830. Fue luego mencionado varias veces para la presidencia y en múltiples ocasiones ocupó un asiento parlamentario. El general José María Obando, su pariente de la misma ciudad, se encargó de la presidencia en 1831, mientras se posesionaba Santander. En 1841 la ocupa el general Pedro Alcántara Herrán, yerno del general Tomás Cipriano de Mosquera, quien lo sucede por primera vez en la presidencia de la República en 1845, y el cual a su vez era hermano de Joaquín Mosquera. En 1849 es elegido presidente José Hilario López, del grupo payanés, y en 1853 lo sucede su coterráneo, el general José María Obando, quien ocupa la presidencia por segunda vez. Al ser éste destituido lo sucede el terrateniente esclavista caucano Manuel María Mallarino. Cuatro años después, durante la rebelión acaudillada por el general Tomás Cipriano de Mosquera, rebelión que lo conducirá de nuevo a la presidencia de la República, el partido conservador le opone como candidato presidencial primero a su

hacia mediados del siglo XIX en la formación de los partidos autodenominados *conservador* y *liberal*.⁵¹ División que, como los estudios recientes han demostrado, si no se ajusta estrictamente a una oposición socio-económica de intereses de clase entre sectores terratenientes y sectores comerciantes⁵² sí explotó una serie de dicotomías movilizadoras, que marcaban a las gentes con apelativos estigmatizadores como “bolivarianos/santanderistas”, “católicos/anticatólicos”, “retardatarios/progresistas”, “masones/jesuitas”, “gólgotas/draconianos”, “ignorantistas/instruccionistas”, etc; polaridades que pudieron sostener identificaciones, antes que nacionales, faccionales, a base de movilizar pasiones de adhesión/enemistad, justificadas a partir de la interiorización de unos principios político-filosóficos declarados como verdaderos, incommovibles e innegociables: lo que ya hemos descrito como el “dispositivo de las ideologías”.⁵³

verno, general Pedro Alcántara Herrán, y luego a su sobrino, el general Julio Arboleda. Durante todo este tiempo, la silla del Arzobispado de Bogotá estuvo ocupada por monseñor Fernando Caicedo, pariente del general Domingo Caicedo, presidente encargado de la República en 1831 y varias veces vicepresidente. Monseñor Caicedo fue sucedido por monseñor Manuel José Mosquera, hermano de los presidentes Joaquín y Tomás Cipriano, y por monseñor Antonio Herrán, hermano del general presidente Pedro Alcántara Herrán, quien, como se vio, era yerno del general Tomás Cipriano de Mosquera, el cual a su vez era hermano de Joaquín, hermano de monseñor Mosquera, tío de Julio Arboleda y pariente del general Obando”. TIRADO MEJÍA, Álvaro. “El Estado y la política en el siglo XIX”. En: *Nueva Historia de Colombia. Era Republicana*, T. 2, Bogotá, Planeta, 1989, p. 157-158. Descripciones similares para otras ramas familiares pueden verse en: DELPAR, Helen. *Rojos contra Azules. El Partido Liberal en la Política Colombiana 1863-1899*. Bogotá, Procultura, 1994, p. 87-125. Sobre las redes sociales de cuatro catedráticos de mediados de siglo (José Eusebio Caro, Rufino Cuervo, Lino de Pombo y Estanislao Vergara). Cfr., YOUNG, John Lane. *La reforma universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Instituto Caro y Cuervo, 1994, p. 66-69.

⁵¹ “Desintegrada la Gran Colombia, las oligarquías neogranadinas abrieron el juego de facciones y partidos que terminó abarcando todo el país, de modo que hubo política nacional antes de formarse una economía nacional. Gracias a la debilidad del sistema hacendatario o “feudal”, como se decía, las nuevas clases burguesas, en pleno ascenso, convivieron con los principios liberales y con el gamonalismo. Este tuvo el papel de fuerza de contención legitimada para que el liberalismo no desembocara en democracia, o dicho de otra manera, para que los campesinos que se formaban a partir de las castas, y que eran la abrumadora mayoría de los habitantes, no fueran ciudadanos, sino paganos - en el sentido de la novela de Carlo Levi, *Cristo se detuvo en Éboli*- paganos encuadrados en el modelo de enemigo político que fueron armando las élites: rojos contra azules”. PALACIOS, M. “Un ensayo sobre el fratricidio...”, *op. cit.*, p. 431.

⁵² SAFFORD, Frank. “Aspectos sociales de la política en la Nueva Granada, 1825-1850”. En: *Aspectos del siglo XIX en Colombia*. Bogotá, Hombre Nuevo, 1977, p. 153-200.

⁵³ Otro enfoque sugerente es el de Pécaut: “Durante el siglo XIX, en un país en que predomina una población mestiza y libre y en que la gran hacienda sólo se implanta con dificultad, los dos partidos se convierten en el medio principal para enmarcar las diversas categorías populares. Además, la adhesión a los dos partidos “tradicionales” no ha estado fundamentada sino excepcionalmente en preferencias personales: en las zonas rurales, al menos, se funda en una memoria tradicional y local que proviene del siglo XIX y se cristaliza desde entonces geográficamente. Las guerras civiles facilitan su transformación en *subculturas* y los partidos dirigen la formación de dos sistemas de afiliación e identidad colectivas. Generan dos concepciones incompatibles del orden social: en un caso, éste no se puede fundar sino sobre principios trascendentes, y lo político es inseparable de lo religioso; en el otro, sólo puede venir de la voluntad popular. Ciñen así al individuo con un vínculo a la vez prepolítico y político, y aseguran con ello a las élites civiles una legitimidad de tipo tradicional. En cambio, los

Sacando a la luz las conexiones subterráneas entre este dispositivo bipartidista que retoma los modelos jurídico-políticos “barroco-católico” y “liberal-ilustrado” heredados de fines del siglo XVIII, Palacios concluye lúcidamente que

“El énfasis en una u otra forma de imaginar la nación y de entender el papel que habría de corresponder a la autoridad política definió los dos grandes campos de la cultura política colombiana, el liberal (a partir de los santanderistas y *exaltados*) y el conservador (a partir de los bolivarianos y *serviles*); de allí se desgajan la izquierda y la derecha, para hablar en los términos de la Revolución Francesa; la legitimidad basada en la libertad del individuo abstracto que apuntaba al futuro y la que descansaba en la tradición de la comunidad histórica volcada al pasado”.⁵⁴

El caso fue que tales principios inamovibles no se construyeron finalmente sobre lo político-económico, pues sus propios defensores fueron los primeros en negociarlos o en modificarlos: tal pasó con temas como el federalismo o el centralismo, el proteccionismo o el *laissez-faire*, el sistema electoral censatario o universal. Fue, en cambio, alrededor de la “cuestión religiosa” -con el trasfondo de “cuestión moral” que ya se ha indicado- como se galvanizaron las pasiones políticas y se echó a andar el sistema, hasta el punto de que fue tal escisión crónica la que estructuró el sistema político colombiano prácticamente hasta 1957, imprimiéndole un carácter dualista y fanático, introduciendo de paso nuevos destiemplos históricos pues pretendió subsumir bajo la lucha entre las banderas rojo y azul las otras grandes tensiones no resueltas por la nación poscolonial: los conflictos entre élites y subalternos, política y economía, liberalismo y democracia, ciudad y campo, religión y modernidad y, finalmente, entre etnicidad y clases sociales.⁵⁵

partidos privan al Estado de la posibilidad de afirmarse como garante de la unidad simbólica de la sociedad: la división que ellos perpetúan es compatible con disposiciones gubernamentales, excluye toda imagen de un cuerpo social unido. Estilo liberal de desarrollo, arraigamiento de lo político en lo prepolítico, precariedad del Estado: es sobre estas bases sobre las que se afirma la democracia colombiana. Una democracia que más que restringida, es fundamentalmente tradicional”. PÉCAUT, D. *Orden y Violencia...*, p. 20.

⁵⁴ PALACIOS, M. “Un ensayo sobre el fratricidio...” p. 430.

⁵⁵ Las relaciones entre formación del sistema partidista, cultura letrada y procesos socio-económicos, sobre las cuales, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, se fue estructurando el régimen político queda explicada de manera aguda en esta síntesis de Palacios: “El campesinado migratorio no pudo liberarse del bipartidismo. La intervención de gamonales y párrocos transformó el conflicto socioeconómico de la apropiación de los baldíos en apasionadas rivalidades partidistas entre las veredas (*contrées*), corregimientos y municipios. Los movimientos colonizadores que toman fuerza después de 1850, reprodujeron los mismos patrones de querrela y componenda. En cuanto debían desenredarse las inevitables controversias de titulación de la tierra o los límites de los municipios recién creados, se cargaba la atmósfera de corriente partidista. Quien quisiera legalizar su posesión o arreglar una disputa de linderos con su vecino, necesitaba un padrino. Así se propagó la cultura faccional partidista; en unos casos [...] bajo la influencia de los notables, los comerciantes y el clero, en otros sin ella”. PALACIOS, Marco. *Entre la legitimidad y la violencia: Colombia 1875-1994*. Bogotá, Norma, 1995, p. 31. Notable por muchos aspectos, entre otros su calidad literaria, este trabajo de Palacios constituye, en primer lugar, una gran panorámica de la historia nacional reciente destinada a los interesados extranjeros, pero

Pero la “cuestión religiosa” ha sido tratada por el discurso liberal-marxista -hoy legitimado en los manuales oficiales de historia- como una mera coartada engendrada para aceitar el bipartidismo,⁵⁶ o como síntoma de nuestra “premodernidad” o “tradicionalidad” esenciales.⁵⁷ Y en ambos casos, la “cuestión moral” ha sido apenas vista, reducida -como si ello fuese natural- al conflicto religioso, pasando por ser a lo sumo su racionalización o su justificación teórica. En el enfoque asumido acá se toma, en cambio, el dispositivo político del fratricidio como un “filtro”, una “rejilla de apropiación” por donde debieron circular las tecnologías de gestión moral de la población colombiana, pero asigno a estas prácticas de saber-poder una dimensión de existencia y eficacia políticas propias, pues allí se ha jugado lo pre-político, es decir la definición a priori de las “esencias humanas” metafísicas: raza, género, cuna y cultura. ¿No será un indicador de su importancia el hecho de que tanto la Iglesia católica como los sectores laicos hayan dedicado una buena parte de sus recursos intelectuales a llenar millares de páginas y a diseñar amplios dispositivos para enfrentar las estrategias de formación de las subjetividades que consideraban incompatibles o peligrosas para las suyas propias? He aquí por que se hace necesario estudiar las luchas dadas alrededor de los sistemas educativos y de sus prácticas de enseñanza, formación e instrucción.

C. 1816-1830: “La reunión del incensario con la espada de la ley”

Desde el punto de vista de las tecnologías de gestión moral de los sujetos, puede decirse que el hecho de haber consagrado no una, sino dos figuras a la vez fundadoras y antagónicas, consagró el conflicto nunca bien resuelto entre dos mecanismos en apariencia opuestos para ordenar las relaciones entre Moral y Ley en aras de la formación de los nuevos ciudadanos: Santander encarnó la filosofía política que se proponía construir la nacionalidad promoviendo una moral ciudadana fundada en la ley civil, se diría al estilo inglés; mientras que Bolívar, por el contrario, representó la estrategia que sostenía que el orden legal no podía sostenerse sino desde una sólida virtud personal y social, diríamos más al estilo francés -sabiendo que esta diferencia de estilos nacionales fue también y ante todo, otro referente mítico-.⁵⁸

sobrepasando con mucho el propósito inicial, se ha constituido en una de las interpretaciones más sugestivas y renovadoras del complejo recorrido histórico colombiano.

⁵⁶ Así, p. ej., TIRADO MEJÍA, Alvaro. “El Estado y la política en el siglo XIX”. En: *Nueva Historia de Colombia*. T. 2: *Era republicana*. Bogotá, Planeta, 1989, p. 155-183. Una discusión amplia del tema, en: GONZÁLEZ G., Fernán. “Reflexiones sobre las relaciones entre identidad nacional, bipartidismo e Iglesia Católica”. En: *Para leer la política. Ensayos de Historia Política Colombiana*. Bogotá, CINEP, 1997, T. 2, p. 209-230.

⁵⁷ Tales son las premisas implícitas en los análisis de Pécaut acabados de citar.

⁵⁸ Existen dos estudios sobre este tema específico: uno, hecho a partir del análisis de los proyectos constitucionales de Simón Bolívar, VALENCIA-VILLA, Hernando. *La Constitución de la Quimera. Rousseau y la República Jacobina en el pensamiento constitucional de Bolívar*. Bogotá, La Caja de Herramientas, 1982. El otro ensayo, mucho más abarcante, que analiza el tema a partir de los proyectos educativos de los

Comencemos por el proyecto simbolizado por Simón Bolívar. Afirmino que éste, a pesar de su estirpe absolutista y jacobina, terminó siendo el relevo republicano, y en principio laico, de la visión pactista del gobierno político y de la matriz pastoral barroca, paradoja explicable talvés por la cercanía al corporativismo militar que le imponía su cierta cercanía al pueblo en armas. Pero no sin significativas diferencias: su corporativismo es liberal, si cabe, pues Bolívar no concibe la sociedad como formada por unos cuerpos sociales naturales y anteriores al Estado sino como una agregación de individuos, pero una agregación de individuos mediada por colectividades, a la vez heterogéneas y cerradas sobre sí mismas por su “naturaleza” racial, geográfica y moral. Así, por su lado iuspositivista, concibe que sea el Estado soberano quien cree y garantice la igualdad:

“si el principio de igualdad política es generalmente reconocido, no lo es menos el de la [natural] desigualdad física y moral. [...]Las leyes corrigen esta diferencia porque colocan al individuo en la sociedad para que la educación, la industria, las artes, los servicios, las virtudes, le den una igualdad ficticia, propiamente llamada política y social”.⁵⁹

Pero por otro lado, iusnaturalista, Bolívar se opuso siempre a la ética liberal utilitarista, racionalista, jurídica e individualista que, como detallaré luego, proponían Santander y los “lanudos leguleyos”: adaptando a Rousseau, su maestro intelectual, Bolívar propuso como meta ideal obtener una nación Una y Unificada, gracias a una concepción de la virtud moral al modo romano con “una religión natural o civil patrocinada por el Estado, [...] una ideología positiva, progresista, cuyo dogma central es la identificación de cada súbdito con el todo estatal”.⁶⁰ Ello, porque la visión

“fundadores de la nación” es el de ECHEVERRY S., Alberto. *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*. Bogotá, Universidad de Antioquia/Foro Nacional por Colombia, 1989. Debo expresar mi reconocimiento con el profesor Echeverry, a quien debo la iniciación en esta temática, y las discusiones que aún enriquecen nuestra amistad. De este aprendizaje he producido un primer esbozo, SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. “Moral y Política: A propósito de la Constitución de 1886 y las relaciones Estado-Iglesia en Colombia”. En: *Cien años de Constitución: Sigue la Regeneración*. Bogotá, CEPECS-Colombia Hoy, 1986, p. 167-190.

⁵⁹ BOLÍVAR, Simón. “Discurso pronunciado ante el Congreso de Angostura. Febrero 15 de 1819”. En: PUYO VASCO, Fabio; GUTIÉRREZ CELY, Eugenio (comps.) *Bolívar día a día*. Bogotá, Procultura, 1983, T. I, p. 749. Otra edición usada: BOLÍVAR, Simón. *Escritos Políticos*. Selección e introducción de Graciela Soriano, Madrid, Alianza Editorial, 1981, p. 93-123.

⁶⁰ VALENCIA-VILLA, Hernando. *La Constitución de la Quimera. Rousseau y la República Jacobina en el pensamiento constitucional de Bolívar., op. cit.*, p. 52. Sobre la unidad Bolívar es “trascendental y totalitario”, por vías paradójicas: una mezcla *mesianica* de *autoritarismo jacobino* y *sincretismo populista*: “Para sacar de este caos nuestra naciente república, todas nuestras facultades morales no serán bastantes, si no fundimos la masa del pueblo en un todo, la composición del gobierno en un todo, la Legislación en un todo, y el espíritu nacional en un todo. Unidad, Unidad, Unidad debe ser nuestra divisa. La sangre de nuestros Ciudadanos es diferente, mezclémosla para unirlos; nuestra Constitución ha dividido los poderes, enlacémoslos para unirlos; nuestras Leyes son funestas reliquias de todos los despotismos antiguos y modernos, que este edificio monstruoso se derribe, caiga y apartando hasta sus ruinas, elevemos un templo a la Justicia y bajo los auspicios de su Santa inspiración, dicemos un código de Leyes Venezolanas”. BOLÍVAR, S. “Discurso de Angostura”. En: *Escritos Políticos...*, p. 116.

bolivariana del pueblo es, usando dos términos posteriores, “vitalista y telúrica”; su mismo lenguaje a la vez romántico y barroco chocaba con las buenas maneras de salón ilustrado y con los pulidos conceptos de los juristas, tanto como su ilustración chocaba con la rusticidad de sus soldados: de ahí su apelación a la materialidad del pueblo, a quien convoca no por su legitimidad soberana otorgada por la Ley, sino por su valor vital -militar- y su diferencia “natural”, por sus “rostros propios”, que eran a la vez la marca del “salvaje”. De ahí un doble desprecio, que Marco Palacios documenta así: el primero, ese gesto que compartió con el militar Morillo, contra los civilistas y leguleyos que “importaban repúblicas aéreas”; y otro, el que compartió con las élites aristócratas, el desprecio por las mesnadas de cobrizos errantes que vivían dispuestos a acabar con todo por ignorancia y hambre:

“Se dice que muchos de Cundinamarca [gustan del delirio y]...quieren federación... Por fin, por fin, han de hacer tanto los letrados, que se proscriban de la República de Colombia como hizo Platón con los poetas en la suya. Estos señores piensan que la voluntad del pueblo es la opinión de ellos, sin saber que en Colombia el pueblo está en el ejército, porque *realmente* está y porque ha conquistado este pueblo de mano de los tiranos; porque además es el pueblo que quiere, que obra y el pueblo que puede; *todo lo demás es gente que vegeta con más o menos malignidad, o con más o menos patriotismo, pero todos sin ningún derecho a ser otra cosa que ciudadanos pasivos...* Esta política, que ciertamente no es la de Rousseau, al fin será necesario desenvolverla para que no nos vuelvan a perder esos señores...”⁶¹

Pues,

“Piensan esos caballeros que Colombia está cubierta de lanudos, arropados en las chimeneas de Bogotá, Tunja y Pamplona. No han echado sus miradas sobre los caribes del Orinoco, sobre los bogas del Magdalena, sobre los bandidos del Patía, sobre los indómitos pastusos, sobre los guajibos del Casanare y sobre todas las hordas salvajes de Africa y de América que, como gamos, recorren las soledades de Colombia...”⁶²

De modo que

“Si no son los llaneros los que completen nuestro exterminio, serán los suaves filósofos de la legitimada Colombia. Los que se creen Licurgos, Numas, Franklines y Camilos Torres y Roscios, [...] y otros númenes que el cielo envió a la tierra para que acelerasen su marcha hacia la eternidad, no para darles repúblicas como las griegas, romana y americana, sino para amontonar escombros de fábricas monstruosas y para edificar sobre una base gótica un edificio griego al borde de un cráter”⁶³.

⁶¹ BOLÍVAR, S. “Carta al vicepresidente Francisco de P. Santander, fechada en San Carlos (Venezuela), el 13 de junio de 1821”. En: *Bolívar día a día*. V. 2, p. 207-208.

⁶² Ibid.

⁶³ Ibid.

En opinión de Palacios, Bolívar cree que: “si en lugar de la virtud cívica, en el sentido aristocrático que le daba la antigüedad romana, las élites se dejan guiar por el racionalismo utilitarista, entonces la república corre el riesgo de extinguirse ante la división. Además Bolívar piensa que su concepción de lo popular como algo heterogéneo que contiene a los lanudos de la Nueva Granada, al pueblo que está en el ejército y a los gamos [cimarrones] que recorren las soledades de Colombia, es más concreta e histórica, y por ende, más eficaz para constituir la república que las nociones abstractas y contractualistas de los abogados y legisladores”⁶⁴. Si creemos a este historiador,

“Por este camino, Bolívar terminó desechando el optimismo del nacionalismo liberal, la voluntad general que funda la nación, “el plebiscito de cada día” que luego postularía Renan. Pareció aceptar un nacionalismo cultural, según el cual la nación es una comunidad de lengua y costumbres ancestrales, fundidas al paisaje y al linaje; en todo caso, lo contrapuso a la constitución liberal: la moral pública y el principio de autoridad debían fundarse en las *jerarquías derivadas de la tradición* antes que en el *constitucionalismo importado* que invitaba a levantar edificios griegos al pie de un cráter”⁶⁵.

En efecto, entre 1819 y 1826, intervalo que abarca el Congreso de Angostura y la propuesta de Constitución para la República Boliviana, Bolívar afina un proyecto de *Estado corporativo* inspirado en Montesquieu, Saint Just y Rousseau, y cuyo referente simbólico no era precisamente medieval, sino neoclásico: las “instituciones clásicas del mundo antiguo”, Atenas, Esparta y Roma. Para darle cuerpo a tal Estado, además de una Presidencia vitalicia y un Senado hereditario “que servirá de contrapeso para el gobierno y para el Pueblo”,⁶⁶ Bolívar propone la creación de un “cuarto poder”, el Poder Moral.⁶⁷ Este sería un cuerpo a la vez intelectual, judicial y policial para la vigilancia de la vida privada, la vida familiar y la vida íntima, apoyado en un sistema penal también moral, pues los castigos serían sanciones que hoy llamamos “de opinión pública”. Lo interesante de este proyecto de Poder Moral es que, residiendo en el Estado en persona del Presidente y su Cámara de varones ilustres y encarnado en el sistema educativo, iba casi a reemplazar y en todo caso a subordinar o utilizar las funciones pastorales de la Iglesia, dejando la religión como un asunto de conciencia, pero dotando al Estado de una especie de “sacralidad civil”.

“La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son nuestras primeras necesidades. Tomemos de Atenas su Areópago, y los guardianes de las costumbres y de las Leyes; tomemos de Roma sus censores y sus tribunales domésticos, y haciendo una Santa alianza de estas instituciones morales, renovemos en el mundo la idea de un Pueblo que no se contenta con ser libre

⁶⁴ PALACIOS, M. “Un ensayo sobre el fratricidio...,” p. 429.

⁶⁵ Ibid.

⁶⁶ BOLÍVAR, Simón. “Discurso de Angostura” (1819). En: *Escritos Políticos*. Selección e introducción de Graciela Soriano. Madrid, Alianza Editorial, 1981, p. 110.

⁶⁷ GIL FORTOUL, José. “El Poder Moral propuesto por Bolívar en Angostura”. En: *Historia Constitucional de Venezuela*. Berlín, 1907-1909, V. I, p. 545-551.

y fuerte, sino que quiere ser virtuoso. Tomemos de Esparta sus austeros establecimientos, y formando de estos tres manantiales una fuente de virtud, demos a nuestra República una cuarta potestad cuyo dominio sea la infancia y el corazón de los hombres, el espíritu público, las buenas costumbres y la moral Republicana. Constituyamos este Areópago para que se vele sobre la educación de los niños, sobre la instrucción nacional; para que purifique lo que se haya corrompido en la república; que acuse la ingratitud, el egoísmo, la frialdad del amor a la patria, el ocio, la negligencia de los Ciudadanos: que juzgue de los principios de corrupción, de los ejemplos perniciosos; debiendo corregir las costumbres con penas morales, como las leyes castigan los delitos con penas aflictivas, y no solamente lo que choca contra ellas, sino lo que las burla; no solamente lo que las ataca, sino lo que las debilita; no solamente lo que viola la Constitución, sino lo que viola el respeto público. La jurisdicción de este Tribunal verdaderamente Santo, deberá ser efectiva con respecto a la educación y a la instrucción, y de opinión solamente en las penas y castigos. Pero sus anales, o registros donde se consignasen sus actas y deliberaciones; los principios morales y las acciones de los Ciudadanos, serán los libros de la Virtud y del Vicio. Libros que consultará el pueblo para sus elecciones, los Magistrados para sus resoluciones y los jueces para sus juicios. Una institución semejante, por más que parezca quimérica, es infinitamente más realizable que otras que algunos Legisladores antiguos y modernos han establecido con menos utilidad del género humano”.⁶⁸

En 1823, en un periódico de Popayán, vocero de sus ideas, Bolívar publicó los “detalles técnicos” de su Poder Moral:

“el poder moral de la república reside en un cuerpo compuesto de un presidente, y cuarenta miembros bajo la denominación de Areópago, ejerce una autoridad plena e independiente sobre las costumbres públicas y sobre la primera educación”.⁶⁹

Distribuidos en dos Cámaras, la de Moral y la de Educación, “los miembros del Areópago se titularán padres de la patria, sus personas son sagradas, y todas las *autoridades* de la república, los tribunales y corporaciones, les tributarán un *respeto filial*”.⁷⁰ Los censores en su conjunto se denominan *policías morales*, y se estipulaba que el mejor censor recibiría el título de *Catón*.⁷¹

La Cámara de Moral debía dirigir “la opinión moral de esta virtuosa república, premiando con el honor y castigando con el oprobio (Sec. 2ª, art. 1º). Sus decisiones son “apelables” ante la *opinión* y la *posteridad*, y en sus juicios no admite otro “acusador” que el escándalo, ni otro “abogado” que el buen crédito (art., 3º). Adicionalmente, este parlamento ético -que acude, de modo autoritario, a recursos de una sociedad moderna como la opinión pública y la retribución de los actos, pero que por otro, no hace diferencia entre moral pública y moral privada- organiza la policía moral, encargada de

⁶⁸ BOLÍVAR, Simón. “Discurso de Angostura...,” p. 117.

⁶⁹ “Congreso de 1823”. *El Fósforo*. Popayán, No. 11, (Abril 10, 1823), cit. en ECHEVERRY, A. *Santander y la Instrucción ...*, p. 39.

⁷⁰ *Ibid.*, cit. en VALENCIA-VILLA, H., *op. cit.*, p. 47.

⁷¹ *Ibid.*

censurar a posteriori todos los textos y obras artísticas que se publiquen, y elabora tablas estadísticas de las virtudes y los vicios (art. 5º, 10º, 11º). Concluye el investigador Echeverry que,

“la actividad de vigilancia de la cámara de moral no se circunscribe exclusivamente a la esfera de los ciudadanos simples, sino que se despliega como una institución de refuerzo sobre las *figuras de autoridad* como el padre, el marido, el institutor, el anciano, el magistrado. A su vez se configura como una institución de prevención y reparación de las fallas morales en que cualquiera de estas figuras de autoridad pudiere incurrir ya sean éstas en el ámbito de lo público o de lo privado”.⁷²

El objeto de la Cámara de Educación es la educación moral y física de los niños desde el nacimiento hasta los doce años. Les debería proporcionar, además de la instrucción elemental, instrucción “en los derechos y deberes del ciudadano” e inspirarles “ideas y sentimientos de honor y probidad, amor a la patria, a las leyes y al trabajo, respeto a los padres, a los ancianos, a los magistrados y adhesión al gobierno”.⁷³ Haciendo las veces de una Dirección general de Instrucción Pública, la Cámara intervendría en los colegios de niños y niñas formando sus reglamentos, estableciendo los requisitos necesarios para ser director de cualquier establecimiento de educación, publicando y difundiendo las obras nacionales o extranjeras “mas propias para ilustrar la nación”, y contando -a su vez- con el derecho de censura de obras literarias y filosóficas. Es una república de ciudadanos, pero al modo de los antiguos romanos, fundada no en el individualismo liberal, sino en el “comunitarismo moral” de la “célula familiar”. Echeverry la describe así:

“Su principal incidencia sobre los niños se da a partir de las madres de familia, para ellas recomienda la publicación de una cartilla que tendrá su distribución a través de los curas y de los agentes departamentales. Para dicha Cámara las mejores maestras de los niños son las madres y la mejor escuela el seno de la familia, desde luego sometidas a la censura moralizante del cura y de los agentes del gobierno en las respectivas poblaciones, colocando en una misma línea jerárquica madres de familia, curas y agentes del gobierno todos en función de la buena crianza del niño en el ámbito de lo privado y particular, negación tácita de lo público como ámbito de formación de los niños”.⁷⁴

Otra de las funciones de esta Cámara debía ser la de elaborar y publicar estados o tablas de los niños nacidos y muertos, de su constitución física, de su salud y enfermedades, de sus progresos, inclinaciones y talentos particulares.⁷⁵ Y de nuevo, hay que señalar que, según Bolívar, para este trabajo debía servirse

⁷² ECHEVERRY, A., *op. cit.*, p. 41.

⁷³ “Congreso de...”, p. 96, cit. en ECHEVERRY, A., *op. cit.*, p. 43.

⁷⁴ ECHEVERRY, A., *op. cit.*, p. 42.

⁷⁵ “Congreso de 1823”. *El Fósforo*. Popayán, No. 13, (abril 24, 1823), cit. en ECHEVERRY, A., *op. cit.*, p. 42.

“de los *institutores, de los curas, de los médicos*, de los agentes departamentales, de los ciudadanos ilustrados y de todas las autoridades, que empezando por el mismo presidente le obedecen todas en materia de educación”.⁷⁶

Releyendo el diseño del Areópago, podría decirse que éste trataba de crear casi una “iglesia (o una inquisición) civil”, y que la institución que por siglos se había encargado del pastorado de las almas se veía abocada a ser desplazada o sustituida por este engendro político, por más que éste pretendiera no ir a contramarcha de “la idiosincrasia de la patria, la moral y la religión católica”. Pero la situación no era tan fácil de resolver con un simple acto de absolutismo constitucional pues, por otro lado, el “Poder Moral” bolivariano también reducía la intelectualidad letrada, artistas y educadores al estado de apéndice de ese extraño senado de “varones probos e ilustres”.⁷⁷ A despecho de esto, si el Libertador planteaba no contrariar la moral católica en los terrenos de la vida privada, y a la vez utilizar a los clérigos como agentes públicos de su policía moral junto con los maestros y médicos -en un proyecto ‘visionario’ que veremos actualizarse de nuevo a fines del siglo XIX- su proyecto se colocaba en la línea de las filosofías políticas que no reconocen la autonomía de la esfera pública laica y reivindican una tradición moral de “los pueblos”: siendo “realistas”, un tipo de organización como ésta tendría -en los países hispanoamericanos- que articularse tarde o temprano con la institucionalidad católica, aunque tal encuentro no haya sido tan armónico ni expedito como lo pretendieron sus protagonistas, pues de un lado las soberanías temporal y espiritual no podían aliarse sin negociar minuciosamente sus territorios, y de otro, en ese ajedrez geopolítico y discursivo, las técnicas, los instrumentos y los fines morales de cada una de ellas se verían sometidos a reutilizaciones mutuas, enrarecimientos, intercambios y entrecruzamientos.

Por ello, sería demasiado simplista detenernos en la constatación de que esta estructura diseñada por el General Bolívar no fue aceptada ni aplicada. En sentido estricto, ello es cierto: históricamente, sus opositores, una alianza táctica entre benthamistas y clericales, bloquearon la iniciativa del Poder Moral tanto en el Congreso de Angostura en 1819, como en Bolivia en 1826, pues veían en su carácter vitalicio un paso hacia una nueva Monarquía. Pero si el aparato de las Cámaras y sus *catones* como tales fue “olvidado”, sus funciones, sus fines y sobre todo sus medios no lo fueron en absoluto.⁷⁸ La vía de recomposición y propagación de la propuesta bolivariana del “Poder Moral” -como se habrá presentado- fue primero asociación, y luego, total asunción por parte de la Iglesia católica. El “realismo” aristocrático-militarista del General terminó por buscar apoyo en instituciones bien concretas pero paradójicas en relación a su proyecto original.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ En el Plan de Estudios de 1821, el famoso Areópago aparece sustituido por una “Sociedad Literaria” que ya no tenía ni el cubrimiento nacional ni el carácter de supervigilancia moral de éste. Cfr., ECHEVERRY, A., *op. cit.*, p. 44.

Las fases de este proceso pueden resumirse como sigue: de un lado, hay que decir que Bolívar, aunque nunca se opuso a las medidas “regalistas” que el Congreso de Cúcuta de 1821 tomó contra la Iglesia (p. ej., la supresión de conventos menores), y apoyó la ley de 28 de julio de 1824 por la cual el Estado Colombiano se declaraba heredero del derecho de Patronato Real de los reyes españoles, siempre actuó como un estadista diplomático ante los jerarcas eclesiásticos.⁷⁹ De otro lado, mantuvo su tradición de buen jacobino en religión hasta 1826. En efecto, en su proyecto de Constitución Boliviana, defendió el que no se prescribiese en ella ninguna profesión religiosa, sino que hubiese una separación entre lo moral y lo político, declarando la religión como asunto de conciencia, de “moral intelectual” que “no toca con los derechos políticos y civiles”:

“En la Exposición de motivos de la Constitución Boliviana de 1826, destacando el “santo dogma de la igualdad”, recomienda un estado laico, que proteja “la celeste función del libre albedrío”, pero que al propio tiempo se ocupe del desarrollo moral del individuo. Esta sutil distinción entre gobierno secular y moralidad oficial [...] hace innecesario que impere una religión oficial si opera, en cambio, una moral pública lo suficientemente exigente como para elevar la vida colectiva a un nivel emocional que la haga digna de vivirse”.⁸⁰

En esta propuesta, Bolívar daba a su Cámara de Senadores la potestad de formar “los códigos y reglamentos eclesiásticos”, “velar sobre los tribunales y el culto”, proponer a la Cámara de Censores “los arzobispos, obispos, dignidades y canónigos”, es decir atribuyéndole, en clara continuidad con el regalismo borbónico, “todo cuanto pertenece a la religión y a las leyes”. Asimismo, retomando su proyecto de Cuarto Poder, daba a la Cámara de Censores, verdaderos “sacerdotes de las leyes”, “modelo de inocencia y vida sin mancha”, el ejercicio

“de la potestad política y moral que tiene alguna semejanza con la del Areópago de Atenas, y de los censores de Roma. [...] Son los censores los que protegen la moral, las ciencias, las artes, la instrucción y la imprenta. La más terrible como la más augusta función pertenece a los censores. Condenan a oprobio eterno a los usurpadores de la autoridad soberana, y a los insignes criminales. Conceden honores públicos a los servicios y a las virtudes de los ciudadanos ilustres...”⁸¹

Pero a partir del endurecimiento, desde fines de 1826, de la oposición civilista de los sectores aburguesados aliados alrededor del santanderismo, vemos al General Bolívar

⁷⁹ MECHAM, J. Lloyd. *Church and State in Latin America*. The University of North Carolina Press-Chapel Hill, 1934, [1966²], esp. Cap. IV (Church and State in Venezuela) y V (The Religious Problem in the Constitutional History of Colombia), p. 92-94. De hecho Bolívar decretó, en julio 5 de 1820, que el gobierno republicano, en uso de su derecho al Patronato, asumía la dirección de todos los colegios. Cfr., *Codificación Nacional...*, T. I, p. 14-15.

⁸⁰ VALENCIA-VILLA, H., *op. cit.*, p. 52.

⁸¹ BOLÍVAR, S. “Discurso ante el Congreso Constituyente de Bolivia, 1826”. En: *Bolívar día a día*, *op. cit.*, p. 57-64.

abdicar poco a poco de su anticlericalismo jacobino. En un principio pareció tener razones pragmáticas: debía jugar el registro diplomático para ganar la legitimación internacional de la recién independizada nación, aprovechando el gesto de la Santa Sede, la cual, sin reconocer oficialmente la Independencia hispanoamericana, quería evitar la “galicanización” de la Iglesia grancolombiana. Una segunda razón práctica pareció ser el ganar para su causa al clero, frente a las fuertes amenazas secularizantes de los benthamistas. Pero, además, su visión sobre la naturaleza del “pueblo”, imponía ante la mirada del Libertador el “hecho masivo” del arraigo territorial y cultural, y de la “eficacia moral” de la Iglesia católica, hasta llegar a declarar que el pueblo colombiano no estaba preparado para ningún cambio en materia religiosa.⁸² Sea como fuere, en octubre de 1827 se recibieron las ratificaciones de la Santa Sede del nombramiento de los arzobispos de Bogotá y Caracas, los obispos de Santa Marta, Antioquia y Guyana, hechos por el Libertador.⁸³ Entonces, el Libertador hizo un sorprendente brindis, pareciendo ceder en sus principios:

“La causa más grande nos reúne en este día, el bien de la Iglesia y el bien de Colombia. Una cadena más sólida y más brillante que los astros del firmamento nos liga nuevamente con la Iglesia de Roma, que es la fuente del cielo. Los descendientes de San Pedro han sido siempre nuestros padres, pero la guerra nos ha dejado huérfanos como el cordero que bala en vano por la madre que ha perdido. La madre tierra lo ha buscado y lo ha vuelto al redil; ella nos ha dado pastores dignos de la Iglesia y dignos de la República. Estos ilustres príncipes y padres de la grey de Colombia son nuestros vínculos sagrados con el cielo y con la tierra. Serán ellos nuestros maestros y los modelos de la religión y de las virtudes políticas. La reunión del incensario con la espada de la ley es la verdadera arca de la alianza. ¡Señores, yo brindo por los santos aliados de la patria...”.⁸⁴

Retórica y cálculo político aparte, este era el comienzo del proceso por el cual el “Poder Moral” dejó de ser concebido como una corporación laica y estatal y, mucho más en consonancia con las “costumbres y tradiciones” locales, terminó siendo ocupado y ejercido por las instituciones educativas, de beneficencia y de gobierno pastoral pertenecientes a la Iglesia católica, la cual pudo, sin dificultad, domesticar esa ambigua moral de “las virtudes civiles”, refundiéndola rápidamente con los preceptos del catecismo.

Finalmente, hemos ya dicho que la primera prohibición formal de los textos de Bentham ocurrió como reacción al fallido intento de “tiranicidio” de 1828: al radicalizarse las posturas, Simón Bolívar decide prohibir la enseñanza de los manuales de *Legislación Universal* de Bentham y de *Ideología* de Destutt, convencido de que éstos habían sido la causa de la “corrupción ya demasiado notable de los jóvenes”, estudiantes del Colegio de San Bartolomé que participaron en la conspiración contra su

⁸² GIL FORTOUL, J., *op. cit.*, V. I, p. 318.

⁸³ Cfr., MECHAM, J. L., *op. cit.*, p. 88-138; el clásico y bien documentado: RESTREPO, Juan Pablo. *La Iglesia y el Estado en Colombia*. London, Rivington, 1881, p. 140-143.

⁸⁴ BOLÍVAR, S. “Discurso ante...,” En: *Bolívar día a día*, p. 309-310.

gobierno. Bolívar, antiguo admirador y correspondiente personal de Bentham, se vio obligado a decir en esta ocasión, por intermedio de su ministro José Manuel Restrepo, que

“Su Excelencia, meditando filosóficamente el plan de estudios, ha creído hallar el origen del mal en las ciencias políticas que se han enseñado a los estudiantes, al principiar su carrera de facultad mayor, cuando todavía no tienen el juicio bastante para hacer de los principios las modificaciones que exigen las circunstancias peculiares de cada nación. El mal también ha crecido sobremanera por los autores que se escogían para el estudio de los principios de legislación, como Bentham y otros, que al lado de máximas luminosas, contiene muchas opuestas a la religión, a la moral y a la tranquilidad de los pueblos, de lo que ya hemos recibido primicias dolorosas”.⁸⁵

Para recapitular, el análisis precedente permite plantear dos puntos útiles para esta investigación. El primero, señalar cómo la propuesta del “Poder Moral”, a pesar de haber sido barrida de la organización constitucional y educativa por Santander y sus colegas benthamistas, seguirá inspirando a todo lo largo del siglo XIX a los sectores que se fueron agrupando bajo la denominación de conservadores, aquellos grupos que sostuvieron que no debía haber separación entre la esfera pública y la privada, sino una moral única para todos -de preferencia la moral religiosa- desde donde se deberían construir tanto la sociedad civil como la sociedad política, y que para conducir y enseñar al pueblo a ser ciudadano, se requería un cuerpo de vigilantes-pastores encarnado en los mecanismos coercitivos del Estado, donde las infracciones de la moral se transformasen en asunto de policía. Echeverry afirma que:

“Ese enunciado es repetido hasta el cansancio por los ideólogos defensores de la cultura latina, la hispanidad, la religión, las buenas costumbres, etc.; ideólogos como Mariano Ospina Rodríguez, José Eusebio Caro,⁸⁶ y su hijo Miguel Antonio; a través de periódicos tales como “El Granadino” [1838], “La Civilización” [1845] (inspirada en el espíritu del homólogo publicado por Jaime Balmes) y “El Tradicionista” [1870]. La estrategia de Bolívar acompaña e inspira aquellos grupos que se opusieron durante setenta años a Bentham, a la Ideología de Destutt, a la escuela laica, a la separación Estado-Iglesia, etc.”.⁸⁷

No será tampoco por azar que durante el período de restauración conservadora y católica que vivió Colombia entre los años 1946 y 1957 -y que pretendió imponer una especie de nacional-catolicismo inspirado, al menos formalmente, en el estilo del general español Francisco Franco y del portugués Salazar- se llegara a afirmar, con pretensión de seriedad intelectual, la doble aberración de una asociación simbólica

⁸⁵ RESTREPO, José Manuel. “Circular de 20 de octubre de 1828”. En: *Obra educativa de Santander, 1827-1835*, T. II, p. 53.

⁸⁶ CARO, José Eusebio (1817-1853). Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico. De su postura intelectual nos ocuparemos enseguida.

⁸⁷ ECHEVERRY, A., *op cit.*, p. 46-47.

tutelar entre Cristo y Bolívar,⁸⁸ y de una influencia -e incluso filiación- tomista en el pensamiento político de Bolívar.⁸⁹

Segundo punto: que a pesar de estas continuidades en la esfera política, hay que cuidarse, desde el punto de vista de la gestión de los sujetos, de identificar “poder moral” con la institución eclesiástica, pues justamente el proyecto bolivariano evidencia que las “técnicas de gestión moral” pueden ser -y de hecho lo han sido- retomadas o interceptadas por cierto tipo de proyectos de Estado.⁹⁰ Así, para el Poder Moral bolivariano su cuerpo referencial no es ya la Iglesia sino el Estado, pero un Estado corporativo; y su discurso político no sería el de la Doctrina Cristiana sino el de la Ley, aunque una Ley que se ocupa de las virtudes interiores de los ciudadanos. Entramos en

⁸⁸ Palacios lo ha señalado también: “A esta retórica subyace una visión del poder y de la nación que es al mismo tiempo heroica y populista; poética y aristocrática. Exalta la guerra popular que arranca el poder del tirano y elogia la república patricia, advirtiendo los peligros de la disidencia. El cesarismo fascinó a los hombres fuertes de Colombia y a los regímenes de talante conservador, comenzando por la Regeneración que, en la versión de Núñez, le dio una explicación positivista. A mediados del siglo XX se transformó en elemento relegitimador: el etéreo binomio Cristo y Bolívar”. PALACIOS, M. “Ensayo sobre el fratricidio...,” p. 428. La asociación Cristo-Bolívar venía del ala pro-fascista del partido conservador en 1936: Cfr., “Cien camisas negras. Por Cristo y por Bolívar, salvar a Colombia del comunismo ateo”. Periódico *Derechas. Al servicio de la acción nacional derechista*. Bogotá, N° 48, (nov. 12, 1936), p. 1. Periódico dirigido por el entonces joven activista Manuel Mosquera Garcés, futuro Ministro de Educación (10-10-1949 a 7-08-1950) de Mariano Ospina Pérez (conservador moderado) y primer Ministro de Educación (junio 13 de 1953-febrero 9 de 1954) del General Rojas Pinilla. Pero uno de los actos legislativos de Mosquera durante el gobierno de Ospina consistió en extender los cursos de filosofía hasta las Escuelas Normales, cosa inédita, que se hacía *por primera vez en toda la historia* de estas instituciones en el país. Puede entenderse algo de las razones, al saber que se trataba de confesionalizar y conservatizar el cuerpo docente nacional, y que fue la filosofía neotomista la escogida para ello. Cfr., “Decreto No. 864 de 1950 (Marzo 13) por el cual se modifica el No. 2979 de 1945, sobre plan de estudios para las escuelas Normales regulares”. En: GALLEGO C., Juan (comp). *Pensamientos colombianos de enseñanza secundaria 1887 a 1955*. Medellín, Imp. Departamental, 1955, p. 258-259.

⁸⁹ Se pretendió que la filiación aristotélico-tomista de las ideas de Bolívar podía demostrarse justamente a partir de su proyecto de “poder moral” y de “ciudadanos virtuosos”. ESTRADA MONSALVE, Jesús. “Polémica bolivariana: Simón Bolívar en Santo Tomás de Aquino”. *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (RCMNSR)* Bogotá, V. XXXVIII, No. 373, (ago-sep., 1943), p. 254-297; UPRIMNY, Leopoldo. “El mito del Bolívar Tomista. (Contestación al doctor Jesús Estrada Monsalve en la polémica bolivariana)”. *RCMNSR*, Bogotá, V. XXXVIII, No. 375, (abr-may., 1943), p. 329-360; ROMERO SOTO, Luis E. “Raíces aristotélico-tomistas del pensamiento bolivariano” (Conferencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Bolivariana) *Revista UPB*. Medellín, V. 24, No. 86, (abr.-jun., 1960), reeditado en la misma revista, V. 45, No. 141, 1996, p. 75-88.

⁹⁰ Introduzco una distinción teórica entre “*estrategias*”, “*tecnologías*” y “*proyectos*”. La primera nombra unas estructuras o matrices de gobierno de los sujetos, de larga duración, a cuyo servicio se distinguen ciertas *tecnologías*, *dispositivos* y *mecanismos*. Los *proyectos* se refieren a los planes conscientes elaborados por ciertos grupos o instituciones. En este caso, uso la distinción entre “*estrategias del poder político*” y Estado, para tratar de superar la descripción de los conflictos Iglesia-Estado tan sólo como la lucha entre dos “*poderes soberanos enfrentados*”, y detectar, más allá de la “*superficie institucional*” y sus ámbitos reglamentarios, esos conjuntos de estrategias de amplio rango, que las sobrepasan. Mas aún, creo que sólo así se puede arrojar nueva luz sobre la lógica de formación de mezclas e incompatibilidades, de dispositivos híbridos y efectos sociales polivalentes que sacuden y remodelan al “*catolicismo contrarreformado*” en la sociedad liberal-industrial.

un territorio donde las mezclas y las conciliaciones empezarán a sucederse como un hecho tan reiterado y continuo que no pareciera tratarse de meros errores o ignorancias, ni de ingenuidades o astucias, sino que impone sospechar la presencia de un elemento más estructural y definitorio de las formas de gestión de los sujetos.

D. 1830-1842: ¿Moral sin religión, Religión sin moral?

Ya ha quedado señalado cómo el “utilitarismo” benthamista y el “sensualismo” de Destutt de Tracy fueron apropiados desde el inicio mismo del régimen republicano como un saber de Estado, o al menos para construir Estado, aclimatar y credibilizar las instituciones republicanas y formar los hábitos y costumbres de un pueblo que había que convertir en sociedad de ciudadanos.⁹¹ Pero pareció también desde el comienzo, que esas doctrinas se oponían a las doctrinas morales del catolicismo postridentino, a la tradición ético-filosófica española conservada por los antiguos claustros coloniales, el Colegio de San Bartolomé y el Colegio Mayor del Rosario, y a las costumbres e idiosincrasia de la población colombiana. La discusión comenzó a tocar sobre todo las áreas de la filosofía, la ciencia moral, la ciencia constitucional y la economía política, que eran los nuevos saberes -prolongaciones de la *ciencia moderna*- introducidos para la formación ideológica de las nuevas generaciones de dirigentes, y donde los intelectuales del Estado, de la Iglesia y de los partidos políticos en formación se disputaban su hegemonía ético-política, llegando hasta usar o recusar el derecho de intervenir o liberar las decisiones sobre los textos a utilizar.

De otro lado, hay que recordar que desde finales del siglo XVIII se inicia, en los reinos del imperio español gobernados por los Borbones, la tendencia a centralizar en el Estado el control de los planes de estudios de las instituciones educativas, con el propósito de crear un sistema público de instrucción. Desde allí, la delimitación entre lo público y lo privado y las exigencias y atribuciones de cada campo se convirtieron también en objeto de luchas políticas e ideológicas. Lo cual se tradujo no simplemente en una politización de los debates intelectuales, sino en la aparición misma del campo de *lo político* al modo moderno, pues puede decirse que el proceso de constitución de los sistemas nacionales de instrucción pública a lo largo del siglo XIX en Hispanoamérica fue uno de los espacios claves de definición de los partidos políticos, de la opinión pública, y del progresivo protagonismo de las masas.⁹² Y desde nuestra hipótesis, fue

⁹¹ La posición de Jaramillo Uribe respecto al benthamismo y su importancia política y teórica, sosteniendo que “ni Bentham personalmente ni su pensamiento político eran demócratas”, comienza a ser revaluada a partir del trabajo filosófico de GÓMEZ-MÜLLER, Alfredo, “Benthamismo y democracia en la Colombia del siglo XIX”. *Gaceta*. Bogotá, Colcultura, No. 36, (oct., 1996), p. 16-28.

⁹² OSSENBACH SAUTER, Gabriela. “Las transformaciones del Estado y de la educación pública en América Latina en los siglos XIX y XX”. En: MARTÍNEZ BOOM, Alberto; NARODOWSKI, Mariano; et al. *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1996, p. 121-147.

clave en el proceso de reconfiguración del *poder espiritual*. Ello explica en buena parte la vehemencia con que se implementaba cada reforma educativa por parte del grupo de turno en el gobierno, con la pretensión de asegurar y perpetuar los textos de ciertas materias estratégicas. Así, ver condenar los textos benthamistas para ser reemplazados por autores “ortodoxos”, y viceversa, fue un espectáculo reiterado que, más que familiar, se volvió casi una obsesión para los letrados colombianos a lo largo de todo el siglo XIX, y sus ecos llegan aún hasta la segunda década del siglo XX.

1. La “Querrela Benthamista”

Ya asistimos a uno de esos episodios a través de la fábula de Don Paparrucho. Luego, al promulgarse en 1826 el primer Plan de Estudios republicano, conocido como el Plan Santander, las polémicas no se hicieron esperar.⁹³ El historiador norteamericano David Bushnell nos da una noticia circunstanciada de esta reforma de estudios impulsada por el general Francisco de Paula Santander (1792-1840) y su grupo de “lanudos bogotanos”, abogados benthamistas en su núcleo más combativo:

“El impulso dado a los idiomas francés e inglés corrió paralelo a una campaña tendiente a limitar el uso del latín, que era por el contrario el lenguaje de las autoridades tradicionales y ortodoxas. El latín era también asociado estrechamente a “la forma silogística de enseñanza utilizada por los peripatéticos”, que *había sido formalmente expulsada de las escuelas colombianas*. [...] La innovación más controvertida de todas, fue, la introducción de nuevos textos de dudosa ortodoxia religiosa. Esto se refería a los nuevos cursos, como la economía política, y a los viejos, como la jurisprudencia, [...] desde un comienzo, Bentham, sin duda el escritor favorito de Santander y de su círculo liberal, había sido citado con los más elogiosos epítetos por la *Gaceta de Colombia* —el periódico oficial— y sus escritos fueron incluidos en el plan de estudios del San Bartolomé y probablemente de otros colegios desde fecha más temprana. [El decreto de 8 de noviembre de 1825 y el Plan de estudios de 1826] suscitaron una verdadera tormenta de críticas, ya que Bentham ‘era un materialista confeso cuyos escritos estaban llenos de afirmaciones contrarias a la ortodoxia de la Iglesia católica y Romana’. Estalló la indignación del clero así como la de los seculares más conservadores. Ante tal reacción, Santander remitió el problema para un estudio más completo a la Dirección de Estudios nacional establecida por un decreto del Congreso en 1826, a fin de supervisar todas las ramas de la educación colombiana. Uno de sus tres directores, el

⁹³ Además del libro de JARAMILLO URIBE, ya citado, ver su artículo: “Bentham y los utilitaristas colombianos del siglo XIX”. *Ideas y Valores*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Filosofía y Letras, T. IV, No. 13 (ene-jun, 1962), p. 11-28. Como antologías de la discusión, MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán; (ed). *Benthamismo y Antibenthamismo en Colombia*. Bogotá, El Búho, 1983, 223 p.; GONZÁLEZ ROJAS, Jorge Enrique; (ed). *Positivismo y Tradicionalismo en Colombia*. Bogotá, El Búho, 1997, 294 p.; LÓPEZ DOMÍNGUEZ, Luis Horacio; (comp). *La querrela benthamista, 1758-1832*. Bogotá, Fundación Santander, 1993; y GÓMEZ-MÜLLER, Alfredo. “El primer debate sobre Bentham en la Nueva Granada (1835-1836): el valor y el sentido de lo humano”. En: SIERRA MEJÍA, Rubén (ed.) *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*. Bogotá: Universidad Nacional, 2002, p. 57-90.

Dr. Félix de Restrepo,⁹⁴ se oponía por completo a Bentham; los dos restantes, Vicente Azuero y Estanislao Vergara, eran partidarios de mantener el texto, aconsejando a los maestros señalar a los estudiantes los pasajes “equivocados” de Bentham.⁹⁵ [...] Pero esto no bastó para acallar la oposición. Santander tuvo que autorizar a la Dirección de Estudios para seleccionar un texto diferente si lo consideraba conveniente, pero no hubo tiempo para poner en práctica esta propuesta antes del fin [de su mandato en junio de 1828].⁹⁶

Lo interesante es que de hecho, el decreto mismo de Plan de estudios ya contemplaba la necesidad de matizar las doctrinas utilitaristas, estableciendo jurídicamente un principio cuyo alcance se revelará menos inocente de lo que aparenta. El artículo 229, que se haría famoso, recomendaba:

“*Artículo 229.* Los autores designados en este decreto para la enseñanza pública no se deben adoptar ciegamente por los profesores en todas sus partes. Si alguno o algunos contuvieren doctrinas contrarias a la religión, a la moral, y a la tranquilidad pública, o erróneas por algún otro motivo, los catedráticos deben omitir la enseñanza de tales doctrinas, suprimiendo los capítulos que las contengan, y manifestando a los alumnos los errores del autor o autores en aquellos puntos, para que se precaven de ellos y de ningún modo perjudiquen a los sanos principios en que los jóvenes deben ser imbuidos”.⁹⁷

Uno de los contra-efectos de este artículo fue la de proporcionar durante el tiempo que duraron las polémicas -buena parte del siglo- un argumento fácilmente reutilizable en manos de los adversarios del pensamiento del jurisconsulto inglés: el que sus propios epígonos le reconocieran defectos era una razón de sobra para recusarlo. Ciertamente,

⁹⁴ RESTREPO, José Félix de (1760-1832). Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

⁹⁵ “Al lado de los errores que a todos los hombres se escapan porque su principal patrimonio son siempre la debilidad y la ignorancia, puede haber muchos principios útiles e importantes, y entonces la prudencia dicta que separándose los unos de los otros, se haga todo el bien y se evite todo el mal”. AZUERO, Vicente; VERGARA, Estanislao. “Concepto sobre la obra de Bentham (agosto 9 de 1827)”. En: *Obra educativa de Santander, 1827-1835...*, T. II, p. 28-30. Este concepto debió ser publicado de nuevo en 1835, ante el recrudescimiento de las polémicas. Cfr., “Enseñanza de la Legislación Universal por Bentham”. En: *Obra educativa...*, T. III, p. 23-27.

⁹⁶ BUSHNELL, David. *El Régimen de Santander...*, p. 234-235. El libro de Bentham se ordena estudiar en el artículo 168 del “Decreto de octubre 3 de 1826, sobre Plan de estudios”. En: *Leyes i decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*. Bogotá, Imp. de Manuel María Viller-Calderón, 1826, y *Obra educativa de Santander, 1835-1837...*, T. III, p. 384-441. Bushnell se queda corto: Santander llegó a decretar: “Artículo 3º: Mas, para que cesen enteramente los escrúpulos y las críticas que se hacen de que las obras de Bentham se enseñen a la juventud colombiana, se autoriza a la dirección general de estudios, para que suministrándosele fondos de la Universidad central, haga venir de Europa alguna obra de principios de legislación que no tenga los defectos de la de Bentham, y luego que llegue cese la enseñanza por los tratados de dicho autor. Por lo tanto queda desde ahora reformado el artículo 168...” SANTANDER, F. “Decreto que reglamenta el periodo de vacaciones y la enseñanza de las doctrinas de Jeremías Bentham (16 de agosto de 1827)”. En: *Obra educativa...*, T. II, p. 31-32.

⁹⁷ Art. 229 del “Plan General de Estudios de 3 de octubre de 1826”. En: *Codificación Nacional...*, T. VII, p. 450.

este es uno de aquellos argumentos u “operadores de credibilidad” propios de las Querellas de Antiguos y Modernos, que funcionan en doble sentido: pues el inverso era también cierto, y cada vez que se atacaban estas enseñanzas, se esgrimía el citado artículo reforzando su carácter inocuo y adaptable a personas, lugares y creencias, así como la probidad y ortodoxia personales de los catedráticos responsables.⁹⁸ Pero este funcionamiento doble, unido al argumento pedagógico sobre la universalidad de los “sanos principios” destinados a los jóvenes, es lo que me lleva a ver acá un dispositivo de mayor calado, bajo el supuesto de que el saber destinado para la escuela debe ser siempre una especie de punto medio entre tendencias extremas o exclusivas, y tal punto deberá ser una regla uniforme y general que no puede menos que producir un consenso sobre “los mínimos comunes”. Si hay acá, en un contexto universitario laico, una fuerte analogía con el propósito manifiesto que ya hemos constatado en el neotomismo, habrá que retener la presencia de este “principio pedagógico de conciliación” como un evento de significación más que coyuntural.

Los hechos se presentaron así: en 1828, luego de la conspiración septembrina, Santander debió marchar al exilio, en 1830 el soñado proyecto de Bolívar, la Gran Colombia se rompió, y en diciembre de ese mismo año sobrevendría la muerte al apesadumbrado Libertador. Santander, de nuevo en el poder, vuelve a restaurar su Plan de Estudios y sus autores en 1835. El recrudecimiento de la polémica fue azuzado en gran parte por partidarios del Libertador, pero no exclusivamente. Memoriales de curas, de padres de familia de provincias, y del propio Director General de Instrucción pública, ex-bolivarista y ex-Secretario del Interior (1821-1830) José Manuel Restrepo, pidieron de nuevo la supresión de las obras de Bentham en universidades, colegios y casas de educación.⁹⁹ Aún admitiendo el malestar en padres de familia, Lino de Pombo, Ministro del Interior, consideró que el problema no residía en eliminar los textos, sino en obligar a los catedráticos a explicarlos bien, declarando que

“El [poder] Ejecutivo ha considerado que si por una parte los principios generales de legislación universal que establece y desenvuelve el jurisconsulto Bentham, y sobre todo su comentador Salas, pueden dar motivo a alarmas en algunos padres de familia, de otra parte puede más bien influir en ello la falta que acaso haya habido de una explicación minuciosa y detenida de los mismos principios de las respectivas clases y el recargo de las materias que se enseñen durante el curso, pues todo error que de aquí nazca y que se

⁹⁸ Este argumento defensivo era frecuente en la prensa oficial: Cfr., “Principios de legislación universal”. *Gaceta de Colombia*. Bogotá, No. 281, (sept. 9, 1827), p. 1.

⁹⁹ Al lado de los citados Tratados de Legislación se había divulgado ampliamente, y en castellano, un opúsculo del autor titulado *Propuesta de Código dirigida por Jeremías Bentham a todas las Naciones que profesan opiniones liberales, o idea de un propuesto cuerpo de Ley que comprenda todo; acompañado de razones, conforme en un todo a las varias colocaciones propuestas*. Londres, Imp. de R y A. Taylor, [1823?], 67 p. Incluía un anexo con cartas cruzadas entre Bentham y notables dirigentes liberales en Inglaterra, España, Suiza, Portugal y Estados Unidos. (B.N.C., Fondo Pineda, 685). La vulgarización de las doctrinas benthamistas se hizo además en el periódico oficial del Estado; Cfr., p. ej., “Escala de las penas i los placeres de la vida”. *El Constitucional de Cundinamarca*. Bogotá, No. 2, (oct., 1831), p. 9, (B.N.C., Sala Prensa, 1^a).

propague por una equivocada inteligencia del texto, es realmente perjudicial a la juventud”.¹⁰⁰

Sin embargo, la resolución dejaba otra vez abierta la “querrela de los textos”, aceptando paradójicamente un “principio pedagógico de conciliación” entre la moral civil y la moral religiosa:

“La misma Dirección de estudios examinará detenidamente las obras [citadas] en el art. 168 del Plan de estudios [...] e informará si es posible adoptar alguna de ellas con ventajas en calidad de texto para los cursos de principios de legislación universal, en reemplazo de la de Jeremías Bentham, supuesto que ni se ha redactado ni puede de pronto esperarse que se redacte en el país una obra elemental adaptada a nuestros principios religiosos y políticos”.¹⁰¹

La conciliación terminó finalmente por ser menos complicada de hacer en la práctica educativa, de lo que las disputas entre intelectuales permitían esperar. Un ejemplo entre muchos: en los certámenes anuales presentados en 1838 en la Universidad del Cauca (Popayán),

“Cuatro cursantes de legislación demostraron los principios de esta ciencia contenida en los cuatro primeros tomos de la obra de Bentham, a excepción de las doctrinas contrarias a la religión católica”.¹⁰²

O esta otra perla del Colegio de San José de Pamplona:

“Cuatro cursantes de la clase de tercer año de filosofía demostraron las principales verdades sobre las que se fundan la moral universal y la religión católica”.¹⁰³

Sin disponer del contenido preciso de las tesis sostenidas sólo puedo afirmar, sin pasar al terreno de la conjetura, que se trata de un lenguaje ambiguo. El filósofo Gómez-Müller ha señalado un detalle en apariencia nimio: la conjunción “y” entre “moral universal y religión católica” ya deja entender que hay alguna distinción entre ellas, aunque en los ámbitos católicos se defendiese la primacía de la segunda sobre la primera.¹⁰⁴ Pero por otra parte, el término de “moral universal” era el nombre “científico” que los utilitaristas habían escogido para identificar su versión de la ética.

¹⁰⁰ POMBO, Lino de. “Resolución por la cual el gobierno insiste en la enseñanza de la Legislación universal por el texto de J. Bentham. (oct. 18, 1835)” En: *Obra educativa...*, T. II, p. 355-358.

¹⁰¹ *Ibid.*, p. 357.

¹⁰² “Cuadro de los certámenes presentados en este año en las universidades, colegios y casas públicas de educación existentes en la república (16 de diciembre de 1838)”. En: *Obra educativa...1835-1837*, T. III, p. 300.

¹⁰³ “Cuadro de los certámenes..., (31 de diciembre de 1837)”. En: *Obra educativa...1835-1837*, T. III, p. 217.

¹⁰⁴ GÓMEZ-MÜLLER, Alfredo. “El primer debate sobre Bentham en la Nueva Granada (1835-1836): el valor y el sentido de lo humano”. En: SIERRA MEJÍA, Rubén (ed.) *Miguel Antonio Caro y la cultura de su época*. Bogotá: Universidad Nacional, 2002, p. 67.

Parecida ambigüedad afecta a la expresión “verdades principales que fundan...”, pues si para los católicos esto significaba la ley natural en sentido tomista, para los utilitaristas se trataba de ciertos principios racionales y universales, anteriores a la ley de Moisés y de Jesús. Esta ambigüedad era la fuente de las aparentes y reales convergencias y divergencias. En el entretanto, en la arena pública las polémicas teóricas se recalentaban, llenas de ruido y furia. Gómez-Müller las relata así:

“A finales de 1835, el periódico *El Constitucional de Popayán* inaugura la publicación de una serie de artículos críticos del benthamismo, que parecen remitir a dos autores distintos ¹⁰⁵: por una parte, una serie de artículos, repartidos, según la compilación *La querrela benthamista*,¹⁰⁶ en los números 160, 161 y 162 del periódico (1, 15 y 22 de diciembre), bajo los títulos “Principios de Legilación por Bentham” y “Enseñanza por Bentham”; por otra parte, el artículo “Utilitarismo”, que aparece en los números 160 y 164 (15 de enero de 1836). En respuesta al autor de la primera serie mencionada, un defensor del benthamismo publica entre enero y febrero de 1836 un extensa réplica intitulada “Jeremías Bentham” en los números 225 (1º de enero de 1836) 226 (17 de enero), 227 (24 de enero) 228 (31 de enero) y 230 (14 de febrero) de *El Constitucional de Cundinamarca*. Por último, *El Constitucional de Popayán* responde al *Constitucional de Cundinamarca* publicando en su número 168 (15 de marzo de 1836) una contrarréplica del autor impugnado, intitulada “El benthamismo a la luz de la razón”.¹⁰⁷

Sobre el artículo titulado “Jeremías Bentham”, enviado como “Remitido” también se ha discutido su autoría. Jaramillo Uribe sostiene que debió pertenecer al viejo maestro utilitarista, Vicente Azuero. Los filósofos G. Marquín y Gómez-Müller

¹⁰⁵ Como los artículos no aparecieron firmados, persiste hasta hoy la duda sobre su real autoría. Sobre el autor del artículo “Utilitarismo” no hay ninguna pista, salvo que por su contenido puede ser un clérigo, y sobre “Principios de Legilación por Bentham”, “Enseñanza por Bentham” y “El benthamismo a la luz de la razón”, Jaramillo Uribe se inclina por José Manuel Restrepo, mientras Gómez opta por llamarlos “autor A” y autor B”. Cfr. GÓMEZ-MÜLLER, “El primer debate...”, p. 59; JARAMILLO URIBE, J. “Bentham y los utilitaristas...”, p. 14.

¹⁰⁶ Gómez corrige varias erratas fatales de esta poco cuidada compilación: empezando por la fecha que aparece en el título “1748-1832 no corresponde al período de la ‘querrela’ sino a los años de nacimiento y muerte de Jeremy Bentham”. *Ibid.*, p. 58, nota 1.

¹⁰⁷ GÓMEZ-MÜLLER, A. “El primer debate...”, p. 58. En realidad, ya desde noviembre de 1835 había circulado en Bogotá un folleto antibenthamista, firmado con las letras G.T.: *Observaciones sobre el Decreto del Gobierno publicado en La Gaceta No. 212, acerca de la enseñanza de los principios de legislación por Jeremías Bentham*. Bogotá, Imp. por J. Ayarza, año de 1836, 50 p. [B.N.C. Miscelánea 348]. Más apologético que filosófico, el folleto resumía las acusaciones antiutilitaristas que se quisieron difundir en la “opinión pública”: allí se calificaba al utilitarismo de ser “una religión puramente política, de invención humana, sin providencia, sin revelación, la que ni es principio, ni puede servir de regla: sin dogmas ni preceptos cristianos, ni consejos evangélicos -fuentes, en su concepto, de crímenes atroces-: sin misterios, que impugna: sin sacramentos, que desprecia: sin recompensas ni penas eternas, que llama locas opiniones: sin prácticas religiosas, que ridiculiza como inútiles respecto de Dios y de los hombres: sin mortificaciones, sacrificio de las pasiones, continencia, ayunos, etc... que califica de delitos contra sí, y coloca en la misma línea de delincuencia que la intemperancia, las acciones impudentes, el suicidio, al que nuestro Hegesías, Salas, defiende extensamente como nuevo orador de la muerte: sin la sociedad cristiana de los fieles, una, católica y mucho menos romana [...] y sumisión al Primado de la Iglesia, que detesta...” G.T. *Observaciones sobre...*, p. 39.

argumentan con mayor consecuencia, aunque sin aportar pruebas documentales conclusivas, que el autor debe ser el joven profesor Ezequiel Rojas,¹⁰⁸ y están también de acuerdo en que, sea como fuere, el artículo *Remitido: Jeremías Bentham* es, sin duda, la “primera pieza dura filosófica” a favor del benthamismo,¹⁰⁹ y sin referir en detalle el debate, quisiera presentar brevemente este último texto con el fin de analizar el proyecto liberal del grupo santanderista, el que Echeverry denomina “*la estrategia del poder político*”, por oposición a la *del poder moral*.¹¹⁰

Sacaré a la luz los temas que, caros a los utilitaristas, hacían reaccionar vivamente a los intelectuales católicos, y los hacían sentir en el deber de advertir a la opinión pública y al clero parroquial que tales doctrinas eran altamente perniciosas, pretendiendo desprestigiarlas con el argumento de que al aprobar una acción que mostrase su “utilidad social” como resultado de cierto cálculo racional, podían validarse el asesinato, el infanticidio y en general todo delito, si se probaba que la suma de placer por el acto producida era mayor que la de dolor.¹¹¹

¹⁰⁸ El texto en cuestión es [Atribuido a Ezequiel Rojas] “Remitido: Jeremías Bentham”. (Artículos publicados en el “*Constitucional de Cundinamarca*”, Nos. 225-230, de enero 10 a 14 de febrero de 1836, en contestación a otros del “*Constitucional*” de Popayán). En: ROJAS, Ezequiel. *Escritos Éticos*. (Reproducción facsimilar, V. II de *Obras del doctor Ezequiel Rojas*, editadas por su discípulo Ángel María Galán. Bogotá, Imp. Especial, 1882). Bogotá, Universidad Santo Tomás, Biblioteca Colombiana de Filosofía, 1988, No. 13, p. 5-38. Sobre Ezequiel Rojas Ramírez, (Miraflores-Boyacá, 1804-Bogotá, 1873) “el mayor de los benthamistas colombianos”, ver Anexo N° 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹⁰⁹ MARQUÍNEZ, G., *op. cit.*, p. 204.

¹¹⁰ “Tampoco debe asimilarse “*estrategia del poder político*” a poder de Estado, la *estrategia del poder moral* también tuvo en sus manos este poder; ni poder moral debe asimilarse al poder de la Iglesia, tanto la estrategia del poder político como la del poder moral utilizaron, aunque de maneras diferentes, los poderes materiales y morales de la Iglesia. No se piense que [cada estrategia] es excluyente de la otra; hay casos en que alguna de ellas hegemoniza utilizando mecanismos de la otra; se dan momentos históricos en que *se refuerzan mutuamente aunque pierdan de ellas elementos constitutivos*”. ECHEVERRY, A., *op. cit.*, p. 46. Recuérdese que acá se ha optado por utilizar el término menos equívoco de *poder civil*.

¹¹¹ El artículo de Gómez-Müller es una buena presentación del debate y su contexto político. Creo que las líneas centrales de su interpretación son las siguientes: “La crítica benthamista del universal ético natural-cristiano no expresa pues tan sólo la crítica de un paradigma de verdad que los nuevos modelos de verdad ideados por la modernidad habían puesto en crisis; tampoco se reduce a la crítica de determinadas formas históricas de opresión religiosa relacionadas con intereses de poder de tipo nacional, económico, social, político. Expresa también, inseparablemente, la crítica de un forma de la cultura que el modelo teológico-religioso representaba aún de manera mas o menos aproximada, o más o menos deformada, y que articula en las diversas esferas de la teoría y de la práctica una concepción de la singularidad de lo humano en tanto que ser simbolizador de sentido y valor. De hecho, la crítica benthamista no distingue lo “accidental” de lo “esencial” de lo religioso, para emplear los términos que emplea Kant en su crítica de los críticos de la metafísica. [...] Pero inversamente, el modelo tradicional teológico-religioso del universal ético y humano daba pábulo a esta confusión, por su dogmatismo y por la profunda inadecuación de sus conceptos y métodos con respecto a la realidad histórica de la modernidad. [...] En la época del debate, el discurso teológico-filosófico tradicional que utilizan los escritores de *El Constitucional de Popayán* ya se halla agotado como *pensamiento* de lo religioso cristiano”. *Ibid.* p. 85-86.

2. Un método racional para la moral

Pues bien, el artículo en cuestión afirma de entrada que “el hombre, cualquiera que sea el idioma que hable, el clima que habite o la religión que profese, halla en el fondo de su corazón un impulso irresistible hacia su felicidad”.¹¹² Asume pues, la palabra *placer*, que tanto escandalizara a los antibenthamistas, en el sentido amplio de *felicidad*. Esta inclinación a la felicidad es natal, inocente y, por consiguiente, “no podrá ser un crimen a los ojos de la divinidad el ceder a este impulso”. Y a lo que produce felicidad llamamos *bien*, pero estamos lejos de la noción católica de Bien Común: “En los gobiernos instituidos en beneficio de la mayoría, el legislador tiene el sagrado deber de producir el mayor bien del mayor número por medio de leyes”¹¹³. Dado este supuesto, el problema que se plantea no es el

“de saber si es menester ser justos, si hay obligaciones que sea menester llenar, derechos que respetar, o máximas que es bueno practicar, se trata solo de saber cuál es *el método* o instrumento a propósito para conocer eso que es justo, eso que es recto o eso que es bueno practicar”.¹¹⁴

El autor del *Remitido* presenta, pues, el benthamismo como un método, un instrumento adecuado para descubrir las verdades morales y jurídicas. Se trata de una aplicación del famoso método de la ciencia racionalista clásica (matemáticas y geometría), el “método de Razón y Experiencia” conocido como el *more geométrico*, que Descartes condujera a su expresión más famosa (*Le discours de la méthode*), y que los gramáticos de Port-Royal convirtieron discretamente en un método pedagógico.¹¹⁵ Un instrumento moderno y secular, pues estaba sujeto al tribunal de la opinión pública:

“Proponga el que quiera las cuestiones de moral o de legislación que le parezca, para que todos las tratemos, *usando cada uno de su principio*. Este es el único modo de poner al público en estado de sentenciar, pues de otro modo la disputa concluirá por cansancio”.¹¹⁶

¹¹² “Remitido. Jeremías Bentham”. En: ROJAS, Ezequiel. *Escritos Éticos...*, p. 6.

¹¹³ *Ibid.*, p. 7.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 8.

¹¹⁵ En la defensa de Bentham hecha en 1826 y reeditada en 1835, dice Azuero. “Estaba reservado a este genio creador dar un prodigioso desarrollo a todos los ramos de la legislación, clasificar las materias, encadenar los principios y deducir todos los derechos, todas las obligaciones, de las mismas bases, de las mismas verdades”. “Enseñanza de la Legislación Universal por Bentham”. En: *Obra educativa...*, T. III, p. 25. Términos como *clasificación*, *encadenamiento*, *deducción*, *principios*, serán analizados en el capítulo siguiente, cuando se vea cómo al postular la sensación como la unidad básica del conocimiento humano, la aplicación a ésta del método matemático o “cálculo racional”, obligó a concebir la metafísica y la moral como una especie de aritmética de las sensaciones y de sus signos. No se trata de una simple coincidencia, sino de que una misma configuración epistémica recorre obras tan diversas como las de Condillac, Destutt de Tracy, J. B. Say y J. Bentham.

¹¹⁶ “Remitido. Jeremías Bentham”. p. 9.

Y el método a seguir, no podría ser otro que el analítico, el mismo que siguen las ciencias naturales:

“Por qué método, o con ayuda de qué medios todas las ciencias naturales han progresado hasta el grado de perfección en que hoy se encuentran? [...] Por la aplicación del método analítico al examen de los hechos es que se ha llegado a tales resultados. Pero si la aplicación del análisis a los hechos físicos ha formado las ciencias naturales, ¿por qué la aplicación de este mismo método a los hechos morales no habría de producir y perfeccionar las ciencias morales y políticas? Locke, Condillac, Tracy y otros aplicaron este mismo método al estudio del entendimiento, y a esto se deben los progresos de la ideología, gramática general y lógica”.¹¹⁷

Se trataría ahora de aplicar el mismo método analítico a las ciencias morales y políticas, para obtener idénticos resultados: dar a la moral y a la política carácter de ciencias objetivas:

“¿Y qué es aplicar el método analítico al estudio de las causas, naturaleza y consecuencias de las acciones o instituciones de los hombres, sino buscar cuidadosamente todos los resultados de estas acciones o instituciones sobre su felicidad, esto es, todos los bienes y los males que producen?”.¹¹⁸

Así planteada la cuestión, el autor del *Remitido* rechaza aquellos métodos de discernimiento del bien y el mal que se basan en la hipótesis de una naturaleza humana que “nace aprendida”, o de una conciencia humana pre-formada por “la razón eterna”:

“Mas como los bienes que las [acciones buenas o virtuosas] producían a todos eran palpables, y los veían tan fácilmente algunos hombres, y de este propio modo percibían estos mismos los perjuicios de las [acciones malas o viciosas], creyeron que esto lo sabían desde antes de nacer, y que tenían en su interior un fanal que los iluminaba. A este fanal, a esta luz, unos la llamaron *conciencia*, otros *derecho natural*, otros *sentido íntimo*, otros *razón eterna*, etc., etc..”¹¹⁹

Pero el ataque contra los “innatistas” no se sostiene -siendo consecuentes con esta ética de los resultados- en que estos estén equivocados en sus conclusiones, pues finalmente sus principios “conducen al punto donde todos deseamos llegar”, la felicidad, pero la diferencia es que resulta mejor argumentar las razones, analizar los efectos de los actos, que sustentarse en principios de autoridad y “en darles crédito ciegamente”.¹²⁰ Dos de los grandes temas que articularán las discusiones de fin de siglo ya quedan esbozados: el del *innatismo* de ciertas ideas o principios, y el *dogmatismo* o principio de autoridad, opuestos cara a cara a los de experiencia sensorial y de

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 10.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 8.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 16-17.

demostración racional. Temas que, como se verá, van a sostener el tema clásico y mayor del “sentido común”.¹²¹

Se debe señalar que también los utilitaristas acuden al recurso de distinguir los medios de los fines, suponiendo que los fines son comunes (la felicidad en esta tierra, siendo otro asunto el deseo de salvación del alma) pero que los medios son diferentes, por lo tanto, es vital su determinación y su utilización. En este caso se diría que los medios importaban sobremanera, suponiendo que sus opositores católicos aceptasen tal separación, esa que supone una sociedad con un principio mínimo común, el bienestar general, y que deja para el fuero interior individual o de ciertas comunidades, el buscar como superior el fin sobrenatural. Pero este era, justo, el punto que este catolicismo, que pretendía hacerse reconocer como matriz de la vida social entera, no podía aceptar sin renunciar a su proyecto. De todos modos, para los católicos, la discusión también debía pasar por mostrar no sólo el carácter anti-religioso, sino también “antinatural” y “no-racional” de la filosofía moral y social utilitarista.

Lo que iba quedando establecido a partir de esta Querella de 1836 es que para deslegitimar al utilitarismo no bastaba ya la mera condenación doctrinal religiosa, y que era necesario abordar la refutación científica, pues la nueva doctrina se presentaba como hija de los nuevos saberes racionales sobre el gobierno de la sociedad y de los individuos.¹²² Ello queda claro con el argumento relativo a la educación que resulta de esta querella: cuando, al polemista que pide que las obras de Bentham (en su compendio por Dumont) sean eliminadas de la enseñanza para la juventud pues “ni

¹²¹ El sentido común, que también será un tema caro al neotomismo, será tratado más de cerca en los capítulos siguientes.

¹²² Gómez-Müller glosa así los argumentos del “autor A” (probablemente José Manuel Restrepo), el contrincante de Rojas, citando a partir de la compilación *La querella benthamista*: “El autor A intenta determinar lo singular de lo humano utilizando una conceptualización tradicional, que remite al mismo tiempo a Descartes y a las tradiciones aristotélica y teológico-filosófica medieval. El hombre, escribe el autor, no es sólo “materia”, ni es sólo un “animal viviente”, el hombre es también y esencialmente, “un ente que piensa y es libre”, es decir, es “alma”. El alma “...es la sustancia pensante” (p. 231), un “ente inmaterial” (p. 234) el “principio inteligente y libre” que anima al hombre (p. 229), y cuyas propiedades son estudiadas por la psicología. En tanto que materia, lo humano posee una “naturaleza espiritual” que se rige por la libertad (p. 230, 232). La singularidad de lo humano radica pues en “lo espiritual”, que reúne la libertad y el poder de pensar y conocer los mundos físico y moral, a partir de “principios” o “primeras verdades” evidentes e indemostrables, que sin embargo remiten, en última instancia, a un fundamento divino: así las primeras verdades morales remiten al “Decálogo, el código moral más perfecto (...) y, si no se admite que Dios lo haya dictado en el Sinaí, es preciso atribuirlo a Moisés, el más antiguo de los legisladores (...). Esos principios escritos por Moisés, (...) son los que tenemos registrados auténticamente en el corazón”. (p. 228). [...] “El materialismo -escribe el autor A- destruye el alma y no deja en el hombre más que una máquina sensitiva”, (p. 321); “para Bentham todo es físico”, “calculado sobre las sensaciones físicas”, y la inteligencia “sólo sirve para buscar placeres físicos y evitar penas físicas” (p. 323). A través de estas expresiones, el autor A busca señalar el empobrecimiento de la experiencia humana del mundo que implica la antropología benthamista. Sin embargo, los supuestos hermenéuticos, conceptuales, teóricos y metodológicos del autor A son profundamente inadecuados, y podrían difícilmente ser admitidos a partir de las nuevas exigencias de racionalidad desarrolladas por la modernidad”. GÓMEZ-MÜLLER, A. “El primer debate...,” p. 80-81.

merecen la calificación de obras clásicas, ni son completas, ni conformes sus principios a la moral natural y religión católica, ni a los principios políticos de la Nueva Granada [Colombia]”,¹²³ Ezequiel Rojas responde que el sentido de enseñar “los principios de legislación” es no sólo tener en el país abogados (piénsese en el casuismo jurídico Augsburgo), sino formar *legisladores*, hombres provistos de un método para hacer normas racionales y universales:

“el estudio de la legislación romana y española puede producir buenos abogados, pero no buenos legisladores, porque distintas operaciones requieren distintas ciencias. Hay necesidad de abogados y jueces y por eso se enseña la jurisprudencia positiva. Hay necesidad de buenos legisladores, y como en la Nueva Granada no se encuentran, es indispensable comenzar enseñando ciencia de la legislación”.¹²⁴

Lo que está en juego, entonces, es la formación de nuevas élites intelectuales para que asuman el papel de reformadoras morales, apropiando la ciencia racional de la Legislación. Por ello, era fundamental defender estas ciencias de la acusación de “contenido inmoral”. El debate debe centrarse, dice el *Remitido*, sobre la “existencia o negación de una Ley natural en los hombres”, esto es, finalmente, sobre si “¿hay en el hombre ideas innatas”? Para Rojas, citando a Bentham, “las ideas innatas han pasado su habitación al país de las quimeras”. Si por ley eterna, ley natural, conciencia, se entiende un modo de conocimiento innato o infuso, del bien y del mal, de lo que es justo y bueno,

“es forzoso deducir que tales leyes naturales no existen [...] Sobre este punto nos remitimos a las demostraciones de los que han hecho la *anatomía de nuestro espíritu*, y que han estudiado profundamente sus funciones. *Estas cuestiones están ya reservadas para los que estudian filosofía en primer año.*[...] ¿Será necesario decir que la eterna razón grabó en todos los corazones el conocimiento de la física? Las leyes a que la Divinidad sometió todos los seres, no las ha promulgado de diferente modo: y las que rigen el mundo moral no las grabó más en nuestros corazones que grabó en ellos el conocimiento de la cirugía y medicina [...] así que ya no se admite la ley natural tomada en el sentido que le daban los juriconsultos, porque el conocimiento de los hechos la ha mandado a descansar en paz bajo la misma loza que para siempre cubre las cenizas de las ideas innatas...”.¹²⁵

Luego de asentar el nuevo sentido que Bentham da a la ley natural, el autor del *Remitido* termina refutando los cargos contra la ortodoxia de su doctrina, en especial aquél que sostiene que “sus principios de legislación son destructores de la moral cristiana”. Según Rojas, Bentham establece que

“la base de las ciencias, de la moral y la legislación es la naturaleza misma de las cosas, independientemente de los sistemas religiosos conocidos; que los gobiernos pueden valerse del móvil de la religión para reprimir los delitos y fomentar la virtud, y para ello

¹²³ “Remitido...,” p. 18.

¹²⁴ *Ibid.*

¹²⁵ *Ibid.*, p. 21, 22, 23.

aconseja que se aumente la fuerza del sentimiento religioso, y que se dé a este sentimiento una dirección conveniente al bienestar y la felicidad de los hombres; y por último, que la revelación no puede considerarse como principio universal de legislación, ni como el principio de razonamiento de los legisladores”.¹²⁶

El juego es claro: en nuestro lenguaje, se trataba de introducir la distinción entre “poder moral” e institución religiosa: el catolicismo, dicen los benthamistas, es apenas una de las muchas religiones que todos los pueblos han tenido a lo largo de su historia y no es ni siquiera la mayoritaria, luego “las formas de gobierno y las religiones no son sino accidentes mas o menos favorables a la acción de las leyes naturales que presiden a la formación y crecimiento de los cuerpos morales”.¹²⁷ Si convenimos en que “entre la multitud de religiones que existen y han existido, sólo la de Jesucristo es la verdadera”, ello no implica que los legisladores de pueblos no católicos deban tomarla como fundamento de sus leyes. Concluye el *Remitido*:

“Que si se estableciese como principio universal de legislación que las religiones fuesen la base del razonamiento de los legisladores, éstas no llenarían su objeto, y se aconsejaría que en tal caso que la especie humana debía ser siempre esclava, ignorante y desgraciada; puesto que las religiones falsas producen este resultado; que sólo los cristianos siguen la sana doctrina, y que éstos en comparación a la población del mundo son una mínima parte: y en fin, *que siendo verdaderos estos principios, ellos no son contrarios ni a la moral cristiana ni a la revelación*”.¹²⁸

Ya este era un terreno bastante complicado para la discusión con la concepción católica: suponiendo los utilitaristas una tendencia “natural a la felicidad”, las religiones todas (como las lenguas, culturas, etc.) aparecen como un fenómeno adventicio o derivado de tal tendencia; ello permite postular la existencia de un orden moral “natural” preciso que siendo laico, no revelado, pueda ser compatible con el cristianismo (y con otros sistemas); pero un orden natural concebido de modo distinto a la “ley natural” del derecho romano y escolástico.¹²⁹ Para los utilitaristas, la ley natural viene de

¹²⁶ *Ibid.*, p. 30.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 34.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 38.

¹²⁹ Según la definición clásica de Santo Tomás, “ley natural” es la “participación de la ley eterna en la criatura racional” que finalmente “se identifica con la ley divina” El tema permanece, *en sus frases*, tal como lo enunció Santo Tomás, (*Summa Theologica*, I, 2æ, q.93, a.2) a lo largo del tiempo, en los manuales neotomistas; p. ej., GINEBRA, Francisco; S.J. *Elementos de filosofía para uso de los colegios de segunda enseñanza*. Vol. III: *Principios de Ética y de Derecho natural*. Bogotá, Imp. Moderna, [1908²], p. 36-37: “III. La ley eterna y natural difieren en que aquella es eterna en Dios y ésta es temporal en el hombre porque empieza a obligarle en el tiempo, pero son idénticas: 1º por razón de Dios, autor de entrambas; 2º *objetivamente*, como que ambas imponen los mismos preceptos. [...] IV. Síguese de lo dicho que los mismos autores y escuelas que niegan la ley eterna, niegan la ley natural”. Y en otro manual, años más tarde: “En efecto, la ley natural no es otra cosa que el mandato de Dios de guardar el orden establecido por Él de hacer el bien y de evitar el mal”. FARÍA, Rafael M. *Curso de filosofía*. T. III: *Cosmología; Ética; Filosofía del Comunismo*. Bogotá, Voluntad, [1961⁷]. Habrá sin embargo que establecer hasta dónde los manuales neotomistas han buscado conciliar o identificar esta “ley natural” con los “principios universales” de los racionalistas.

un orden de “la naturaleza” que es anterior, y se insinúa que puede llegar a ser no sólo el fundamento de la(s) religión(es) sino hasta su criterio de “purificación” y de “rectitud”, pues puede proporcionar un criterio para juzgar si éstas se han olvidado de sus propósitos originariamente altruistas -como en efecto se juzga que ha ocurrido con el catolicismo romano, a pesar de reconocer *al cristianismo* el carácter de religión verdadera y a sus preceptos éticos el carácter de universales-. Pero estos preceptos son válidos, no por ser religiosos sino por ser “naturales”. Por otro lado, el cristianismo no es sino la religión de una minoría de toda la población del planeta a lo largo de su historia. Con estas dos razones quedaba demostrado que la religión no podía ser la base, el elemento constitutivo de una moral racional constituida como Legislación Universal:

“Así como el frío contrae y el calor dilata los cuerpos por consecuencia de su naturaleza misma, del propio modo las acciones humanas están destinadas por su naturaleza a ser buenas o malas, sin que este carácter les venga de las prohibiciones o mandatos religiosos. Malo es el asesinato, el robo, la embriaguez antes de que en mundo hubiera habido religión revelada; antes de que Moisés hubiera publicado la ley de Dios en el monte Sinaí. *Las acciones prohibidas en el decálogo, se han prohibido porque eran malas, y no son de las que se reputan malas por ser prohibidas*”.¹³⁰

No obstante, hay que examinar más de cerca esta coincidencia. Bentham, dice el autor del *Remitido*, ha reconocido un hecho universal, como es el de que todos los legisladores han usado dos medios para mover la voluntad de los hombres a ejecutar acciones buenas y a no querer las malas: los sistemas penal y remuneratorio, conociendo la inclinación humana a buscar el placer y evitar el dolor, y en ello coinciden con las religiones -con la no poco sutil observación de que “los medios de aumentar la fuerza de la sanción deben ser los de la persuasión, y no los de la fuerza y de las penas”-.¹³¹ Pero para el legislador, si el decálogo es excelente como moral, no es en las “revelaciones donde se encuentran los principios para organizar las sociedades de manera que los derechos de los individuos queden mejor garantizados”. Puede decirse que la moral civil, en esta versión, coincide con la ley, con los códigos civil y penal, y se realiza en su cumplimiento: Esto nos remite a un punto central: si se ha dicho que el benthamismo es un discurso utilizado en el proyecto de constitución de una ética civil, queda claro que esa ética, de un lado, al menos en la argumentación de los colombianos, coincide con el decálogo cristiano (!!), en sus *preceptos prácticos*, pero de otro, su fundamento o principio de credibilidad no es la revelación sino cierta idea moderna de naturaleza y su método es el cálculo racional, esto es, la *mathesis* clásica:

“porque no es en las revelaciones donde se encuentran los principios necesarios para conocer todos los delitos, distinguir su magnitud, elegir las penas y graduarlas con la gravedad de aquellos; ni los que se necesitan para arreglar de la manera más conveniente la relaciones civiles entre los individuos de la sociedad; ni los precisos para

¹³⁰ “Remitido”. En: ROJAS, Ezequiel. *Escritos Éticos*. p. 33.

¹³¹ *Ibid.*, p. 36.

organizar un sistema de enjuiciar, por medio del cual haya las mayores probabilidades de que las decisiones de los jueces, al mismo tiempo que serían rectas, se darán con las menores vejaciones posibles”.¹³²

El argumento final es clásico en la literatura liberal que combate por redefinir el “poder espiritual”: que Jesucristo no se propuso formar una sociedad temporal sino una espiritual, y que declaró que su reino no es de este mundo, que no había venido a abrogar las leyes sino a observarlas, y que no se propuso legislar sobre los negocios temporales ni prescribir reglas a los legisladores *para* sancionar las leyes.¹³³

Si en efecto podía haber coexistencia o aún mezcla -es decir, si se pensaba que la batalla era evitable- entre la moral utilitarista y la moral católica, se requería de ciertas condiciones: aceptar que la “ley moral natural” que es la “tendencia a buscar el placer y evitar el dolor”, es la base para establecer sistemas de gobierno, de legislación y de religión. Así queda(ría) despejado el terreno -liberal- donde pudiese actuar esta última: el sentimiento religioso sería aceptable sólo como un móvil o motivo más que el legislador puede utilizar “para reprimir los vicios y fomentar la virtud”, pero si se trata de una falsa religión hay que cuidarse de que no produzca esclavitud, ignorancia y desgracia a la sociedad. Se ha visto en ello, con razón, la lucha del Estado por emanciparse de las éticas religiosas, calificadas por estos modernizadores como éticas no-universales, “comunitaristas” y corporativas.¹³⁴

Pero hay que ver en ello también, si seguimos a Foucault, un momento del sutil proceso de asunción de funciones y mecanismos de las tecnologías de poder pastoral, por parte de las tecnologías de poder civil. Preocuparse por intervenir en la formación y gobierno de los móviles de las acciones individuales no es sólo proponer un conjunto de normas sociales -exteriores- para asegurar el orden social. El benthamismo se presentaba como un instrumento para liberarse de la doble herencia jurídica y filosófica española. Pero además, proporcionaba a los dirigentes de la naciente república, tanto una doctrina y una tecnología jurídica para reorganizar las instituciones nacionales, como un saber que permitía conectar la función soberana del Estado con la función “pastoral”, pues se proponía proporcionar y asegurar una racionalidad moral, o mejor, una moral racional, tanto o más fundamentadora de la interioridad individual que la moral religiosa, y ello como medio para asumir y garantizar la obtención de la felicidad terrena de las sociedades y los individuos. Ezequiel Rojas preguntará más tarde:

“¿En qué consiste ese bienestar y ese progreso a que aspiran constante y vehementemente las sociedades? ¿Cuál es el estado en que las sociedades quieren vivir y permanecer? Gozando de una paz octaviana; completamente asegurada su *independencia*, *su soberanía* y el orden público; completamente asegurados todos los derechos de los hombres; completamente perfeccionadas sus facultades *morales*, *intelectuales* y *físicas*:

¹³² *Ibid.*, p. 37.

¹³³ *Ibid.*, p. 38.

¹³⁴ LÓPEZ MEDINA, Diego Eduardo. “¿Existe una ‘ciencia jurídica’?...”, p. 150 ss.

buenos puertos, canales y caminos; agricultura, comercio y artes florecientes, y después de todo esto *la vida eterna*: tal es la contestación que darían las sociedades a las preguntas anteriores”.¹³⁵

Así inicia su carrera el benthamismo colombiano, en un tono claro de diferenciación frente al catolicismo pero de cierto modo ambivalente, pues dice coincidir (en parte) con sus mandatos prácticos, y aunque postula la subordinación de lo religioso al bien general -postura secularizante- no lo ataca (aún) frontalmente como peligro a eliminar -postura laicizante-. Salvo una excepción, claro: las “falsas religiones”. Y allí queda abierta la pregunta y enganchada la batalla: ¿qué autoridad, científica o espiritual, decidirá, de ahora en adelante, cuál religión es la verdadera, cuál es la moral más cierta? O dicho a la inversa: es ahora el Estado, gracias al saber de la Legislación Universal, quien empieza a sentirse competente para pensar y reglar la conducta de los individuos: es por ello que el Derecho (como ciencia de la Legislación) tendría necesidad de enseñarse de la mano de la Lógica, la Gramática y la Ideología, las nuevas ciencias del origen de las ideas y del orden del decir desarrolladas por Destutt de Tracy, tres ciencias estratégicas para la construcción de esa nueva moral, como mostraré en el capítulo siguiente.

La “oferta moral” utilitarista, que se presentaba con la legitimidad y la credibilidad de la ciencia, no podía menos que tocar las sensibilidades católicas, constreñidas a aceptar su nueva posición en la organización republicana, u oponerse a ello. Ello no podía significar sino una movilización de fuerzas y alianzas con los sectores intelectuales y políticos a favor o en contra. Los defensores del “poder moral” católico no podían dejar que se aceptase ni de lejos la identificación práctica de la moral utilitarista con la “moral del Decálogo”. La historiadora Zuluaga refiere que José Manuel Restrepo, intelectual partidario de Bolívar, y Director General de Estudios en el mismo año de 1836, decía en su folleto contra la moral utilitaria, que ésta no podía sino ser nociva,

“pues los jóvenes de escaso talento y los corrompidos armados con los cálculos de utilidad, formarán el partido de los materialistas sensuales, que despojan al género humano de las virtudes que [sic] la excelencia de su naturaleza y la felicidad de las naciones”.¹³⁶

Y en Informe del año anterior, el mismo Director de Instrucción Pública afirmaba que

¹³⁵ ROJAS, Ezequiel. “Cuestión Textos. Art. XVII” (Artículos publicados en *El Liberal*, de Bogotá, en 1870). En: ROJAS, Ezequiel. *Escritos Éticos*. (Reproducción facsimilar, V. II de *Obras del doctor Ezequiel Rojas*, editadas por su discípulo Ángel María Galán. Bogotá, Imp. Especial, 1882). Bogotá, Universidad Santo Tomás, Biblioteca Colombiana de Filosofía, 1988, No. 13, p. 251.

¹³⁶ RESTREPO, José Manuel. *El benthamismo descubierto a la luz de la razón*. Bogotá, Ayarza, 1836, p. 8, cit. en: ZULUAGA, Olga L. *El maestro y el saber pedagógico...*, p. 42-43.

“estos principios, no contienen los principios del Gobierno, [...] sus ideas suscitan actos reprobados por la severa moral del evangelio”, y [...] sus doctrinas las rechaza la opinión pública”.¹³⁷

Una opinión pública que se declaraba portadora del alma católica de la nación.

El otro punto que empieza a aparecer más claro a través de esta querrela, es cómo la moral benthamista ya no tiene como horizonte el “pacto moral” de los “pueblos, reinos y ciudades”, un pacto fundador de una “comunidad imaginada”¹³⁸ que establece para cada miembro, límites y tolerancias consuetudinarias y orgánicas frente al propio grupo y a los grupos con los que se enfrenta o relaciona. La “mayor felicidad o utilidad para el mayor número” implica justamente eso, el número, y por definición éste no puede ser considerado sino a partir de la unidad, el individuo que ha asumido el deber moral no como la aceptación del bien colectivo, sino como la realización de sus propios intereses. El utilitarismo nunca ha cesado de suscitar la acusación de “egoísmo” al lado de la de “hedonismo”. Pero ni Bentham ni Stuart Mill, fueron en su vida otra cosa que puritanos laicos y reformadores moralistas y hasta sus enemigos debieron reconocer el ascetismo más que ejemplar de estos santones cívicos de la “moral de la utilidad”.¹³⁹ Si se trata de “egoísmo” es, a mi modo de ver, la afirmación de una concepción liberal de la sociedad como *suma de individuos*, de ciudadanos asociados, ya no por un “pacto moral”, sino por un “contrato social”.

O mejor será decir que los dos son pactos morales, pero de diferente tipo: para que esa muchedumbre de intereses no salte en pedazos, sino por el contrario, sea la condición de la civilización y la realización del progreso se requiere de un cemento moral, por supuesto; pero una moral donde el individuo se autogobierne y conquiste con la responsabilidad, el derecho a regir sus propios intereses. Sólo así se entiende

¹³⁷ RESTREPO, José Manuel. Informe de la Dirección General de Instrucción Pública sobre la enseñanza de Bentham al que se refiere la resolución del Poder Ejecutivo. (sept. 23, 1835), cit. en ZULUAGA, Olga L. El maestro y el saber pedagógico..., p. 43.

¹³⁸ ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and the Spread of Nationalism*. London, Verso, [1991²], p. 65, [Versión castellana: México, F.C.E, 1993, esp. Cap. IV: “Los pioneros criollos”, p. 77 ss.]

¹³⁹ “Si se tiene en cuenta este elemento puritano del benthamismo, no se estaría lejos de la verdad si se afirmase que la actitud personal de mesura -sobre todo en el gasto, y al amor al trabajo, dos virtudes burguesas y también cristianas, pero no españolas- que caracterizó a muchos hombres de la generación radical de la segunda mitad del siglo XIX -la generación estoica la llama López de Mesa en su *Historia de la Cultura*- se debió en alguna medida a la influencia de Bentham. No faltaba razón a Aníbal Galindo cuando afirmaba que a Bentham debía los hábitos de trabajo y probidad que había practicado en su vida”. JARAMILLO, J. “Bentham y los utilitaristas...”, *op. cit.*, p. 26. Cuando por efecto de las reformas liberales de 1848 y 1851 se efectuó -temporalmente- la separación entre la Iglesia y el Estado, y en consecuencia se estableció el matrimonio civil, los propios dirigentes liberales que habían impulsado la medida aceptaban el hecho como un progreso jurídico, pero en su fuero privado se oponían a que en sus propias familias se acudiera a tal recurso. Cfr., p. ej., de CAMACHO ROLDÁN, Salvador, uno de los dirigentes liberales más respetados durante el período radical, sus *Memorias*. Bogotá, Bedout, 1969, p. 25 ss.

llegar a la “felicidad del mayor número”, que no es, y esto es claro tanto en Bentham como en Stuart Mill, la ley impuesta por “la masa”, la mayoría ignorante.¹⁴⁰ La felicidad social vendrá del acuerdo que surja de modo natural entre un número de individuos - que se espera vaya siempre en aumento-: hombres notables, ilustrados, filántropos y virtuosos un poco al modo ateniense, una “democracia de los mejores”, mejores ya no por cuna, raza o riqueza -aunque eso sigue ayudando bastante- sino por acrisolamiento moral, por conquista del estado civil y espiritual de ciudadano. Pero si se trata de un nuevo tipo de “pacto moral”, lo es porque se concibe naciendo de la potenciación de las individualidades, y ya no del reforzamiento de los “lazos comunitarios”.

Por ello creo, como señalé arriba, que el aprecio por el benthamismo fue una estrategia de moralización moderna que hasta antes de 1870 no apuntó directamente a intervenir sobre el pueblo, al menos de modo masivo, aunque obtuviera su legitimidad hablando a nombre de él. Pero hasta antes de 1870 sólo se había insertado en la educación universitaria, para formar una “élite” social, ética y cultural que sirviese como modelo patricio de vida para las masas incultas. Lo que sí hay que reconocer es que no se trataba ya de una élite en el sentido de un pequeño número de privilegiados, sino que se trata de toda una clase social, que demuestra para (ante) todo el pueblo, que sí es posible alcanzar en esta sociedad cierto éxito, mientras sea un éxito realista, moderado, en una democracia de mercado: así, el utilitarismo corresponde, a mi modo de ver, a la puesta en marcha de una estrategia de normalización cultural por “el hombre medio”, la clase media, niveladora y civilizadora en la vía media, la seguridad y la defensa permanente de su estatus, amenazado siempre desde abajo y desde arriba, legitimadora de “la opinión pública”, “el buen sentido” o “el sentido común”, “el consumo moderado”.

El otro elemento a no perder de vista es que las condiciones económicas y las relaciones sociales (urbanización, industrialización y relaciones salariales) que son la base de la aparición de tales sectores medios, en Colombia no vinieron a cuajar -y parcialmente- sino de forma muy lenta a partir de 1850 y en curva ascendente hacia el final del siglo XIX, gracias al despegue de la economía de agroexportación basada en el monocultivo del café. Así que durante la mayor parte de aquél siglo la “prédica utilitarista” no alcanzaba sino a ciertos sectores letrados urbanos, y en particular a aquellos que pretendían tener acceso a empleos en el aparato estatal o situarse en las profesiones y oficios urbanos, el comercio, los servicios, la intermediación jurídica, el periodismo y la educación.¹⁴¹ Pretendieron los liberales también buscar el apoyo social

¹⁴⁰ MILL, John Stuart. *Utilitarianism. On Liberty. Essay on Bentham. Together with selected writings of Jeremy Bentham and John Austin*. (Ed. and Introd. by Mary Warnock). New York, Meridian Books, 1962, esp. Cap. III: “Of the ultimate sanction of the principle of utility”, p. 279-287.

¹⁴¹ Para la burguesía comercial en formación “participar en el mercado mundial encarnaba la posibilidad efectiva de sobrevivir como clase al mando de una nación en el camino de la civilización [...] A partir de las reformas de medio siglo aparece y se va formando una oligarquía nueva, compuesta de *parvenus* y *literatti* que a través de la política, los negocios y su asociación con el Estado (tierras baldías, bonos de deuda, financiamiento, etc.) consiguen el ascenso. En el librecambismo económico

de los sectores populares artesanales urbanos, a través de “Sociedades Democráticas”, pero sus exigencias de proteccionismo económico no podían ser cumplidas y entraron en contradicción a mediano plazo, frente al acuerdo tácito de las élites -liberales y conservadoras- alrededor de una política económica librecambista y orientada al comercio exterior al precio de arruinar sectores de trabajadores artesanales y campesinos.¹⁴² En esta fase “aristocrática” del liberalismo la inclusión del “pueblo” es aún “platónica”, y su doctrina social no está aún preparada para integrar las reivindicaciones de las masas organizadas. Otros eventos sociales y de saber deberán acaecer para que el modelo jurídico-político se abra a los movimientos sociales sin hacer crisis.¹⁴³

Sea como fuere, tal como lo han constatado los estudiosos del tema, el debate entre benthamistas y antibenthamistas fue, de un lado, el debate que constituyó ideológicamente las diferencias entre los partidos políticos, pero, de otro lado, el debate de la modernización -¿de la modernidad?- y la secularización -¿de la laicización?- colombianas.¹⁴⁴ Así, ¿cabría pensar, dentro de la lógica de las Querellas de Antiguos y

encuentran una ideología legitimadora e instrumental para sus objetivos de dominio. Esta nueva oligarquía continuaba excluyendo en la práctica política a los sectores medios y populares como lo demuestra su enañoamiento contra los artesanos, derrotados en la guerra civil de 1854. En esta nueva época, el político-comerciante es la nueva figura clave en el proceso político y en la formación del “Estado Nacional”. [...] Una nación federal, sin burocracia y sin “política económica” era su ideal. El comerciante era enemigo nato del fortalecimiento estatal al que veía con mucha sospecha y aprehensión, a pesar de que el Estado le garantizaba las condiciones mínimas de disciplina social y laboral, le proporcionaba a través del derecho y la práctica legal la ideología adecuada para comprender y ejercer racionalmente su dominio de clase, le daba pleno acceso a las tierras públicas, a la representación internacional y así sucesivamente”. PALACIOS, Marco. *El café en Colombia, 1850-1970. Una historia económica, social y política*. Bogotá, El Colegio de México/El Áncora, 1983, p. 29-30.

¹⁴² Sobre los artesanos, la tesis doctoral de SOWELL, David L. *The early Latin-American Labor Movement: Artisans and Politics in Bogotá, Colombia, 1832-1919*. Gainesville, 1992. Sobre la historia económica y social son capitales: PALACIOS, Marco. *El Café en Colombia, 1850-1930. Una historia económica social y política*. Bogotá/México, 1983; KALMANOVITZ, Salomón. *Economía y Nación: una breve historia de Colombia*. Bogotá, Tercer Mundo, 1985; OCAMPO, José A.; et al. *Historia Económica de Colombia*. Bogotá, Planeta, 1987. Una presentación sumaria que pretende conectar la actual situación con el proceso histórico en SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. “La question de la ‘société civile’ en Amérique Latine: l’apport de l’expérience colombienne”. *Revue Alternatives-Sud*. Centre Tricontinental/L’Harmattan, Louvain-la-Neuve/Paris, V. V, No. 1, (1998), p. 145-172.

¹⁴³ Sobre esta presencia “simbólica” del pueblo en el liberalismo ilustrado, dice Jesús Martín: “A la noción política del pueblo como instancia legitimante del gobierno civil, como generador de la nueva soberanía, corresponde en el ámbito de la cultura una idea radicalmente negativa de lo popular, que sintetiza para los ilustrados todo lo que éstos quisieran ver superado, todo lo que viene a barrer *la razón*: superstición, ignorancia y turbulencia[...] Así, en el paso de lo político a lo económico se hará evidente el dispositivo central: de inclusión abstracta y exclusión concreta, es decir, la legitimación de las diferencias sociales. La invocación al pueblo legitima el poder de la burguesía en la medida exacta en que esa invocación *articula* su exclusión de la cultura. Y es en ese movimiento en el que se gestan las categorías de “lo culto” y “lo popular”. Esto es, de lo popular como “in-culto”...”. MARTÍN-BARBERO, J. *De los medios...*, *op. cit.*, p. 4-5.

¹⁴⁴ GÓMEZ-MULLER, afirma, en cuanto al contenido democrático del pensamiento benthamista, como a su apropiación por los pensadores colombianos, que: “En el debate que opuso a *tradicionalistas* y

Modernos, que los benthamistas eran los “modernos” y los antibenthamistas serían los “premodernos”?

E. 1842-1848: La racionalidad del fanatismo

Aunque las respuestas de tono apologético y pastoral del lado antibenthamista proliferaron en los años siguientes a la publicación del famoso *Remitido* de 1836, hubo que esperar a 1842 para disponer de una “verdadera respuesta” en el plano filosófico.¹⁴⁵ Muerto el presidente Santander en 1840, esta década marcó un período de transición política por el ascenso de sectores moderados y conservadores. Desaparecido el líder político, las fuerzas que habían combatido el ateísmo y el materialismo de los textos oficiales alcanzaron un triunfo no deleznable en el plano jurídico: un decreto de 1840 reformó el Plan de estudios de 1826, dejando a criterio de cada profesor la escogencia de los textos para su curso, e incluso de escribir el suyo propio. Aunque el Congreso todavía se reservaba el derecho de prescribir las asignaturas que debían enseñarse, eliminó la potestad que el Plan había otorgado al Poder Ejecutivo para designar los textos de uso obligatorio.¹⁴⁶ “Al sacar al Ejecutivo del campo de la designación de textos -acota un historiador- el Congreso abría el camino para que se estableciera una escuela donde el *currículo* pudiera enseñarse de manera no ofensiva a la piedad”.¹⁴⁷

Lo cual no hizo sino enardecer el debate antiutilitarista. Éste provino de nuevo de la pluma José Eusebio Caro (1817-1853) -padre de Miguel Antonio- un hombre que fue más conocido como co-fundador del partido conservador en 1849 que como filósofo, pues su corta vida no le alcanzó para dar forma definitiva a su proyecto de “sistema de filosofía”.¹⁴⁸ Pero el inacabamiento filosófico de la obra de Caro padre no deja de

benthamistas en torno a la cuestión de la construcción de las instituciones políticas y culturales que debían regir la nueva República, el benthamismo colombiano encarnó una concepción del Estado que hoy en día aún se halla en el centro de la teoría democrática moderna: el Estado como garante del pluralismo o de la coexistencia de sentidos. Ezequiel Rojas y su escuela fueron, sin embargo, mucho menos consecuentes con respecto la teoría moral y política y a la distribución de la riqueza social, otras dos condiciones no menos esenciales de la democracia”. GÓMEZ-MÜLLER, A. “Benthamismo y democracia...”, *op. cit.*, p. 23.

¹⁴⁵ MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán. “Benthamismo y antibenthamismo”..., p. 210.

¹⁴⁶ Artículo 2º de la “Ley de mayo 10 de 1840”. En: *Codificación Nacional...*, T. VIII, p. 566.

¹⁴⁷ YOUNG, John Lane. *La reforma universitaria...*, p. 44.

¹⁴⁸ Jaramillo Uribe resume así su recorrido intelectual: “Caro recibió en su juventud las influencias de Ezequiel Rojas [...] Descartado su momentáneo entusiasmo por Bentham, en el pensamiento político y social de Caro pueden delimitarse en él tres etapas: la primera se caracteriza por una fuerte influencia de escritores como Saint-Simon, Comte y Bastiat, y es una etapa de utopismo y romanticismo político. La segunda, que se inicia aproximadamente en 1840 con la colaboración permanente en los periódicos *El Granadino* (fundado por él) y *La Civilización* (fundado por Ospina Rodríguez, inspirado en el de J. Balmes), muestra los rasgos de un pensamiento político más realista y equilibrado, que deja ver las huellas de escritores tan diversos como Tocqueville y J. Stuart Mill, al lado de pensadores católicos como Balmes, y en menor medida, de escritores de la escuela tradicionalista francesa como De Maistre

suscitar interés, al ser uno de los primeros lectores colombianos de la obra de Comte, es decir, de ese nuevo saber que llegará a ser central a fines de siglo, la sociología de fundamento biológico.¹⁴⁹ José Eusebio, habiendo sido formado en su juventud en el benthamismo, se revuelve contra “la tiranía de un solo libro” y, dice su comentador Marquín, se declara partidario de la doctrina platónica de las ideas.¹⁵⁰

Según Marquín: “Desde esta opción (el platonismo), J. E. Caro divide la historia de la filosofía en dos escuelas enemigas que desde hace dos mil años se disputan el mundo: la innatista y la sensista, o idealismo y materialismo”. Para Caro “la lucha empezó en Grecia entre Platón y Epicuro”. Según él, siguen a Platón:

“Cicerón, San Pablo, San Agustín, Bossuet, Descartes, Leibniz ‘el Platón del Norte’; contemporáneamente siguen en Francia el mismo camino idealista: Chateaubriand, los

y De Bonald. Finalmente, en los últimos años de su vida, renovado el contacto con los escritores positivistas y con los economistas de la escuela liberal, y sobre todo, bajo la impresión que en su espíritu produjo la visión de los Estados Unidos, regresa a una posición muy cercana al romanticismo político de su juventud”. JARAMILLO URIBE, J. *El pensamiento colombiano...*, p. 216. Cfr. CARO, José Eusebio. *Escritos Filosóficos*. (Ed. dirigida por Simón Aljure Chalela). Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Ediciones de la *Revista Bolívar*, 1954, 276 p. De allí tomamos algunos fragmentos del documento “Contra el utilitarismo...”, esp. p. 143-156.

¹⁴⁹ Los borradores publicados de su inconclusa obra contienen los planes para una Ciencia del Ser, luego el plan de unas Meditaciones sobre la ciencia del bien y del mal, ensayo de una síntesis general de todas las ciencias sociales o sea Exposición de las Leyes naturales en virtud de las cuales el Bien Absoluto se va desarrollando en el mundo y en la historia de enmedio del conflicto de los intereses relativos. En ellos J. E. Caro pretende usar la doctrina de Comte para conciliar la necesidad de progreso con el cristianismo propio de “nuestra” cultura hispanoamericana. Los “líos” que en la cabeza de un lector primerizo pudo provocar la obra de Comte pueden juzgarse por alguno de estos fragmentos: “El sistema mental: [...] produce dos clases de funciones: funciones personales y sociales. Las funciones personales son: aprehensión y percepción (alimentación mental), reflexión (digestión mental), convicción (quimificación, circulación y respiración mental). (Con la adiestración, que es la asimilación mental, concurre la desilusión o desengaño que es la defecación mental o expulsión de las convicciones erróneas que siempre se efectúa en una escala más o menos extensa al aplicar las convicciones teóricas a la práctica). [...] ¿Hay órganos de deyección mental? No lo sabemos. Las funciones sociales son: en el maestro, preparación de la lección (secreción mental del semen); en el maestro y el discípulo, enseñanza (penetración mental); conversación y explicación (frotación mental, coito mental); en el discípulo, aprendizaje (concepción mental), imitación práctica (parto mental), mejora de lo aprendido (lactancia mental). El aparato especial en el maestro son los órganos del lenguaje; y en el discípulo, los del oído”. CARO, José Eusebio. *Escritos Filosóficos...*, p. 184-185. José Eusebio Caro, en sus lecturas primerizas de Comte, creyó entender que el “sistema teológico” y el “sistema sociológico” eran perfectamente compatibles: “Fuera de la doctrina teológica y de la doctrina positiva no existe más que la doctrina revolucionaria que Comte llama doctrina metafísica. Ella se funda sobre la suposición implícita de que el hombre ha llegado a toda la perfección que el porvenir le reserva. Estas tres doctrinas fueron en general bien caracterizadas por mí en mi artículo La libertad y la virtud, aunque en él yo cometí el error fundamental de suponer conciliables la doctrina teológica y la doctrina positiva”. Cfr. CARO, José Eusebio. “Las dos doctrinas universales”. En: *Escritos Filosóficos...*, p. 109-112.

¹⁵⁰ Técnicamente, debe decirse que era más bien seguidor de la doctrina cartesiana de las ideas innatas, la cual, en una confusión frecuente en la historia de la filosofía de tradición positivista, se asimila al platonismo.

dos Bonald, La Mennais, De Maistre, Fraissinous, Senac, Degérando, Benjamin Constant, y muchos más que han manifestado ya que fuera de la doctrina platónica no puede haber doctrina moral, y que fuera de la ley cristiana no pueden hallarse virtudes y costumbres.[...] Por el contrario, siguen a Epicuro: Lucrecio, Bacon, Locke, Condillac, Tracy, Helvecio, Holbach y la muchedumbre de los enciclopedistas; Bichat, Cabanis, Broussais y una inmensa multitud más. Y Bentham, por supuesto”.¹⁵¹

Lo que hay que subrayar es que para este momento, ni la escolástica ni el tomismo eran aún apreciados, ni siquiera por la intelectualidad católica: sin la presencia educativa de los jesuitas, la tradición híbrida “barroco-neoclásica” se había ido difuminado ante el impacto novedoso de los “nuevos autores”: Bentham, Comte, Stuart Mill, Destutt, Tocqueville, Bastiat... “Para José Eusebio Caro, que no nombra a Aristóteles ni a Santo Tomás, no hay vía media entre innatismo y sensismo. El realismo aristotélico lo imagina como una forma larvada de sensismo” y descalifica la escolástica “porque nada tiene que hacer con la doctrina moral platónica”.¹⁵² En efecto, para la intelectualidad republicana colombiana de la primera mitad del siglo XIX, la escolástica seguía siendo ese farragoso “peripato” del que se burlaban los ilustrados como el canónigo Duquesne. Además, la escolástica se asociaba a lo más negativo del período colonial, dado que encarnaba el “espíritu hidalgo español”, desinteresado del trabajo y del progreso económico, frente al estilo ético del “homo œconomicus” anglosajón que obsesionaba a buena parte de esta intelectualidad colombiana y ante la obnubilación frente el exitoso ejemplo de la “civilización protestante”: los Estados Unidos de América.¹⁵³ Para muestra, un no despreciable botón: J. E. Caro, quien se autodesterró en

¹⁵¹ *Ibid.* Se trata de la “Carta al Señor Joaquín Mosquera, sobre el principio utilitario enseñado como teoría moral en nuestros colegios, y sobre la relación que hay entre las doctrinas y las costumbres”. Publicada en *El Granadino*. Bogotá, Nos. 14 y 15 de 23 y 30 de octubre de 1842. Reeditado en CARO, José Eusebio. *Obras escogidas en prosa y verso*. Bogotá, Imp. del Tradicionista, 1870, p. 96-129.

¹⁵² Cit. por MARQUÍNEZ, G., *op. cit.*, p. 211. Esta apreciación se remonta al juicio que hacía sobre la escolástica el venerable maestro de filosofía de San Bartolomé entre 1822 y 1832, Don Félix de Restrepo: acusaba Restrepo a “la escolástica” de ser el “profundo sueño del espíritu humano”, de haberle hecho gran daño, “al haber introducido en nuestras escuelas las sutilezas metafísicas, las cuestiones peripatéticas, el excesivo uso de las cavilaciones dialécticas, que está comprendido bajo el nombre de escolástica, aquella escolástica que por tantos siglos ha tenido en prisiones el entendimiento humano, aquella escolástica enemiga mortal de todas las ciencias y de toda verdad”. Aunque, en realidad, Don Félix no condena la escolástica en bloque, sino que se hace eco de una distinción con larga trayectoria: para esta línea, la buena tradición cristiana, la de los Santos Padres, los “buenos escolásticos”, sería aquella que se acoge a la filosofía platónica, dado que las “sutilezas aristotélicas siempre fueron miradas como el manantial de los errores y de las herejías que oscurecían las verdades católicas”, pues abandonaban la “interpretación de las Escrituras, la perpetuidad de la Tradición y la fuerza de las razones”, por “engolfarse con sumo empeño” -a veces en detrimento de la verdad- “en aquel piélago de reglas y modos de argüir y responder a los argumentos que con tanta sutileza imaginó Aristóteles y con tanto furor siguieron peripatéticos y estoicos”. Cfr., RESTREPO, José Félix de “Oración de Estudios”. En: *Papel Periódico de la ciudad de Santafé de Bogotá*. Nos. 45 y 46; 16 y 23 de diciembre de 1791. Cit. por SILVA, R. *Universidad y Sociedad. op. cit.*, p. 468. Edición reciente en MARQUÍNEZ, G. (Comp.) *Filosofía de la Ilustración en Colombia*. Bogotá, El Buho, 1982.

¹⁵³ Dice Jaramillo Uribe que “las críticas a la política económica de la monarquía y las objeciones al sistema educativo basado en las carreras de teología, derecho y filosofía; las alusiones al excesivo gusto

Estados Unidos como protesta antiliberal, quedó impactado por el orden religioso de la sociedad norteamericana, hasta el punto en que en Colombia se rumoró que se iba a convertir al protestantismo. Ospina, al saberlo, se lo prohíbe terminantemente, con argumentos que vale la pena reseñar acá: Don Mariano razona al modo liberal, respetando la libertad de conciencia, pero hace además otras consideraciones, de racionalidad política:

“Como en materia de religión no se puede seguir la que se quiera sino la que obliguen seguir la convicción y la conciencia, es una impertinencia decirle a una persona que no debe seguir tal religión sino tal otra. Sin embargo, la posición política de un hombre público, cuyos hechos religiosos pueden ejercer una grande influencia en el éxito de una contienda que interesa fundamentalmente a su país, sí puede obligarlo, y frecuentemente lo obliga, a proceder con reserva en el ejercicio de su religión; yo he negado el hecho [de su conversión]. Como para el pueblo de la Nueva Granada son sinónimos catolicismo y religión, y lo son igualmente herejía e impiedad, el abandono del catolicismo y la profesión pública de cualquiera religión hechos por usted significarían para el pueblo de la República la renunciación de la religión y la profesión pública de la impiedad. En las actuales circunstancias no podría imaginarse un triunfo más satisfactorio para los rojos...”¹⁵⁴

A partir de acá podemos entender por qué el protestantismo -idealizado como cristianismo racional, personal y moderno- se convertirá en una especie de fantasma, de obsesión a la vez deseada y prohibida para los intelectuales católicos y liberales del país. Pues de todas formas este rechazo a la “herencia colonial española” traía su propia carga de secularización, o mejor, de *autosecularización*: el católico platónico que era José Eusebio, dice Marquínez, lanzaba sus furias contra todo lo español, incluyendo, no al catolicismo como tal, sino contra *la forma como había sido enseñado y practicado* por el régimen colonial: es una atrevida denuncia del régimen barroco hispano-católico - viniendo de un creyente-:

“La Nueva Granada, durante el pupilaje colonial, no conoció, resueltamente lo digo, doctrina moral alguna que fuese enseñada generalmente, porque en aquella época de sueño nada se enseñaba. La religión sólo la conocimos por sus prácticas, por su culto externo, por la parte de ella que más se dirige a los sentidos; no por el dogma, no por la

por la burocracia, la milicia y el sacerdocio, a la incapacidad administrativa de los altos funcionarios y a su escasa visión de los asuntos del comercio y de la industria y a su falta de versación en las “modernas ciencias de la administración”; la observación del excesivo número de días de fiestas religiosas y el rechazo de instituciones sociales que infaman los oficios manuales, como la esclavitud, todo esto sólo puede comprenderse por el deseo de transformar la característica actitud hispánica ante el trabajo [...] ese intento [...] es también el fenómeno que puede iluminarnos otros dos hechos de la historia espiritual de Colombia en el siglo pasado: el anhelo de asimilar la ciencia moderna y el entusiasmo con que se recibieron corrientes de ideas como el racionalismo y el positivismo (en la expresión benthamista) [...]” JARAMILLO URIBE, J. *El pensamiento colombiano...*, p. 42-43.

¹⁵⁴ “Carta de Mariano Ospina R. A José Eusebio Caro. (Medellín, 7 de septiembre de 1852). En: CARO, José Eusebio. *Epistolario*. (Ed. dirigida por Simón Aljure Chalela). Bogotá, Ministerio de Educación Nacional-Ediciones de la *Revista Bolívar*, 1953, p. 357-358.

fe, no por las esperanzas, no por la caridad, no por la parte sublime de ella que se dirige al corazón y al alma... Cuando en un pueblo la religión se vuelve toda prácticas, campanas, procesiones con santos buenos mozos y judíos feos, misas teatrales, aguas benditas, camándulas, cantos y fiestas; pronto las clases elevadas de la sociedad, cansadas de materialismo, se retraen con una especie de disgusto de la religión y se hacen incrédulas (...) Tal era el estado en que nos hallábamos cuando la revolución sobrevino. La clase más ilustrada de nuestra sociedad, que ya era incrédula o que tendía por lo menos a serlo, al verse emancipada, se lanzó con furor sobre el único cebo que a su inteligencia se ofrecía... Leímos, devoramos los libretos franceses del siglo pasado (...) la clase incrédula se apoderó del gobierno, y nos dio por sistema de enseñanza el *plan de estudios*, y por moral el utilitarismo de Epicuro y Bentham”.¹⁵⁵

Este texto no debe tomarse, claro, como un testimonio objetivo sobre la religiosidad colonial sino como un testimonio objetivo sobre cómo un católico republicano oponía una religión exterior y formalista (barroca), a otra más “racional”, intimista y sentida (moderna): en suma, más moral. Hay que retener esto: la necesidad de una reforma moral del catolicismo heredado de la colonia era una idea corriente aún entre los más ortodoxos de los católicos decimonónicos. Pero -más de fondo- se trata de entender aquí que para estos intelectuales, la falla de la evangelización colonial había sido precisamente la falta de una *ciencia de la moral*, de una *moral racional y razonada* que tocara verdaderamente la interioridad de los individuos y no sólo la exterioridad de sus actos. Un lector de Max Weber verá, en este afán racionalizador de los moralistas católicos, un avance de la secularización.

Pues hay incluso un segundo modo en que la secularización se hace presente acá, tras la curiosa explicación que elabora J. E. Caro sobre las causas de la “incredulidad” y el “utilitarismo” de los letrados: que la existencia de un tipo de catolicismo “materialista”, “popular” o mejor “para el pueblo”, insatisfactorio para los letrados, haya producido en éstos “una especie de disgusto de la religión”. Aparte de lo bizarro de este argumento, es de nuevo el valor moral de la religión, el proyecto de reducirla casi a lo moral, lo que estos letrados decimonónicos, tanto utilitaristas como católicos, terminan por compartir como “proyecto cultural” de fondo, como “reforma del poder espiritual”: moral civil o “filosófica”, como la llamaron unos, moral religiosa para otros, pero para todos *moral racional*, o sea, fundada en ciertos principios racionales universales, de cuya posesión deberían poder derivarse las normas correctas y las acciones virtuosas. Es más, hay que insistir -frente a las interpretaciones que ven en esta moralización sólo un mecanismo regresivo- en que el establecimiento de tales proyectos morales implicaba de todos modos un cierto tipo de Reforma, como reacomodación de “lo religioso” a una racionalidad ética republicana que *enseñase a usar de la libertad* ya no sólo como condición jurídica universal del ejercicio de los derechos y los deberes ciudadanos, sino como práctica de saberes que conduciría a la civilización.

¹⁵⁵ CARO, J. E., citado por MARQUÍNEZ, G., *op. cit.*, p. 211.

Y así llegamos a los años 1848 y 1849, cuando se redactan las actas de nacimiento, los programas, o más exactamente, las *declaraciones de principios* de los dos partidos políticos que aún hasta el siglo XXI siguen siendo mayoritarios en la política electoral colombiana, el partido *conservador* y el partido *liberal*. En dichos manifiestos quedó consignado que “la cuestión religiosa” sería talvez el mayor y más importante punto de diferenciación y el motivo y justificación de la movilización combativa de sus adherentes. J. E. Caro, al establecer “los elementos que justifican el nombre del partido conservador” señala de una vez por todas que la diferencia no era entre antidemócratas y demócratas, pues los conservadores debían considerarse tan republicanos y progresistas como pudieran creer serlo los “rojos”:

“En efecto, cuando los rojos aspiran a llamarse demócratas, liberales, progresistas, aspirar nosotros a llamarnos con esos mismos nombres, es aspirar pura y simplemente a confundirnos con los rojos; o habrá que distinguir entre demócratas y demócratas, entre liberales y liberales, entre progresistas y progresistas. ¿Y eso qué prueba? Que no es la Democracia, la Libertad o el Progreso lo que nos distingue, sino *el modo de entender y practicar el Progreso, la Libertad y la Democracia*”.¹⁵⁶

Queda claro, de entrada, que el campo político está hegemonizado por el discurso liberal, en el sentido fuerte, moderno, pero también jurídico, del término. Entre las fuerzas que atravesaban tal campo las diferencias se dieron, no entre amantes del pasado o amantes del futuro, sino entre tipos o “modos de modernizar”, por el ritmo y la actitud ante “lo que habría que conservar y lo que habría que reformar”. ¿Sería esta una autodefinición de los “conservadores-progresistas”: que el progreso no es un “instinto natural” humano individual, sino un impulso “puesto por Dios *en las entrañas de la sociedad*”!!!:

“el partido conservador no quiere la *libertad* en cuanto es libertad, sino en cuanto es un derecho [...] lo mismo debe decirse del *progreso* intelectual y material. El progreso no es un principio que pueda proclamar un partido; el progreso es un impulso puesto por Dios en las entrañas de cada sociedad; un resultado que, donde quiera que hay libertad legal, seguridad y justicia, va trayendo consigo el tiempo”.¹⁵⁷

Lo que aquí se confirma más bien es la gran diferencia sobre el fundamento de ese derecho: si para ambos partidos el fundamento es la moral, para los conservadores lo es una moral fundada en la religión, una religión que de un lado se afana por la formación de la juventud en principios racionales y virtudes, y del otro los lanza apasionadamente contra sus “enemigos”: esos perversos utilitaristas que predicán una “moral del Interés”, un “frío y egoísta cálculo racional de los placeres y los dolores”:

¹⁵⁶ CARO, José Eusebio. “Elementos que justifican el nombre del partido conservador”. [Publicado el 29 de noviembre de 1849 en el No. 17 de *La Civilización*, Bogotá]. En: HERRERA SOTO, Roberto; (comp.). *Antología del pensamiento conservador en Colombia*. Bogotá, Instituto Colombiano de Cultura, T. I, 1982, p. 181-187. Biblioteca Básica Colombiana, No. 49.

¹⁵⁷ *Ibid.*, p. 187.

“Por eso es que el partido conservador, el partido del derecho, es naturalmente pacífico y justo. Pero ¿qué es lo que puede inducir al hombre a ser pacífico, a ser veraz, a ser justo siempre, en toda circunstancia? ¿qué es lo que hace entrar la paz, la verdad y la justicia en el carácter? [...] la conciencia moral fortalecida por el sentimiento religioso. La Justicia se halla con frecuencia en oposición con el Interés: los motivos que inducen al hombre a ser siempre justo, son motivos desinteresados. De aquí la tendencia natural del partido conservador a la Religión; de aquí su odio a las enseñanzas irreligiosas y disolventes. El día en que el sentimiento religioso penetre realmente en la vida práctica, el día en que la juventud se persuada bien de que negar a Dios es degradarse, y que reconocerlo es elevarse y engrandecerse; el día en que nuestros hombres de Estado tengan presente siempre la noción de Dios, como fuente de toda verdad, de todo derecho, de toda justicia, ese día no habrá partido rojo: todos serán conservadores, todos serán cristianos: ¡ese día alumbrará en la República el espectáculo de la paz verdadera y de la verdadera libertad”.¹⁵⁸

Ahora bien, esta *declaración de principios* era una reacción en espejo frente al escrito fundador del partido liberal, redactado por Ezequiel Rojas en julio de 1848. Este también se proclamaba protector del Derecho y los derechos, la justicia, la seguridad, la república y la propiedad privada. Las diferencias se centraban, de nuevo, en el papel que debería asignarse a la religión en la vida pública y privada, en la nación y el Estado. En esa coyuntura, el manifiesto liberal hizo de la Compañía de Jesús uno de los elementos movilizadores de las pasiones “rojas”:

“Quiere el partido liberal que no se adopte la religión como medio para gobernar: las dos potencias deben girar independientemente, cada una dentro de su órbita, puesto que cada una tiene su objeto y fin distintos. Emplear la religión y sus ministros como medio para hacer cumplir las voluntades de los que gobiernan los negocios temporales, es envilecerla, desvirtuarla y separarla del fin con que la instituyó su divino fundador. La pretensión de presentar el gobierno temporal haciendo causa común con la religión, sólo tiene por objeto fabricar un escudo al abrigo del cual puedan obrar discrecionalmente y disponer de la sociedad, de sus individuos y de sus intereses: nunca el absolutismo es más poderoso que cuando el gobierno temporal adopta la religión como instrumento de gobierno. Esta es la razón por qué el partido liberal ve en inminente peligro las libertades públicas, las prerrogativas de la soberanía y las garantías con la permanencia del instituto conocido con el nombre de “Compañía de Jesús”.¹⁵⁹

Y a continuación, el texto se extiende en frases que reproducen la visión conspirativa que los masones y liberales franceses habían difundido sobre esta “araña negra” del absolutismo. El historiador González ha señalado agudamente cómo ambos partidos se representaban a sus contrarios bajo este lente complotista que tendía a explicar la secularización como una maquinación oscura de “masones y ateos” o la oposición a ella como la conspiración de los “ultramontanos y romanistas”: una idea de

¹⁵⁸ *Ibid.*

¹⁵⁹ ROJAS, EZEQUIEL. “¿Qué es lo que quiere el partido liberal?”. [Publicado en *La América*. Bogotá, No. 16, (julio 2, 1848), cit. en: MOLINA, Gerardo. *Las Ideas Liberales en Colombia*. Bogotá, Tercer Mundo Editores, 1970, V. I, p. 23-24.

la historia y la política como escenario de la sorda batalla entre dos enemigos atávicos, Bien y Mal, Luz y Oscuridad... lo cual favoreció, además de los fanatismos para movilizar adherentes políticos, el manejo de mecanismos nada democráticos en la toma de decisiones y el manejo de la legislación y, lo más grave, una visión sobre “el otro” que afectaba el corazón del principio de “credibilidad” pues sometía lo público a lo privado, y peor aún, a “lo secreto”; a la voluntad de los sujetos y a la “naturaleza” o intencionalidad esencial de los seres: es decir, todo lo contrario a la secularización -entendida para ese entonces como moralización- secularización que cada partido a su modo promovía como condición de la civilidad/civilización adveniente. Es en todo caso parcial -incompleto y sesgado- achacar sólo al catolicismo un pensamiento “esencialista” e intolerante.

Ahora bien, afirmar que estos esclarecidos usaron conscientemente la religión como modo de gestión moral social puede parecer un doble despropósito, tanto por la acusación de maquiavelismo que ello implica, como porque la relación entre moral y religión parece ser algo tan evidente como cada uno sus términos ha llegado a serlo. Pero mi argumento es que acá estamos frente a la matriz epistémica del racionalismo clásico, *la misma que subtiende la encíclica Aeterni Patris*: presentaré, como apoyo de mi afirmación, el modo como el mismísimo co-fundador del Partido conservador, Mariano Ospina Rodríguez, concebía el rol tanto de un partido político como de la religión. Es el destacado historiador de la Iglesia colombiana, el jesuita Fernán González, quien ha llamado la atención sobre dos textos de Ospina, inconexos en apariencia. El primero, se refiere a la idea que el dirigente conservador tiene del proceso de “modernización política”, de “civilización”: cuando Ospina y Caro lanzan el manifiesto de constitución de su partido. Caro y Ospina, afirma González, creen necesario *fundar un partido* porque, dicen, las facciones existentes hasta entonces no eran partidos en el sentido moderno, sino agrupaciones hechas por filiaciones personales, “clientelismo” y “gamonalismo”.¹⁶⁰ “El brillante análisis que hace Mariano Ospina Rodríguez sobre los partidos políticos en 1849 ofrece muchas luces sobre las adscripciones partidarias de tipo tradicional: la pertenencia a los partidos ha sido muy fluida, sus jefes han cambiado de posición y su origen no coincide con las anteriores divisiones entre criollos y españoles, realistas y patriotas, federalistas y centralistas, bolivarianos y santanderistas; mientras que un verdadero partido debería funcionar por la adscripción racional y voluntaria a unos principios:

“...la masa de la población no puede ver en el cambio de administraciones otra cosa que cambio de personas, y en este cambio únicamente alternabilidad en la percepción de los sueldos. De ahí ha resultado que la masa de la población no esté hoy dividida en

¹⁶⁰ GONZÁLEZ G., Fernán. “Reflexiones sobre las relaciones entre identidad nacional, bipartidismo e Iglesia Católica...,” p. 221-222.

opiniones propiamente dichas, porque no conoce los principios que realmente dividen los partidos que luchan [...].¹⁶¹

El mecanismo habitual -“tradicional”- de formación de las adscripciones políticas es descrito con certera pluma por Ospina:

“Pueblos enteros parecen a primera vista liberales rojos, por sus votos en las elecciones y por su conducta en las revueltas; pero al examinar de cerca de sus habitantes queda uno plenamente convencido de que esto es una mera apariencia. Todo está reducido a que en el pueblo hay una persona influyente por su mayor riqueza o instrucción, que es pariente de alguno de los prohombres del partido, o que tiene un pleito que le defiende un abogado rojo, o que la parte contraria es un conservador, o cosa semejante, ¡por ello vota y obra con los rojos; pero ni él ni mucho menos sus clientes conocen los principios del partido que sostienen, no los del opuesto; ellos quieren solamente que triunfe tal partido en que está tal hombre, cuyas opiniones ignoran completamente; y que son tan opuestas a las suyas, que si las conocieran se quedarían asombrados de su propio extravío, en apoyar doctrinas que detestan”.¹⁶²

Habría pues que crear una “opinión pública” y financiar periódicos para difundir ideas verdaderas: a los intelectuales corresponderá la *misión* de formular y divulgar tales *principios* -cuyo carácter racional vuelvo a subrayar-: formar opinión es propagar el “buen sentido”:

“Para que todos los granadinos que pueden juzgar en moral y en política, y estos son todos los que tienen buen sentido, tomen realmente partido por los principios de uno u otro bando, es necesario que conozcan los principios de esos bandos; *hasta hoy apenas conocen algunos hechos, nosotros vamos a exponer los principios*. Si el pueblo leyera, la cuestión quedaría pronto bien establecida en todos los ánimos, pero son pocos los que leen; y por esto se pasará mucho tiempo antes de que la nación pueda juzgar”.¹⁶³

Ahora bien, el segundo documento de Ospina que coloca González frente al anterior es otra carta de Ospina a José Eusebio Caro del año 1852, en donde reflexiona sobre la naturaleza de su recién fundado partido político:

“La única bandería conservadora que tiene vida, y muestra resolución y vigor, es la que obra por sentimientos religiosos. El rojismo no tiene más enemigo que le haga frente en la Nueva Granada que el catolicismo. Pero no juzgue usted por esto que el clero haga un papel notable con la resistencia a la opresión, no es el personal eclesiástico, es el

¹⁶¹ OSPINA R., Mariano. “Los partidos políticos en la Nueva Granada. Artículo segundo”. *La Civilización*. Bogotá, No. 4, (agost. 30, 1849), p. 13-14. En: WISE, D. *Antología del pensamiento...*, V. I, p.340.

¹⁶² *Ibid.* “No hay pues, concluye F. González, adhesión racional a principios abstractos y *modernos*, sino solidaridades tradicionales...”. GONZÁLEZ, F. “Reflexiones sobre las relaciones...,” p. 221.

¹⁶³ OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano. “Los partidos políticos...,” p. 341.

sentimiento sincero de los pueblos católicos que ve en la inmoralidad, la corrupción, en la perversidad de las doctrinas y de la conducta del rojismo un monstruo...”.¹⁶⁴

Más adelante Ospina reitera con mayor dureza su juicio despectivo sobre el clero, que no ha cumplido bien su papel de “racionalizador”. La historiografía liberal colombiana, al denunciar de forma genérica la “alianza entre el partido conservador y la Iglesia católica” ha pasado por alto esta tensión fundamental entre la intelectualidad católica laica y el cuerpo clerical, que veremos llegar a picos de alto dramatismo en ciertas coyunturas: unas, las más visibles y aparatosas, vendrán de las reacomodaciones políticas entre los dos poderes soberanos, pero las más sutiles y profundas provendrán, a mi modo de ver, de las complejas reacomodaciones entre las formas del pastorado. Uno de los “síntomas” típicos para detectar este segundo nivel es cuando se pone en juego una definición de “lo religioso” como una “substancia” que existe naturalmente en el pueblo: Ospina acuña una definición bastante interesante, dado que mezcla un cierto tradicionalismo romántico con una aguda percepción de la coyuntura global del catolicismo, el ascenso del símbolo pontifical:

“Usted sabe que la instrucción religiosa en este país es sumamente escasa, que son muy pocas las personas que saben qué es lo que creen o lo que dicen creer; porque el clero, encargado de dar esta enseñanza, sea por egoísmo o por incapacidad, ha descuidado enteramente este deber. El catolicismo se presenta hoy como el baluarte que defiende la sociedad contra los proyectos atroces de los bandoleros que proclaman el socialismo, y lo es realmente. El pueblo confunde en una idea compleja la religión, la justicia y la libertad, y esta idea expresa el catolicismo. De esta idea no hay sino un punto bien claro para todos, y es la unidad representada en el Sumo Pontífice. Antes nadie hablaba del Papa, hoy es de otro modo...”.¹⁶⁵

Si teníamos pues, por un lado, el afán de fundar un partido sobre principios, tenemos por el otro el “hecho social” del sentimiento popular. Ospina cierra su reflexión, afirmando su postura tradicionalista sobre las dos éticas que estaban en competencia para proporcionar esos principios racionales de la acción: ni los de la ética utilitarista, ni los de la católica podrían movilizar a los pueblos si no alcanzasen a “tomar la forma de la pasión”:

“Las mujeres y los pueblos no obran sino a impulsos del sentimiento o de la pasión y si el cálculo del interés o la convicción del deber las determina alguna vez, el móvil toma luego la forma de pasión, y sin esto talvez es ineficaz para moverlos. El catolicismo es hoy aquí una pasión en las mujeres y en el pueblo, y por esto sólo en las mujeres y en el pueblo se encuentra energía”.¹⁶⁶

¹⁶⁴ “Carta de Mariano Ospina R. A José Eusebio Caro. (Medellín, 22 de junio de 1852)”. En: CARO, J. E. *Epistolario...*, p. 350.

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 351-352.

¹⁶⁶ *Ibid.*, p. 352.

Y para cerrar con broche de oro, Ospina manifiesta su aprecio por la eficacia de ese dispositivo hecho de la fuerza de las pasiones (religiosas) y la verdad de los principios racionales, extendiéndolo hasta un límite nada moral ni racional: la violencia política, la guerra fratricida:

“Los diversos movimientos que estallaron en 1851 sucumbieron porque los jefes que debían capitanearlos o que los capitanearon, no estaban animados por la pasión que animaba a las masas; sólo Pasto supo resistir cuando salieron de allí los jefes extraños, porque entonces jefes y soldados obraron impulsados del mismo móvil. Un General y un Coronel volterianos se desconciertan y se amilanan al oír a sus soldados gritar entusiasmados, ¡viva la religión! ¡viva la libertad!, y esto es natural, porque él se juzga rodeado de sus enemigos”.¹⁶⁷

Lo que no es natural para los lectores actuales, es que a Ospina parezca natural calcular, al lado de sus altruistas proyectos religiosos y morales, los insumos y riesgos de la guerra como “prolongación *natural* de la política por otros medios”. Acá, reconociendo el modo de utilizar racional y conscientemente al pueblo como carne de cañón, podemos decir que Ospina -y con él los patricios del partido conservador- se mostraban en sus prácticas, tan o más “utilitaristas” que aquellos a quienes acusaba de fomentar el delito con sus “doctrinas perniciosas sobre el cálculo egoísta del placer y el dolor”. Pero es necesario de nuevo invertir el orden de los elementos para discernir su lógica profunda: no sorprenderá a ningún lector de historia esta universal y global relación entre guerra, religión y política, esas eran las “cosas viejas” *-vetera-* que estos Discípulos del Reino sacaban de su cofre. Pero las cosas nuevas *-nova-* es decir, lo *moderno*, eran el dispositivo epistémico *racional* y las formas económicas *racionales* a las cuales pretendían uncir particular y localmente la arcaica máquina de la violencia sacrificial.¹⁶⁸

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ Lectura invertida de estas relaciones, en la tradición de la historia comparada de las religiones que viene de G. Dumezil, a René Girard y Michel Serres: “Júpiter: representa al político, al sacerdote, al sabio. Marte al guerrero y Quirino al productor-comerciante. [...] Del lado de Júpiter, el carácter sagrado del chivo expiatorio, cargado de la violencia y de los pecados del mundo, viene de que todos y cada uno, unánimemente implicados en la crisis, lo inmolan en lugar de ellos, para reconciliarse luego del linchamiento. Emerge entonces una evaluación propiamente económica, cuyo principio justifica siempre el sacrificio por un ahorro máximo de víctimas: “uno por todos”, el chivo expiatorio mismo en el caso de lo sagrado (Júpiter) y “unos cuantos por todos” en el caso de la guerra (Marte) [...] Estos cortes electivos responden a la cuestión: ¿cuántos muertos cuesta la conservación del grupo? Uno a Júpiter, los hombres de armas a Marte, y ¿cuántos más a Quirino? [...] La cuestión práctica de los trabajos y ejecutorias propias para cambiar la faz del mundo por medio de útiles o máquinas, se plantea, en efecto, en los mismos términos: ¿cuánto cuestan estas realizaciones, en dinero y capitales, cierto, pero también en sufrimientos y muertes? De allí viene el que toda *praxis* sea sacrificial, cuando ella calcula, con rigor, el mejor resultado por el menor gasto, dado que esta optimización conduce el gesto del sacrificio, religioso sí, guerrero también, pero además, ahora técnico y productivo: Así como la guerra y lo sagrado aceptan pagar el precio de sangre por la conservación del grupo, el trabajo y la investigación científica de lo posible y de lo verdadero, en la objetividad de lo real conducen a consentir, así mismo, un precio, incluso si ellos lo minimizan. Ejemplos: ¿a razón de cuántas armas por tantos útiles? ¿cuántos ignorantes, miserables, hambrientos... por tanta concentración gigante de

Sea como fuere, la partidización de las reales y supuestas diferencias religiosas se volvió así un mecanismo de construcción del espacio político, lo cual producía un doble efecto: hacía aparecer “lo religioso” como objeto de defensa y ataque, con el fin de instrumentar las pasiones sin distingo de clase para efectos electorales y de credibilidad partidista, mientras que a nivel estructural, lo que estaba en juego era la llamada “cuestión moral”, que en el fondo era la cuestión estratégica sobre el tipo de gestión o gobierno de la población que la modernización tecno-cultural del país hacía entrar en acción, aún de modo lento y fragmentario, pero irreversible: jóvenes letrados, funcionarios estatales, comerciales, bancarios y de la educación, trabajadores manuales, artesanos y campesinos, hombres, mujeres y niños migrantes volviéndose habitantes urbanos: de nuevo se confirma que en estos países periféricos, las técnicas disciplinarias de la modernidad ingresaron primero, de la mano de la moral y la pedagogía, que las transformaciones tecnológicas masivas producidas por la industrialización y la urbanización.¹⁶⁹

La mayoría de los intelectuales conservadores y liberales parecían tener claro que el tema de fondo no era ni el ateísmo ni la extirpación de la religión y ni siquiera la supresión de la Iglesia católica: incluso para los secularizadores más radicales se trataba, ni más ni menos, que de “disminuir el poderoso influjo de la Iglesia católica en la sociedad” lo cual significaba la reacomodación de sus funciones en la vida social, debilitando sí sus fuentes tradicionales de poder -el apoyo del Estado y sus fuentes de dinero, el dominio ideológico y paternal de los párrocos en los campos- pero fortaleciendo lo que parecía ser su terreno propio: la moral privada.¹⁷⁰ Lo cual presupone necesariamente la creación de una moral para lo público que para los reformadores liberales no podía ser, bajo ningún punto de vista, oficialmente confesional, mientras para los conservadores no podía ser sino religiosa y católica. De aquí la importancia de la pareja de autores Bentham-Tracy para apuntalar los saberes morales y jurídicos seculares: el primero significaba moral social y legislación y el segundo teoría del conocimiento y pedagogía: desde allí puede entenderse cómo la “filosofía” y la “cuestión moral” fueron las dos caras de este dispositivo modernizador. Y son éstos los elementos que empiezan a dar forma al cuadro colombiano de la confrontación por la reconfiguración de un “nuevo poder espiritual”. A través de esta confrontación, se iban construyendo las condiciones para la puesta a punto de un

medios, de dinero, de conocimientos y de patentes? Explorando lo virtual de los escenarios posibles, nuestras ciencias, cuyas teorías dirigen o hacen eficaces la mayoría de nuestras prácticas, obedecen pues al mismo principio del mejor resultado por el menor gasto. ¿Qué se entiende por esta minimización? ¿Tal gasto comporta muertos? ¿Cuántos? He aquí bien planteada la cuestión práctica... ¿nuestras ciencias también, continuarán siendo sacrificiales?”. SERRES, Michel. *Atlas*. Paris, Flammarion, 1996, p. 229-231.

¹⁶⁹ Cfr. SÁENZ, Javier; SILDARRIAGA, Óscar; OSPINA, Armando. *Mirar la Infancia. Pedagogía, Moral y Modernidad en Colombia 1903-1946*. Medellín, Colciencias/Foro Nacional/Uniandes/Universidad de Antioquia, 1997, vol II, p. 470-471.

¹⁷⁰ Cfr. GONZÁLEZ, Fernán. “Iglesia y Estado en los comienzos...,” p. 153.

dispositivo moral que no dependiera necesariamente de lo religioso, o que pudiera reutilizar lo religioso en función de sus propias estrategias racionalizadoras.

Para efectos del análisis, propongo una rejilla de lectura que permita ubicar los elementos estructurales de estas dos formas de “políticas de la moral”, “gobierno moral de los individuos”, “dispositivos de gestión de la subjetividad” o “modalidades de poder espiritual”, como se prefiera llamarlas-, que se disputaron la hegemonía–e intercambiaron instrumentos-, en la Colombia de la primera mitad del siglo XIX. Esta rejilla no debe leerse como si se tratase de “modelos” o “tipos ideales”, sino como una guía para orientar el análisis por el laberinto de sus intercambios, conflictos y transformaciones históricas:

CUADRO N° 1: DISPOSITIVOS DE “GOBIERNO MORAL DE LOS SUJETOS” EN COLOMBIA -INICIOS DEL SIGLO XIX-

MATRICES: CATEGORÍAS:	MORAL-RELIGIOSA ("Barroca" o "Católica")	MORAL JURÍDICO-POLÍTICA ("Ilustrada" o "Liberal")
SUJETO:	El Hombre	El Ciudadano
SUBSTANCIA:	El Alma	La Ley
ÁMBITO:	Lo Moral	Lo Civil
LENGUAJE POLÍTICO:	Doctrina Cristiana	Constitucionalismo
SABERES:	Teología	Derecho
MÉTODOS:	Obediencia/Caridad	Representación
CUERPO REFERENCIAL:	Iglesia Católica/ Corporaciones	Estado-Nación/ Individuo
VALOR CULTURAL:	Dignidad	Legitimidad
DISFUNCIONES/ RESISTENCIAS:	Individualismos/ Secularización	Ilegalismos/ Sublevaciones

Una observación de método debe ser hecha: con el término “pastoral” estamos nombrando una forma específica de gestión de los sujetos, de muy larga duración, la cual se ve modificada según el tipo de instituciones religiosas, políticas, médicas, científicas, filantrópicas, educativas, etc., en las que se integre o manifieste históricamente. No se insistirá lo bastante acerca de que la “forma” o “matriz” *pastoral* no es sinónimo exclusivo de religiones ni de iglesias, aunque en cierto momento histórico se haya identificado con una o algunas de ellas. Justamente, lo que empezamos a estudiar acá es la compleja serie de efectos que ha producido la Modernidad al efectuar una separación de las tecnologías de pastorado respecto de sus modalidades religiosas de existencia. En ese proceso, las decisiones sobre los saberes a ser enseñados en las Universidades, fueron claves en proceso de intercambio y/o captura mutua de las funciones entre los dos dispositivos enfrentados.

III. ENSEÑANZA SECUNDARIA Y FILOSOFÍA ESCOLAR EN COLOMBIA DURANTE LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX.

A. 1820-1890: La Educación secundaria, territorio de tensiones y conciliaciones

1. 1890: *Un sistema educativo por hacer*

En un diagnóstico hecho por el Ministro de Instrucción Pública del año de 1890, el estado de la educación secundaria ofrecida en los colegios de la capital del país durante las dos décadas anteriores, bajo el derrotado régimen liberal, fue descrito como “total falta de orden”:

“Todos hemos visto en Bogotá colegios en que con las primeras lecciones de la Ortología se explicaban las más encumbradas abstracciones de la Legislación, y en que niños de diez o doce años departían constantemente, con familiaridad de personas iguales, con alumnos ya escrutados miembros del Congreso Federal. ¿Y qué sucedía? Pues sucedía lo que era natural: que si bien los niños aprendían algunos aforismos del Derecho, no aprendían las materias a cuyo estudio debían estar consagrados, y que los juristas no siempre conocían las materias elementales indispensables. Si la educación así dada era viciosa por falta de orden, no lo eran menos las costumbres, que en la mezcla de alumnos de tan distintas edades salían siempre mal libradas. Como campo de cultivo en donde a un tiempo se sembrasen al acaso todas las semillas conocidas en nuestra agricultura nacional, los colegios así organizados no podían menos de producir frutos imperfectos, mal sazonados, a veces híbridos”.¹⁷¹

¹⁷¹ MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA NACIONAL (M.I.P.N.) *Memoria de 1890*. Bogotá, p. XVIII-XIX.

¿Cómo hay que entender tal descripción? Ciertamente, se trataba de una dura crítica política que el ministro conservador lanzaba contra el vencido régimen liberal que quiso usar el sistema de instrucción pública para educar a sus cuadros en las doctrinas utilitaristas y sensualistas casi desde la cuna, produciendo en el mejor de los casos, “frutos híbridos”. Pero su diagnóstico era también un análisis técnico nacido de una nueva concepción del sistema educativo, que tomaba distancia frente a las prácticas usuales hasta entonces, ya casi terminado el siglo XIX: el ministro estaba tratando de implantar un nuevo orden en el sistema.

Sea como fuere, lo cierto era que hacia fines de la década de 1880, la organización del nivel educativo secundario que hoy conocemos como bachillerato, no se había aún establecido en Colombia con sus características actuales, esto es, como ese sector de la enseñanza estructurado como un nivel *intermedio* -lo cual implica una continuidad escalonada desde la enseñanza primaria hasta la superior-, *preparatorio* -destinado a proporcionar a todos los jóvenes un conjunto normalizado de conocimientos básicos de las ciencias, previo a la educación profesional-, *autónomo* -cuyos fines pedagógicos y organización institucional pueden comprenderse como suficientes en sí mismos para su nivel-, *democrático* -abierto a todas las clases sociales para garantizar la igualdad de oportunidades y de movilidad social-, y *público* -sostenido y dirigido por el Estado-.¹⁷²

Lo cual significa, para nuestra investigación, una singular constatación: que la institucionalización del bachillerato “moderno” en Colombia coincidió con una doble coyuntura: el ascenso político del régimen “regenerador” que organizó un Estado centralista y confesional, y con la introducción de la filosofía neotomista que venía siendo diseñada por la Iglesia católica para ocuparse de la formación de la juventud.

Si se renuncia a la explicación fácil de que se trató de una circunstancia política interna que logró hacer imponer como propia del sistema educativo nacional una exigencia venida de su exterior, vale la pena invertir la cuestión: ¿cuáles fueron las características del sistema educativo (colombiano) que hicieron posible que el neotomismo pudiese ocupar el lugar de la “filosofía escolar” destinada a la formación intelectual y moral de los jóvenes letrados? ¿Cuál era ese “desorden” profundo que los dirigentes regeneradores veían como producto de las fallas del sistema educativo, acumuladas o irresueltas desde el período colonial y durante la etapa formativa de la república?

Ya se anotó en el primer capítulo la ausencia de un verdadero régimen universitario público (Universidades de Estudios Generales) en el colonial Nuevo Reino de Granada, lo cual produjo una situación característica. El historiador Mario Herrán la ha descrito así:

¹⁷² Cfr., MARTÍNEZ SARMIENTO, Liliana. *La conformación del Bachillerato en Colombia, 1892-1930. O de cómo hacer funcionar un desorden*. Trabajo de Grado. Departamento de Historia, Pontificia Universidad Javeriana, 2002 [Director: Oscar Saldariaga Vélez].

“El proceso de ingreso a la academia luego de la enseñanza media, que para nosotros es obvio hoy, puede conducir a falsas apreciaciones respecto a la época [colonial...]. ¿Cuándo entraban los alumnos a la universidad? Esta pregunta era para entonces impropia: la distinción entre educación media y superior no existía, sólo se contemplaba el paso de los estudios de humanidades clásicas -el actual bachillerato- a los cursos mayores de Filosofía, Teología [y más tarde Derecho y Medicina]. Estos estudios universitarios junto con las humanidades, eran contenidos todos por el Colegio [se refiere a los de San Bartolomé y el Rosario]. La idea del bachiller se tenía como una preparación universitaria básica en un todo continuo...”¹⁷³

Cuando en 1693 obtuvieron por fin su derecho a graduar, estos colegios ofrecieron, en su orden, el grado de bachiller en artes o filosofía, de licenciado en artes y por fin el de maestro en filosofía. En teología conferían los grados de bachiller, licenciado y doctor. Desde 1704 se instalan cátedras de cánones y leyes, abriéndose la Facultad de Derecho Civil y Canónico. Apenas hasta 1802 el Colegio del Rosario inicia el primer programa conducente a título en medicina.¹⁷⁴ Pero como, además, las escuelas de primeras letras estuvieron casi exclusivamente en manos de las órdenes religiosas y del clero secular hasta más allá de 1750, la confusión entre estudiantes, estudios y lugares institucionales fue frecuente: una vez asegurado el conocimiento de la lectura y la escritura, usualmente entre los siete y los diez años, no se veía dificultad pedagógica en que un alumno pudiese inscribirse desde entonces y al mismo tiempo en las cátedras de gramática y filosofía y en los cursos de las facultades, viniendo a ser considerado como ya como “colegial” o “universitario”.¹⁷⁵ Si a este régimen usual se agrega la coexistencia entre asignaturas de primeras letras, cátedras de latinidad y humanidades, y cursos universitarios o profesionales, correlativa a la mezcla de las formas de vida estudiantiles entre alumnos internos y externos, religiosos y seculares, podemos empezar a hacernos una imagen del estilo de funcionamiento y de las prácticas pedagógicas heredadas de las instituciones coloniales de saber. Y desde el punto de vista pedagógico, diríamos, usando un anacronismo, que no se había conformado claramente aún el concepto (sociológico, psicológico y pedagógico) de *adolescencia*: la secuencia etaria en uso acá era

¹⁷³ HERRÁN BAQUERO, Mario. “Fundación del Colegio Máximo...” p. 114, 117. En el Colegio de San Bartolomé colonial, *residían* dos clases de alumnos: los *seminaristas* y los *convictos* (estudiantes externos que, viniendo de provincias no encontraban en la capital un lugar conveniente para vivir). “Los colegiales, luego del desayuno a las siete, pasaban al Colegio de la Compañía, calle por medio, para asistir a las clases”.

¹⁷⁴ YOUNG, John Lane. *La reforma universitaria...*, p. 33. Y sólo hasta el Plan de Estudios de Santander [...] se exigió por primera vez el título de doctor para poder ejercer la medicina en Colombia. Cfr., BUSHNELL, D. *El Régimen de Santander...*, p. 232.

¹⁷⁵ En 1842, el Plan de Estudios (Art. 126) estipulaba que “para que un individuo sea admitido en la facultad de filosofía y literatura, será necesario que tenga por lo menos nueve años cumplidos, que sepa leer y escribir correctamente y que tenga buena conducta”. Cfr., “Decreto de diciembre 1º de 1842 que organiza las Universidades”. En: MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL/ICFES. *Compilación de normas sobre la educación superior. La República Neogranadina*. V. II, parte II, Bogotá, ICFES, 1974, p. 383. La edad de admisión fue reducida a 7 años en 1850. Cfr., *Gaceta Oficial*. Bogotá, No. 1183, (dic. 29, 1850), p. 4.

aún escueta, sin matices intermedios -de infante a niño, a joven, a adulto y a viejo-, y sin una teoría psicológica del aprendizaje.¹⁷⁶

¿La situación se mantuvo así hasta casi las postrimerías de nuestro siglo XIX? Si creemos a la *Memoria* de 1890 la respuesta debería ser afirmativa. Sin embargo, no se estaba en el mismo punto que un siglo antes. Muy por el contrario, desde comienzos de la época republicana los legisladores y educadores habían intentado gestionar las tensiones de tan heterogénea y compleja situación educativa. Primero, las reformas educativas estatales impulsadas por los Borbones desde finales del siglo XVIII fueron prolongadas y profundizadas por los dirigentes liberales y conservadores moderados hasta 1848, buscando poner orden y uniformidad a través de minuciosos y severos Planes de estudios.¹⁷⁷ Luego, a partir de esta fecha, en medio de una oleada de reformas *laissez-fairistas* que declaró la “libertad absoluta de enseñanza”, pareció desinstitucionalizarse el sistema educativo dando lugar a una proliferación de instituciones y pensums locales. Hasta el punto en que, en 1867, los mismos liberales decidieron devolver al Estado las facultades de fomento y dirección de la educación pública.

Supera los límites de esta investigación describir con todo detalle ese proceso anterior a 1867, pero el hecho es que la estructuración del bachillerato como nivel educativo intermedio se hizo a partir del emplazamiento de un “curso de filosofía” como su “coronamiento” y requisito indispensable para acceder a los estudios universitarios. Fue por ello que el neotomismo encontró allí su “nicho natural”, el cual debe iluminarse a través de las variaciones que el lugar y el canon de los estudios filosóficos fue sufriendo en los planes de estudios a lo largo del siglo. Por ello, nos ocuparemos de los planes de estudios puestos en uso durante este período, para esbozar el panorama de las tensiones que atravesaron el proceso de conformación del sistema educativo secundario decimonónico y el rol que jugó “la clase de filosofía” en ello.¹⁷⁸

¹⁷⁶ Hay que esperar al auge de la psicología experimental para que los criterios de clasificación por edad den paso a matices producto de nuevos criterios. Se sabe que el concepto de “adolescencia” aparece tematizado por primera vez, hacia 1904, en la obra del psicólogo darwinista HALL, G. Stanley (1844-1924): *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*. New York, D. Appleton, 1904. Cfr., SAHAKIAN, William. *Historia de la psicología...*, México, Trillas, 1982, p. 229-234. En cambio, la fundamentación “psicológica” de la pedagogía *oara la infancia* ya había sido anunciada por J. H. Pestalozzi desde fines del siglo XVIII, y llega masivamente a Colombia en 1870, como veremos en la cuarta parte de este capítulo.

¹⁷⁷ El historiador norteamericano Frank Safford los llama, con indudable acierto, “neo-borbones”, pues prolongan el programa modernizador de los tecnócratas ilustrados de fines del siglo XVIII. SAFFORD, Frank. *El ideal de lo Práctico...*, p. 149 ss.

¹⁷⁸ No disponemos de una buena historia general de la educación durante el siglo XIX, y mucho menos del sector de la enseñanza secundaria, y una de las razones tiene que ver con la extrema fragmentariedad de los archivos oficiales y privados que sobre educación se conservan. A pesar de ello, dos grupos de investigación, RUDECOLOMBIA -fundado por Diana Soto Arango, y especializado en historia de la educación superior colonial- y el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia -GHPP- fundado por Olga Lucía Zuluaga, y del cual el autor es miembro, llevan varios

2. Las tensiones de la constitución de un Sistema de Instrucción Pública

El historiador norteamericano John L. Young, comparando el estado de los sistemas educativos en Europa y las dos Américas entre 1820 y 1850, ha sostenido que, “con excepción de Alemania, en los demás países la primera mitad del siglo XIX fue irrelevante para la educación superior. [...] Mientras tanto, la Nueva Granada fue la primera nación independiente del Nuevo Mundo que asumió seriamente la reforma de las universidades. De ahí que sea sorprendente encontrar que una reforma se gestaba en los remotos Andes en lugar de presentarse en algún lugar de Europa Occidental, donde la industrialización estaba produciendo rápidos cambios”.¹⁷⁹ Tal cosa es explicable con alta probabilidad, si se piensa que en la actual Colombia no existió durante la época colonial un sistema educativo estatal en sentido estricto, así que los nuevos gobernantes se vieron prácticamente obligados a crear un sistema de instrucción pública republicano, emblema de la nueva soberanía, casi desde la nada, reutilizando -a veces hasta por medios autoritarios- las bases echadas por las organizaciones eclesiásticas.

Según otro académico norteamericano, Frank Safford, a comienzos del período republicano los problemas más importantes para la dirigencia “neo-borbónica”, desde el punto de vista educativo eran, primero, volver a conformar la élite académica y científica que fue diezmada por la Pacificación y a formar los nuevos funcionarios, administradores y técnicos que requería la nueva república. Así, ante las oportunidades políticas que ofrecía la república, se trataba “de motivar a los estudiantes para que abrazaran las carreras técnicas y científicas”.¹⁸⁰ En segundo lugar, se trataba de sentar las bases del nuevo Estado-nación y hacer efectiva la nueva condición de ciudadanos

años de labores en el área. Para la síntesis que sigue, utilizaré algunos trabajos de mis maestros y colegas del GHPP: ZULUAGA G., Olga Lucía. *La Educación Pública en Colombia, 1845-1875. Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación/IDEP, 2000 (Tesis doctoral UNED, Madrid), p. 483 ss.; ID., *Pedagogía e Historia*. Bogotá, Foro Nacional por Colombia, 1984; ID., *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1984; ECHEVERRY S., Alberto. *Santander y la Instrucción Pública, 1819-1840*. Bogotá, Universidad de Antioquia/Foro Nacional por Colombia, 1989. Bastante útiles son también los trabajos de investigadores norteamericanos como los ya citados de Frank Safford (*El ideal de lo práctico*) y David Bushnell (*El régimen de Santander...*) a los que se suman: YOUNG, John Lane. *La reforma universitaria...*; RAUSCH, Jane M. *La reforma escolar durante el federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional/Instituto Caro y Cuervo, 1993.

¹⁷⁹ YOUNG, J. L., *op. cit.*, p. 13. Respecto al resto de la América hispana al menos, la situación educativa de la Nueva Granada sí fue singular: las universidades públicas coloniales existentes en Nueva España (México) y Lima no fueron reformadas realmente sino hasta la primera década del siglo XX (con Vasconcelos y Haya de la Torre, respectivamente), Chile estableció la Universidad Central bajo el rectorado de Andrés Bello sólo hasta 1842, en Argentina las reformas de Domingo Faustino Sarmiento empezaron en 1868, y en Brasil no se había organizado ninguna universidad hasta 1922. *Ibid.*, p. 24-26.

¹⁸⁰ SAFFORD, Frank. *El ideal de lo Práctico...*, p. 151.

proponiendo la instrucción primaria pública, gratuita y universal.¹⁸¹ Pero ya vimos que para lograrlo, se requería fortalecer un sistema centralizado, público y uniforme de instrucción y de educación, con las tensiones y concomitantes frente a lo local, lo clerical, lo privado y lo corporativo. Tanto Zuluaga como Echeverry han mostrado cómo este proceso de constitución de la instrucción pública estuvo sometido a continuos virajes, a discontinuidades y contradicciones, en particular cuando se refería a la educación secundaria y universitaria.¹⁸² El trabajo de Zuluaga, el intento más reciente de reconstrucción de este azaroso proceso hasta 1875, sintetiza de un trazo dicho panorama:

“A la hora de encarar los comienzos, la realidad era desoladora: donde el Estado buscaba instituir una nueva ética encontró la Iglesia con su amplia influencia en la cultura, el saber y las costumbres. La pobreza del fisco era abrumadora a causa de las guerras. El centralismo de la administración colonial había concentrado los recursos, los talentos y el poder político en las ciudades grandes, sumiendo la periferia en el aislamiento y la ignorancia. El letargo de los estudios coloniales, en manos de la Iglesia, había poblado el Nuevo Reino de Granada de abogados, médicos y clérigos. La escasez de maestros laicos era agobiante, pues la educación primaria y superior, durante la Colonia, fueron atendidas en amplia medida por la Iglesia. Y cuando más lo necesitaba, la construcción de la Nación se vio privada del conocimiento de sus científicos y académicos más preclaros, debido al exterminio de la inteligencia a manos del ejército

¹⁸¹ “En este contexto, el Congreso de Cúcuta emitió tres leyes sobre educación, ordenando la apertura de Colegios y Casas de Educación en todas las provincias, el establecimiento de Colegios para niñas en los conventos de religiosas y la creación de escuelas de primeras letras; igualmente, reformó y unificó los antiguos planes de estudio, y dispuso la fundación de las Escuelas Normales bajo el sistema de enseñanza mutua. Así inició la nueva República el cometido de “difundir las luces”. Para el efecto, las escuelas primarias debían enseñar a los niños a leer, escribir, Ortografía, principios de Aritmética, los dogmas de la Religión y de la moral cristiana, con los derechos y deberes del hombre en sociedad. [“Ley de agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos”, en: *Cuerpo de Leyes de la República de Colombia*, T. I, Bogotá, Imp. de Calero, 1825, p.42-47]. En desarrollo de estos planes, el Gobierno mandó publicar el *Catecismo Político Constitucional* donde se reconocía la conveniencia de la religión católica para la concordia del Estado y la unanimidad de sentimientos políticos [GRAU, José. *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia de 30 de agosto de 1821 para el uso de las Escuelas de primeras letras del Departamento del Orinoco*, Bogotá, Imp. de la República, por N. Lora, 1824, p.7]”. ZULUAGA, O. L. *La educación pública...*, p. 78.

¹⁸² Echeverry ha propuesto un sugerente análisis de la desarticulación que signó desde sus comienzos, el proyecto de sistema educativo republicano en el siglo XIX, y tal vez más allá: “Los logros y los fieros combates en torno a la Instrucción pública no la llevaron al triunfo definitivo ni a ejercer la dominación sostenida. [...] Nunca fue lo suficientemente fuerte para hacerse prolongada en la dominación, ni lo suficientemente débil para obtener su regeneración a partir de su debilidad. Ella sólo supo de dominaciones parciales y locales. El [efecto] de incertidumbre no es otra cosa que ese descoyuntamiento estructural que vivió la Instrucción Pública ya fuese dominante o no la estrategia del poder político. Descoyuntamiento significa fracaso de los planes de unificación, una parte que siempre se sustrae del todo y estuvo representada en los poderes locales, los padres de familia, la jerarquía eclesiástica, el cura de aldea, la geografía, el clima, las grandes distancias, la idiosincrasia. Todo parecía conspirar contra los intentos de unificar el hablar, el sentir, el pensar, y el aprender a través del sistema de enseñanza pública”. ECHEVERRY S., Alberto. *Santander y la Instrucción Pública...*, p. 13-14.

pacificador español [...] Desde finales de la etapa colonial, un selecto grupo de *criollos*¹⁸³ había presionado por la modernización de la enseñanza, en particular la superior, demandando estudios científicos y útiles. [...] Las provincias reclamaban una educación profesional más asequible a los jóvenes, buscando romper el monopolio escolar de los tres centros urbanos tradicionales del período colonial -Santafé, Cartagena y Popayán-”.

184

Safford ha descrito cómo, frente a tales urgencias, los dirigentes neogranadinos se dividieron en dos tendencias: una recogía las reivindicaciones de los sectores criollos emergentes que habían hecho la guerra, entre otras cosas, para ampliar su acceso a la educación y sus privilegios concomitantes, y se inclinaban a romper las discriminaciones corporativas que caracterizaban las instituciones educativas coloniales, tanto como su centralización en las tres ciudades mayores del virreinato de la Nueva Granada: Santafé de Bogotá, Caracas y Quito, y más tarde, las capitales de la República: Bogotá, Cartagena y Popayán. Por supuesto, esta tendencia era cara a las postergadas clases dirigentes de provincia, que veían en la educación una vía expedita de acceso al poder político, a los negocios públicos y privados y a nuevas posibilidades de alianzas familiares interregionales: sus presiones aumentaron tanto para obtener más acceso a las universidades ya existentes, pero sobre todo para lograr que -dada la escasez de recursos económicos e intelectuales para sostener Universidades provinciales- en los colegios de sus localidades sus hijos pudiesen acceder a cátedras y grados con valor universitario reconocido por el Estado, o al menos que debiesen acudir al centro sólo para obtener el grado, sin tener que trasladarse a la capital donde además tenían que someterse a rigurosos exámenes, a altos costos de manutención y a los riesgos de desmoralización propios de la naciente vida cosmopolita de las ciudades.

Lo paradójico de la situación era que estas élites provinciales no tenían mayor interés en las carreras técnico-científicas, pues su interés en “la formación jurídica venía de que tradicional y funcionalmente el derecho era la vía de acceso a un cargo público [y a las ventajas políticas que éstos otorgaban para proteger los negocios privados. O.S.]. Además, puesto que la república eliminó algunas diferencias sociales formales observadas durante la época colonial, el doctorado adquirió una mayor importancia como símbolo de status de clase alta”.¹⁸⁵

¹⁸³ Los descendientes de los españoles, nacidos en América.

¹⁸⁴ ZULUAGA, O. L. *La educación pública...*, p. 78.

¹⁸⁵ “La cuestión de motivar a la juventud para que se dedicara al estudio de las ciencias estaba estrechamente relacionada con el problema del débil apoyo institucional, a causas de la debilidad política y fiscal del Estado. Ya que el gobierno republicano no podía ofrecer carreras seguras y bien remuneradas en el campo de las ciencias, éste difícilmente podía ser muy atractivo, y tanto menos cuanto la alternativa era una carrera en el campo del derecho y de la política. [...] Aún más, la tendencia de los miembros talentosos de la élite a comprometerse en labores gubernamentales se manifiesta precisamente en las vidas de los hombres que más se preocuparon por promover las ciencias y la tecnología” *Ibid.* [Menciona Safford enseguida los nombres ya conocidos de José Manuel Restrepo, Lino de Pombo, Mariano Ospina Rodríguez, José Félix de Restrepo, hombres que tuvieron cierta formación y trabajo

Al mismo tiempo, se consolidaba una tendencia contraria:

“la de imponer restricciones centralistas a la educación profesional. Esta tendencia restrictiva fue motivada, en parte, por un deseo de control de calidad académica; pero otro móvil importante fue la convicción neo-borbónica de que grandes segmentos de la juventud de clase alta debían ser alejados de las tradicionales carreras de teología, medicina y jurisprudencia, y encauzadas hacia profesiones más prácticas o más técnicas [...], y que desestimulando el ingreso de las generaciones jóvenes a las carreras legal-burocráticas, podrían formar una nueva élite científico-técnica complementaria que, en vez de comprometerse en aventuras políticas perturbadoras, se encauzaría en un trabajo metódico y construiría la sólida economía que se necesitaba para sustentar el Estado. Los administradores de Bogotá, por tanto, ejercieron la política de tratar de restringir la educación jurídica, médica y eclesiástica a tres universidades, al tiempo que fomentaban la implantación de la educación científica en las provincias”.¹⁸⁶

A la mencionada tensión entre universidades y colegios -que se desdoblaba en la pugna entre capital y provincias- se añadían otras: la tensión entre los privilegios de las órdenes religiosas y los derechos estatales a dirigir la instrucción oficial, la del peso de las tradicionales corporaciones locales -los cabildos y los colegios particulares- contra los nuevos cuerpos colegiados de elección indirecta; así como la tensión entre las fuentes de financiación públicas y privadas.

3. Los Planes de Estudios de 1821 a 1826

Desde un principio, con el objeto de financiar la instrucción pública, los legisladores de 1821 obligaron a las provincias a mantener un Colegio sostenido por el Cabildo¹⁸⁷ o con los ingresos generados por los bienes confiscados a las órdenes religiosas, cuando los Constituyentes de Cúcuta, apelando *de facto* al “derecho de patronato”, determinaron cerrar los conventos menores (con menos de ocho frailes de misa) y destinar sus sedes y sus bienes a la educación secundaria.¹⁸⁸ La reglamentación de estas instituciones quedó

en ciencias naturales e ingeniería, pero que fueron absorbidos por las labores de administración pública y la política”. O.S.]

¹⁸⁶ Ibid.

¹⁸⁷ Los Cabildos eran las corporaciones públicas locales, herederas del antiguo régimen corporativo y pactista.

¹⁸⁸ ZULUAGA, O. L. *La educación pública...*, p. 85. En virtud de la “Ley agosto 6 de 1821 sobre la aplicación a la enseñanza pública de los bienes de conventos menores” [En: *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*, Bogotá, Imp. de Calero, 1825, p. 35-37] se suprimieron 39 conventos en 1822 y 12 en 1826. En la medida se combinaban la herencia de las tradiciones regalistas del período borbónico, con las nuevas posturas anticlericales que empezaban a hacer carrera: un ejemplo son las afirmaciones del diputado José I. de Márquez, futuro presidente de la Nueva Granada (1840-1844) quien se opuso a un proyecto que protegía los conventos alegando que “tal proyecto se dirigía a dos fines, ambos a cuál más fatal: a poblar de frailes a todo Colombia, y a abandonarles la educación de la juventud, y ¿qué se

a cargo del gobierno central y su pensum contemplaba cursos de Latín, Filosofía Natural y Moral, y Matemáticas elementales.¹⁸⁹ En 1828, como parte de su reacción al intento de magnicidio, y en proceso de reconciliación con la Iglesia, Bolívar anuló esta medida, pero al retorno de Santander al poder fue restaurada. Quedaba establecida la pugna entre quienes querían someter los colegios religiosos a la autoridad estatal y quienes defendían “los privilegios e inmunidades de la Iglesia”.¹⁹⁰

En la Constitución de Cúcuta de 1821, que legislaba para la Gran Colombia, los legisladores habían adoptado, sostiene Zuluaga, una política liberal con respecto de los estudios profesionales. “Aunque la reforma educativa de 1821 mantuvo el régimen colonial respecto a la educación profesional -que continuó repartida entre los Colegios de San Bartolomé y el Rosario donde se cursaban cátedras universitarias, y la Universidad de Santo Tomás donde se otorgaban grados-; a estas instituciones se sumaron los nuevos Colegios republicanos. Aunque según la reforma en cuestión, los Colegios eran instituciones de educación secundaria, recibieron además la función de dictar cursos universitarios según las posibilidades y necesidades de su lugar de ubicación”.¹⁹¹

podrá esperar de una juventud educada por frailes sino aumentar indefinidamente su número en todos los niños enseñados por ellos?”. Cfr., *Congreso de Cúcuta, 1821. Libro de Actas*. Bogotá, Publicaciones del Banco de la República, 1971, p. 288.

¹⁸⁹ ZULUAGA, O. L. *La educación pública ...*, p. 87.

¹⁹⁰ RESTREPO, Juan Pablo. *La Iglesia y el Estado...*, p. 287-322.

¹⁹¹ “Los *cursos* se entendían, en la época, como el cúmulo de lecciones que dictaba un catedrático en su materia. Esta acepción de curso se conservó en las dos reformas educativas más relevantes de la primera mitad del siglo XIX: la de Francisco de Paula Santander en 1826 y la de Mariano Ospina en 1842 y el Plan de Rufino Cuervo en 1847, e inclusive las disposiciones sobre libertad de enseñanza de 1848, 1849 y 1850 mantuvieron el mismo sentido. Las *clases* eran un compendio de *cátedras* o de *cursos* , por ejemplo la clase de *Filosofía y Ciencias Naturales* podía comprender Matemáticas, Física, Geografía y Cronología, Lógica, Ideología, Metafísica, entre otras”. ZULUAGA, O. L. *La educación pública ...*, p. 85. La *clase* llegó a ser legalmente sinónimo de lo que hoy llamaríamos “carrera” o “disciplina académica”. El uso no era ni siquiera claro para los propios organizadores del sistema, hasta el punto de que en 1835 se hubo de legislar para impedir el desorden nacido de que muchos estudiantes, amparándose en la confusión de términos, autorizados en principio por el Plan de estudios para “ganar cursos a un tiempo en diferentes clases”, lo extendían a “ganar a un tiempo diferentes cursos en una misma clase o facultad en un solo año escolar”. El Secretario del Interior debió aclarar que “el legislador ha querido proporcionar a los jóvenes laboriosos y de talento la facilidad de consagrarse simultáneamente a dos carreras de estudios, matriculándose a la vez en diferentes clases y ganando cursos también a la vez en cada una de ellas; pero quizás no faltaría quien confundiese las palabras *clase* y *curso* , que tienen muy diverso significado legal, y creyese en consecuencia que podría ganarse en un mismo año de estudio, en la clase de medicina por ejemplo, un curso de anatomía y otro de materia médica, *trastornando así el orden natural y progresivo que debe guardarse en los estudios de una misma profesión* , a fin que unos sirvan de base a otros. Fácil es percibir los trastornos y anomalías que habrían de originarse en un principio tan absurdo...”. POMBO, Lino de. “Circular por la que se explica la verdadera inteligencia del artículo 8º de la ley de 30 de mayo, sobre enseñanza pública (3 de julio de 1835)”. En: *Obra educativa...*, T. II, p. 343-346.

En efecto, el sistema republicano sancionado en 1821 permitió a los Colegios, aún a los más apartados del centro, establecer cursos válidos para la obtención de grados universitarios, autorización altamente valorada por las provincias. “Esta decisión, señala Zuluaga, significó una importante innovación frente al sistema colonial [...] De ahora en adelante cualquier Colegio o Casa de educación, bien fuera de la capital o de la provincia, podía dictar cursos conducentes a grados universitarios en Jurisprudencia, Medicina o Teología”.¹⁹² Los estudiantes matriculados en estos estudios, una vez aprobaban sus cursos, presentaban exámenes en la Universidad de Santo Tomás para optar por los grados universitarios. El artículo 2º de la ley en cuestión estableció el programa normal que definió desde entonces los cursos básicos de lo que hoy concebimos como educación secundaria, mucho antes de que se aclarase el marco institucional del “bachillerato moderno”: comenzaba el tortuoso camino que terminaría en el desprendimiento de las enseñanzas que se daban en la Facultad de Filosofía y Letras para organizarlas en una institución preparatoria y escalonada entre la primaria y la universidad. Pero la idea dominante en el período en referencia iba en sentido inverso: crear instituciones independientes -las casas de educación y colegios provinciales- destinadas a dar enseñanzas más amplias que las elementales y con la exigencia de orientarse hacia estudios “científicos, prácticos o industriales” -ambigua enumeración que podía abarcar desde matemáticas teóricas hasta agrimensura o contabilidad- y con difícil o nulo acceso al “régimen universitario”. La ampliación consistía básicamente en *dos cátedras*, una de gramática y otra de filosofía. El artículo rezaba así:

“*Artículo 2º.* Fuera de la escuela de primeras letras, tendrá por lo menos dos cátedras, una de gramática española, latina y principios de retórica, otra de filosofía y de los ramos de matemáticas que se juzguen más importantes a los moradores de la provincia”.¹⁹³

Y agregaba, dejando delimitados los cursos que se consideraban como conducentes a grados propiamente universitarios:

“*Artículo 3º.* En los colegios de las provincias que puedan verificarlo, habrá también una cátedra de derecho civil patrio, del canónico y del natural, y de gentes, una de teología dogmática, o cualesquiera otras que establezca la liberalidad de los respectivos ciudadanos con aprobación del supremo gobierno. Tales estudios servirán para obtener grados en las respectivas universidades, bajo las reglas que se prescribirán”.¹⁹⁴

Dado nuestro interés particular por la “cátedra de filosofía”, citaré enseguida un documento que reguló estos cursos para los colegios de Bogotá, y que si bien data de

¹⁹² Cfr., “Ley agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de colegios o casas de educación en las provincias, reforma de las constituciones y planes antiguos y formación de otro nuevo uniforme en toda la República”. En: *Cuerpo de leyes de la República de Colombia*. T. I, Bogotá, Imp. de Calero, 1825, p.39-42; Cfr., *Obra educativa de Santander, 1819-1826...*, T. I, p. 43-45.

¹⁹³ “Ley agosto 6 de 1821 sobre establecimiento de colegios o casas de educación...”, p. 43.

¹⁹⁴ Ibid.

unos meses antes, su especial carácter y estilo lo convierten prácticamente en el primer “pensum” o “currículo” de estudios del período republicano. Nótese, entre otras varias curiosidades -como por ejemplo los autores y el modo de “leerlos”- la manera en que el documento se dirige al principio “a los niños”, a quienes hacia el final, hablando ya de las facultades profesionales, llama “jóvenes”:

“Considerando que el plan de estudios que se observa en los colegios y establecimientos de la capital y del departamento es muy defectuoso, y no puede producir un gran aprovechamiento; para que este se consiga y que la instrucción pública sea más útil al Estado, en uso del patronato que corresponde al gobierno en tales establecimientos y de las facultades que en él residen, para promover el bien y felicidad general, he venido en variar el indicado plan y en acordar el siguiente:

Artículo 1º: Los tres colegios de esta capital y los establecimientos públicos de igual clase en el departamento, tendrán dos cátedras de latinidad, una de menores y la otra de mayores. En la primera, se les enseñarán a los niños la gramática castellana, a declinar y a conjugar bien las partes de la oración, los géneros y los pretéritos y se les darán traducciones por las fábulas de Pedro o Esopo, por las selectas sagradas y profanas, y por el Cornelio Nepote. Cuando los niños estuvieren bastante aprovechados en estas materias, precedido un examen de suficiencia, pasarán a la clase de mayores, en la que se les enseñarán el libro IV y V y la prosodia, se les leerán principios generales de retórica por Quintiliano y se les harán traducir los oficios y oraciones de Cicerón y los poetas latinos, principalmente la *Eneida* de Virgilio y el *Arte Poético* de Horacio.

Artículo 2º: Llegado el tiempo de abrirse la clase de filosofía, los niños serán examinados en gramática, latinidad y retórica. Los que resultaren áprobos serán admitidos a la clase y matriculados en ella. El estudio de la filosofía durará tres años precisamente, y en el primero los catedráticos leerán los principios generales de *Lógica*, por Heinecio,¹⁹⁵ expurgado, la aritmética y la geometría. En el segundo año repetirán la lectura de lógica por el mismo autor, y leerán además los principios generales de metafísica, la trigonometría, geografía elemental y práctica. El tercer año leerán la moral y los *Derechos del hombre y del ciudadano*, por Mably, la física general y especial y la arquitectura militar. En los tres años explicarán también los catedráticos las instituciones retóricas de Quintiliano, haciendo cada año la lectura de cierto número de libros de los en que están

¹⁹⁵ He aquí algunos títulos que se conservan en la Biblioteca Nacional de Colombia (BNC), y en la Biblioteca de Filosofía y Teología de la Universidad Javeriana de Bogotá (BFTUJ): HEINECCIUS, Johann Gottlieb (1681-1741). *Elementa juris naturae et gentium : castigationibus ex catholicorum doctrina, et juris historia aucta* / Joan. Gottlieb Heineccii. Segunda Ed., Matritensi, Placidi Barco Lopez, 1789, 476 p.; ID. *Jo. Gottlieb. Heineccii Jurisconsulti quondam celeberrimi, recitationes in elementa juris civiles secundum ordinem institutionum* Parisiis, Apud B. Waree patrum, Bibliopolam, 1810, 2V. (Incluye: Dedicatoria; Praemonitum; de vita, fati acscriptis Jo. Gottl Heineccii, jureconsulti celeberrimi, commentarios, auctore Filio; Index; Sellos de propiedad: Marco F. Suarez, Manuel Abril Pombo). ID. *Antiquitatum Romanarum jurisprudentiam illustratum syntagma secundum ordinem Institutionum Justiniani digestum, in quo multa juris romani atque auctorum veterum loca explicantur, atque illustrantur*/Jo. Gottlieb Heineccii. Venettis, Haeredes Balleonios, 1826, 2V. El “Heinecio” todavía era reeditado en castellano en 1875: ID. *Recitaciones del derecho civil segun el orden de la Instituta*/ J. Gottl. Heineccio; traducción de D. Luis de Collantes, revisada por Don Vicente Salvá. Tercera Ed., mui mejorada en lo tocante al derecho español. Paris, Librería de Garnier Hnos, 1875-1888, 2V.

divididos. Los catedráticos al fin de cada año deberán presentar conclusiones de cada una de las facultades que han leído.

Artículo 3º: Graduados en filosofía, los que la hayan estudiado en los términos y tiempo que se expresa en el artículo anterior, podrán entrar a la clase de derecho civil, de canónico o de teología, como les acomodare. El civil se leerá por *Vinio castigado*, instruyéndoles al mismo tiempo a los jóvenes en la historia romana, cuya lectura se les hará por Tito Livio...¹⁹⁶

El Estado también se daba la potestad de reglamentar los estudios de teología, orientándolos en un sentido menos “dogmático” y más histórico y escriturístico:

“[...] En teología no sólo se tratará de dar a los estudiantes las nociones del dogma y la moral cristiana, sino que se les leerá la Sagrada Escritura y la Historia del pueblo hebreo y del cristiano. Las cátedras de Escritura permanecerán donde fueron establecidas...”¹⁹⁷

Por otra parte, el decreto intentaba ya evitar que los estudiantes cursaran en varias facultades al mismo tiempo:

Artículo 4º: El estudio de los derechos civil, canónico y teología durará sólo tres años, pero no se podrá mezclar una facultad con otra...¹⁹⁸

Y aún esta joya para la historia literaria de la pedagogía:

“*Artículo 6º:* A los estudiantes, así filósofos como juristas y teólogos, los rectores y catedráticos respectivos les pondrán materias para que formen discursos oratorios y académicos. Los que a juicio del rector y catedrático hubieren hecho mejor composición, si fueren colegiales, se les premiará con una licencia para dormir más de lo regular o para salir a comer fuera del colegio, y si fueren estudiantes de capa [convictores o externos], se les concederá alguna distinción en la clase o licencia por una vez para no asistir a ella. Estas composiciones se repetirán cada mes por lo menos”¹⁹⁹

¹⁹⁶ SANTANDER, Francisco de Paula. “Reforma al Plan de Estudios”. Bogotá, 26 de octubre de 1820. En: *Obra educativa...*, T. I, p. 21-22. Hay que entender que el acceso directo a los cursos universitarios de derecho, medicina y teología se permitía en este caso porque se trataba de los tres “colegios universitarios” de la capital. La lucha de los colegios provinciales por obtener tal “privilegio” pesará crónicamente sobre las reformas educativas a lo largo del siglo.

¹⁹⁷ *Ibid.*

¹⁹⁸ *Ibid.*

¹⁹⁹ *Ibid.* En 1825, Santander y su Secretario de Estado, José Manuel Restrepo introducen una fuerte reforma en el sistema de evaluación, sustituyendo las antiguas “Conclusiones públicas” en que un catedrático presentaba al fin del curso a su mejor alumno sosteniendo una serie de tesis previamente preparadas, por un sistema masivo de “exámenes públicos, también anuales, por cada una de las clases que cursan en ellos, incluso las de lenguas; estos exámenes los sufrirán los jóvenes que escoja el respectivo catedrático, con acuerdo del rector, y comprenderán todos los ramos que se hayan estudiado durante el año [...] A fin de preparar a los estudiantes para estos exámenes, los habrá privados dentro de los colegios, en lugar de las conferencias u otros actos que se acostumbraban, para que por turno lo vayan presentando las diferentes clases en las materias que el catedrático designe, los demás

Pero el texto de Heinecio era ante todo un tratado de derecho romano, y en un par de años ya había sido sustituido en todas partes por el “compendio de Wolfio” para la enseñanza de la filosofía, aquél que había sido usado desde 1791, para estudiar la matemática y la “filosofía natural”.²⁰⁰ Debe atribuirse este cambio a la influyente presencia del profesor Don José Félix de Restrepo, llegado de Popayán en 1822 a regentar la cátedra de filosofía del Colegio de San Bartolomé, y debe interpretarse como un triunfo final de los partidarios de la “moderna filosofía” que tanto había anunciado nuestro canónigo Duquesne.²⁰¹ El método deseable en la enseñanza de la filosofía quedó finalmente estipulado en el artículo 2º del decreto con que Santander organiza “los colegios y casas de educación de las provincias del sur”, el 20 de enero de 1824.

“La filosofía se enseñará en castellano y se procurará que vaya desterrándose de las conclusiones públicas y demás actos literarios la forma silogística usada por los peripatéticos, la que tampoco sirve para descubrir la verdad; los argumentos se pondrán en pequeños discursos o en el método académico”.²⁰²

Una vez reglamentadas así las cátedras “modelo”, en la documentación se empiezan a hallar noticias sucesivas tanto de decretos de fundación de Colegios y Casas de educación, como de los certámenes públicos anuales, en donde se puede completar el paisaje académico de los colegios en este momento. En una provincia del oriente, los

catedráticos serán los examinadores”. Artículos 1º y 4º del “Decreto sobre presentación de exámenes anuales públicos en los colegios (abril 23 de 1825)”. En: *Obra educativa...*, p. 248-249.

²⁰⁰ Este es el índice de una edición de 1773 conservado en la BFTUJ: WOLFF, Christian (1679-1754). *Compendium elementorum matheseos universae, in usum studiosae juventutis adornatum/A Christiano Wolffio*. Genevae, Sumptibus Fratrum de Tournes, 1773, 2V: Vol.1: I. Arithmetica. II. Geometria. III. Trigonometria. IV. Mechanica. V. Hydrostatica. VI. Aerometria. VII. Hydraulica. VIII. Optica. IX. Catoptrica. X. Dioptrica. XI. Perspectiva. Vol. 2: XII. Astronomia. XIII. Geographia. XIV. Chronologia. XV. Gnomonica. XVI. Pyrotechnia. XVII. Architectura Militaris. XVIII. Architectura Civilis. XIX. Algebra.

²⁰¹ Los cursos de Lógica de Don Félix fueron editados por el gobierno republicano para su cátedra bogotana. Cfr., *Leciones de Lógica para el Curso de Filosofía del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé en el año de 1822 por el S. D. F. R.* Bogotá, Imp. de Espinosa, 1823. 51 p. A esta clase, la más concurrida del país por ese entonces, acudían 45 jóvenes en 1825. Cfr., RESTREPO, Félix. “Concurso de filosofía (agosto 21 de 1825)”. En. *Obra educativa...*, T. I, p. 277. Restrepo (Cfr., *supra*, nota 152). había sido, desde su estancia en Popayán, uno de los pioneros de la enseñanza de las matemáticas por los manuales de Wolff y del Abate Nollet, y de la lógica por el *Arte de Pensar* de Arnauld y Nicole, los jansenistas de Port-Royal. En su famosa *Oración de estudios* ya citada, se vio obligado a declarar en público “cuáles son los modernos a quienes seguimos”: si se aceptaba que el “cisma francés” se debía a la filosofía de este siglo, don José Félix distinguía entre dos clases de “filosofías modernas”, una la “orgullosa y audaz que ha resucitado en nuestros días las impías máximas de Lucrecio, Espinosa, Bayle y otros nombres execrables”; pero otra, la “filosofía natural”, la que él define como “el estudio y la averiguación de las obras de Dios, de sus causas relacionadas y efectos”. Cfr., RESTREPO, José Félix de. “Oración...,” p. 113-125.

²⁰² SANTANDER, F. de P. “Decreto sobre el Plan de estudios en todos los colegios y casas de educación de las provincias del sur”. En: *Obra educativa...*, T. I, p. 149-150.

dos colegios de dos pequeñas villas que competían entre sí, dan idea el nivel medio de educación que una casa de educación podía alcanzar:

“En el Colegio de Guanentá establecido en la villa de San Gil, Acisclo Arenas sostuvo la trigonometría y la geometría por el compendio del Wolfio, Domingo Martínez varias proposiciones de moral y Braulio Camacho otras de metafísica. En la casa de estudios del Socorro, la lógica, la aritmética, la geometría, la cronología y la astronomía fueron el objeto que sostuvieron...”²⁰³

Los reformadores no sólo se enorgullecían y publicitaban tales progresos de las ciencias, sino que los actos públicos de conclusiones muestran el marcado carácter “ideológico” y de utilidad política con que la Filosofía escolar nacía a la vida nacional. Baste una muestra donde se alude a tres casos singulares: las querellas tradicionales entre San Bartolomé y el Rosario; los límites de las potestades política y espiritual, y la defensa del carácter ilustrado de la religión:

“El doctor Manuel Antonio Camacho, también catedrático de filosofía del Colegio del Rosario, ofreció otro certamen general de toda su clase sobre la aritmética y geometría, dedicado al rector y colegio de San Bartolomé; dándose con esto una prueba nada equívoca de la armonía que reina entre los dos colegios y de que han desaparecido esos odios y oposición que lejos de excitar una noble y virtuosa emulación, eran más bien un pernicioso medio por el cual en el antiguo régimen se derramaban gérmenes de discordia en los corazones de los niños jóvenes (*sic*) desde su primera educación, para que en el resto de la vida conservasen siempre las mismas animosidades y aversión.

“El doctor Ignacio Herrera, catedrático de derecho patrio en el mismo colegio del Rosario presentó así mismo con su discípulo Jorge Gutiérrez un acto literario muy lucido y comprensivo de proposiciones interesantes sobre el derecho constitucional y acerca de los límites a que debe ceñirse la potestad espiritual.

“Últimamente en el convento de Santo Domingo, el padre Fray Tiburcio Rojas, catedrático de filosofía, defendió con su discípulo, Francisco de Paula Vargas, varias cuestiones sobre la necesidad de una religión revelada, cual era la católica; al propio tiempo que sobre la tolerancia exterior y civil, que esta misma religión divina, fundada toda en la caridad y en la dulzura, inspira y persuade, como que no necesita de

²⁰³ “Defensa de estudiantes de filosofía en el Colegio de Guanentá (14 de noviembre de 1824). En: *Obra educativa...*, T. I, p. 214. Extractos de otros informes nos dan similar paisaje. Así, para el Colegio de Popayán, “El joven Cenón de Pombo, de los filósofos de Popayán, sostuvo con acierto la aritmética, la geometría y la arquitectura civil del compendio de Wolfio”, o “el estudiante de filosofía Juan Nepomuceno Wallis sostuvo en conclusiones públicas todos los teoremas y problemas de trigonometría, su resolución por el canon logarítmico y los 135 párrafos de la mecánica, según el célebre Cristiano Wolfio. El alumno de la misma clase Ramón Rebolledo defendió 27 proposiciones de la ética, y Manuel Antonio Bonilla, 29 de metafísica, cuyo acto fue dedicado al vicepresidente de la República”. Cfr.: “Actos literarios públicos en el Colegio Seminario de Popayán (agosto de 1825)”. En: *Obra educativa...*, T. I, p. 195, 273. Otros colegios donde se “leyó con el Wolfio” fueron la Casa de estudios de San Gil (1823, *Ibid.*, p. 112); los Colegios de Cuenca y Vélez (1824, *Ibid.*, p. 195); el Colegio de Guanentá (1824, *Ibid.*, p. 214); el Colegio de San Bartolomé (1825, *Ibid.*, p. 262), y el Colegio del Socorro (1825, *Ibid.*, p. 284).

emprestar a la ignorancia y a la impostura sus rigores y persecuciones, sino que brilla y resplandece más con la luz de la discusión y la libertad”.²⁰⁴

Ah! Razón y Fe, Estado e Iglesia, desde el alba de la República, mientras exacerbaban sus querellas en las altas esferas del saber y la política, las morigeraban y conciliaban dentro de la Escuela, para edificación de los “niños jóvenes”.

Al cruzar la información del decreto de estudios con la de los actos literarios sostenidos en público, podemos extraer un perfil básico de “la clase de filosofía” así:

²⁰⁴ “Actos literarios de la juventud de Bogotá (agosto 8 de 1824)”. En: *Obra educativa...*, T. I, p. 191.

CUADRO NO. 2: CURSOS DE LA “CLASE DE FILOSOFÍA” (1820-1824)

CÁTEDRAS: AÑOS:	CANON “PERIPATÉTICO” (RATIO STUDIORUM; GOUDIN) ²⁰⁵	CANON “MODERNO” O “WOLFFIANO”	
		CÁTEDRAS CURSOS “BÁSICOS”:	CÁTEDRAS CURSOS “AMPLIADOS”:
PRIMER AÑO:	Lógica	Lógica, Matemáticas	Aritmética, Geometría, Cronología y Astronomía, [Moral], [Derecho natural] [Retórica]
SEGUNDO AÑO:	Física General y Especial	Lógica , Metafísica general,	Historia natural, Geografía, Trigonometría, Cosmografía, [Retórica]
TERCER AÑO:	Ética, Metafísica	Física General y especial, Moral, Derecho Natural, Derechos del Hombre	Arquitectura militar, Química, Física experimental, [Retórica]

Un cuadro como éste no puede ser sino aproximativo, y su utilidad consiste más bien en evidenciar la inexistencia de un “orden ideal” en un curso de filosofía. Pero tras este “desorden” visible, lo que está ocurriendo viene desde muy hondo: al integrar la “Filosofía natural” wolffiana al canon “peripatético” (Lógica, Física y Metafísica), las antiguas *Physica generalis* -dedicadas al “ente móvil”, a sus propiedades y causas- y la *Physica specialis* -dedicada al alma- han “estallado” en las diecinueve posibles ramas de la *mathesis* del tratado wolffiano, y éstas se enseñan -las que se enseñan- en verdadero

²⁰⁵ Sobre la *Ratio Studiorum* jesuita, ver *infra*, Cap. IV, § II.B.3. El orden utilizado por el manual de Goudin conservaba el canon humanista, pues se dividía en: I: Logica minor, (*De methodo, de termino, de propositione, de argumentatione*); Logica major (*De universalis, de ente rationis: de postpradicamentis, de argumentatione*); II: Physica generalis (*De ente mobili in comuni, de natura et causis entis mobilis, de proprietate entis mobilis*); III. Physica specialis (*De anima*); y IV. Ethica, Metaphysica. He sacado esta organización de la reedición del siglo XIX: GOUDIN, Antoine; O.P. *Philosophie juxta inconcussa tutissimaque Divini Thomae dogmata, logicam, physicam, moralem et metaphysicam, quatuor tomis complectens, Auctore Antonio Goudin, [...] novissime recensuit et edidit Roux-Lavergne*, Paris, Sarlit & Soc. Bibliopolas, 1886, [1691¹]. Ver Anexo n° 9, Canon de los Manuales neotomistas, Cuadro N° 19.

desorden. He aquí la primera fragmentación que sufre la ciencia de la “Filosofía” al modo clásico, poblándose de múltiples “cátedras” que rompen el orden y la uniformidad del canon, por el lado de la “filosofía natural”, la física. Sin embargo, la “clase de filosofía” (adicionada con ciencias naturales) continúa siendo aún la unidad disciplinar que agrupa desde la aritmética hasta la moral, pasando por la lógica y la metafísica.

En segundo lugar, hay que subrayar la alta variabilidad de materias, de tal forma que no es posible establecer sino caso por caso, una distinción clara entre la “clase de filosofía” más elemental o básica (lo que más tarde será el equivalente del bachillerato, junto a las Humanidades, esto es, básicamente las gramáticas y eventualmente la historia), de otros cursos que podían ya ser considerados como de “facultades profesionales”.

En tercer lugar, anotar que entre las más precarias casas de educación provinciales y los colegios de la capital, la misma “clase de filosofía” podía abarcar bien unas mismas materias pero ampliadas, o bien materias distintas, poniendo en pie sólo parcialmente el pensum, de manera que no puede decirse que la uniformidad de un plan de estudios garantizara el nivel mínimo de una “educación secundaria” general.

Habrà que concluir entonces que la diferenciación del nivel educativo secundario no se daba acá por un orden previsto y fijado universalmente en el Plan de estudios, para que fuese puesto en práctica por cada institución. Era más bien a la inversa: cada institución iba poniendo en pie dentro de la misma “clase de filosofía”, las materias que su disponibilidad -de profesores y recursos- y su situación geo-política -voluntades privadas o intereses locales- les fuese permitiendo paulatinamente.²⁰⁶ De hecho, la distinción entre cátedras “básicas” y “adicionales” no es muy feliz, dado que tampoco puede asegurarse que se respetara necesariamente un orden escalonado de asignaturas *en la clase de filosofía* -otra cosa era en las facultades- puesto que ni los propios reglamentos estatales estaban en capacidad de fijarlo de manera clara ni definitiva, a despecho incluso de que se impusieran unos textos uniformes.²⁰⁷

²⁰⁶ Una muestra entre muchas: “*Artículo 9º*: El rector y pasante (*préfet d'études*) podrán al mismo tiempo ser catedráticos y gozarán de las asignaciones hechas a uno y otro destino; entre tanto que haya proporción de leer filosofía se pagarán los \$250 del tesoro nacional al catedrático de gramática, cesando inmediatamente que deba pagarse al de filosofía. *Artículo 10º*: En consideración a la escasez de fondos destinados para este Colegio de Guayana, podrán al principio abrirse las cátedras sin que haya colegiales que vivan reunidos...”. SANTANDER, F. “Decreto por el cual se establece un Colegio en Santo Tomás de Angostura (septiembre 18 de 1824)”. En: *Obra educativa...*, T. I, p. 207-208.

²⁰⁷ De hecho, en 1829 cuando Bolívar elabora la contrarreforma del Plan Santander, ordena: “*Artículo 47*: El curso de filosofía durará tres años, en que se darán lecciones por la mañana y por la tarde por un solo catedrático. En él se enseñarán por lo menos la *lógica, la metafísica, la moral*, [elimina la ideología y la gramática general. O.S.] las matemáticas, la física y los principios de geografía y cronología. Se deja al buen juicio de los catedráticos, la distribución de las materias que se han de enseñar en el primero, segundo y tercer años. *Artículo 48*: Cuando haya dos o más colegios en el territorio asignado a cada universidad, se cuidará que los cursos de filosofía no se abran en un mismo año”. BOLÍVAR, Simón.

Así, bajo el espíritu de los Constituyentes de 1821 se autorizó la instauración de *cátedras universitarias de filosofía* -es decir, reconocidas como cursos universitarios aunque éstos debieran terminarse en la Universidad central- en varios establecimientos provinciales, como en el convento de San Francisco de Tunja, la Casa de educación de Buga, el Colegio de Pamplona, el Colegio de Vélez -donde se abrió también una de medicina. Otras cátedras universitarias -de derecho civil y público, derecho natural y de gentes, derecho canónico, teología, medicina y mineralogía- se autorizaron a colegios de Cartagena, Boyacá, Cumaná, Guayaquil, Panamá, Chiquinquirá, Antioquia, San Gil, Socorro, Medellín, Cali e Ibagué.²⁰⁸

4. El Plan de Estudios de 1826

Empero, este régimen fue modificado significativamente en 1826 con la legislación promulgada por el vicepresidente, el General Santander.²⁰⁹ Según Zuluaga, “este decreto fue la primera disposición orgánica de la instrucción pública que integró en un mismo sistema todos los niveles de educación [...] Implantó un sistema educativo de acuerdo con la importancia económica y política de las regiones, su tamaño, recursos, categoría política y condición social de los destinatarios”.²¹⁰ Era la puesta en acción de un sistema que a la vez que instituía la igualdad republicana, legitimaba la jerarquización social con una práctica de acceso selectivo al saber, creando tres niveles educativos correspondientes a un modelo corporativo que reconocía tres clases:

“los gobiernos [...] deben propender y cuidar de cierta clase de instrucción para la universalidad de los ciudadanos, de otra menos extensa para otra clase no tan general y de una enseñanza especial para una clase más limitada. Esta desigualdad, fundada en la naturaleza de las cosas, no ataca el derecho de igualdad tan justamente respetado en los gobiernos libres, porque limitándose ésta a las cosas que la ley puede igualar, como los derechos políticos y civiles del ciudadano, las penas, las recompensas, etc., las obras de

“Decreto por el cual se adicionan algunas disposiciones al Plan general de estudios (5 de diciembre de 1829)”. En: *Obra educativa...*, T. II, p. 64-65.

²⁰⁸ Cfr. *Obra educativa...*, T. I, p. 26, 28, 85, 97, 119, 181, 198, 204, 217, 290, 319.

²⁰⁹ Se trataba de un paquete de una ley y dos decretos: “Ley de marzo 18 de 1826 sobre organización y arreglo de la Instrucción Pública i reglamentos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia”. En: *Leyes i decretos expedidos por el Congreso Constitucional de la Nueva Granada en el año de 1826*. Bogotá, 1827; “Decreto de marzo 18 de 1826 que autoriza al Poder ejecutivo para formar el plan de estudios”. En: *Codificación Nacional...*, Vol. II, 1925-1926, p. 241-242. El decreto era el llamado “Plan de 1826”: “Decreto de octubre 3 de 1826, sobre Plan de estudios”. En: *Leyes i decretos orgánicos de la enseñanza pública en Colombia*. Bogotá, Imp. de Manuel María Viller-Calderón, 1826; *Codificación Nacional...*, T. VII, p. 401-451. Los tres han sido reeditados como anexos a la *Obra educativa de Santander, 1835-1837*. T. III, p. 365-441.

²¹⁰ ZULUAGA, O. L. *La educación pública ...*, p. 87.

la naturaleza no están dentro de la igualdad legal. Según Pitágoras, sólo entre los muertos hay perfecta igualdad”.²¹¹

¡Admirable conciliación efectuada de modo *discreto, espontáneo y pragmático* por el sistema educativo, mientras los teóricos del *iusnaturalismo* y el *iuspositivismo*, del corporatismo barroco y el individualismo liberal, los sostenedores de la “matriz pastoral” y la “matriz jurídica” se enfrentaban sin tregua ni concesión sobre el tablado político o desde los tratados teológico-filosóficos!.

Esta reforma sistematizó el modelo de organización de la educación por criterios geopolíticos que rigió hasta 1848; allí las instituciones y los niveles educativos se diferenciaban por su situación jerárquica en el régimen administrativo municipal de la República, considerando además que los niveles de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria significaban -jurídica y socialmente- fronteras infranqueables entre sí. El resultado fue que la ley determinaba las enseñanzas que podía impartir cada uno de los tipos de establecimientos educativos regulados por el Plan, que eran Escuelas primarias, Casas de Enseñanza, Colegios y Universidades.²¹²

A las parroquias correspondían las escuelas primarias, y las enseñanzas allí impartidas consistían, además de la lectura y escritura por el método mutuo o lancasteriano, en

“lecciones de moral, principios de gramática y ortografía castellana y de las cuatro reglas principales de la aritmética [...] Los libros serán el catecismo de moral por J. L. Villanueva, la carta de Jiverates a Demonico, el catecismo de Fleuri, el *Catecismo Político Constitucional de Grau* y la *Geografía de Colombia* por Pedro Acebedo”.²¹³

El Plan de 1826, generoso como una obra pedagógica, minucioso como un código, agrega:

“*Artículo 14:* Además de lo que haya de enseñarse en las escuelas parroquiales, se enseñarán en las que haya en las cabeceras de cantón,²¹⁴ compendios más extensos de gramática y ortografía castellana y de geografía, los elementos de aritmética integral,

²¹¹ “Plan de Instrucción pública”. *Gaceta de Colombia*. Bogotá, No. 281, (marzo 4, 1827), p. 4. En: *Obra educativa...*, T. I, p. 368.

²¹² ZULUAGA, O. L. *La educación pública ...*, p. 94. “Los legisladores promulgaron el establecimiento de una pirámide educativa que era, al menos en su concepción, altamente simétrica: las poblaciones debían tener instituciones de enseñanza jerarquizadas de acuerdo con su categoría política (y por tanto, presumiblemente, de acuerdo con su tamaño y sus recursos). La idea era que existiera una clara división de funciones entre los más importantes centros políticos y culturales, que debían ofrecer extensos programas universitarios para la formación de las élites profesionales; y las ciudades de provincia, que debían consagrarse exclusivamente a brindar la educación básica requerida para la formación de ciudadanos leales y productivos”. SAFFORD, F., *op. cit.*, p. 99-100.

²¹³ “Decreto de 3 de octubre...”, En: *Codificación Nacional...*, T. VII, art. 13, p. 405.

²¹⁴ El cantón era una circunscripción administrativa que reunía varias parroquias o villas cercanas, alrededor de una cabecera, equidistante en principio, de las tres o cuatro poblaciones asociadas.

decimal y comercial, que acaban de imprimirse en Bogotá, la cubicación, la agrimensura, por medio de triángulos porporcionales; la geometría práctica, por Hijosa; la cartilla de dibujo impresa para las escuelas de Madrid, el catecismo de industria rural y económica de Mora; y en las cabeceras de cantón donde se pueda y convengan, los catecismos de agricultura y de historia moderna del mismo Mora y la de veterinaria”.²¹⁵

A diferencia de la reforma de 1821, la reforma de 1826 catalogó a las Casas de Enseñanza como instituciones de “segunda enseñanza elemental”. En la escala geopolítica ascendente, debían corresponder a la unidad administrativa denominada “cabecera de cantón”, pero “las *casas de educación* creadas [...] por la ley [de 1821] quedarán reducidas a escuelas de cantón bajo el título de *casas de enseñanza*”.²¹⁶ En ellas debía enseñarse, además de lo convenido para las escuelas parroquiales, lo que se acaba de leer (artículo 14) para las escuelas de cabecera de cantón, disposición en la que se evidencia la concepción que la educación secundaria debía tener una orientación hacia “las artes prácticas” o “industriales” o mejor aún, a oficios letrados no “doctorales”: empleados comerciales, funcionarios públicos...o maestros y profesores. Pero ya se acordaba (art. 19) que “donde lo permitan las circunstancias podrán establecerse en dichas casas *la cátedra o cátedras de filosofía o ciencias naturales* y las demás que indica el artículo 29 de la ley orgánica de estudios (de 18 de marzo de 1826)”.²¹⁷ Se prohibió que en casas de enseñanza o colegios de provincia se pudiesen ganar cursos de jurisprudencia, teología o medicina, mandando suprimir los existentes hasta entonces.²¹⁸ Dicho artículo estipulaba que “se establecerán en los colegios o casas de enseñanza de cabeceras de cantón o de provincia, *algunas de las elementales* que designa el artículo 33”, que era a su turno el artículo donde se designaban:

“*Artículo 33.* Las enseñanzas o cátedras de las universidades o escuelas generales departamentales, [...]:

“Parágrafo 1.º Para la clase de literatura de lengua francesa e inglesa, de lengua griega, del idioma de los indígenas que prevalezca en cada departamento o que estime más conveniente la subdirección respectiva, de gramática latina combinada con la castellana, de literatura y bellas letras y de elocuencia y poesía.

“Parágrafo 2.º Para las clases de filosofía y ciencias naturales: de matemáticas, de física, de geografía y cronología, de lógica, ideología y metafísica, de moral y derecho natural, de historia natural, en sus tres reinos; y de química y física experimental.

“Parágrafo 3.º Para las clases de jurisprudencia y teología: de principios de legislación universal, de instituciones e historia, de derecho civil romano, de derecho patrio, de derecho público y político, y de constitución; de economía política, de derecho público

²¹⁵ *Ibid.*, p. 405-406.

²¹⁶ “Decreto de 3 de octubre...,” p. 407.

²¹⁷ El artículo 20 establecía, para los colegios de provincia, las siguientes enseñanzas: “1ª. De dibujo; 2ª. De gramática castellana y latina; 3ª. De la lengua francesa e inglesa; 4ª. De principios de geografía, cronología e historia; 5ª. De elementos de derecho constitucional; 6ª. De elocuencia y literatura; 7ª. De principios de agricultura y comercio; 8ª. De filosofía o ciencias naturales, *escogiéndose los ramos de una utilidad más general*, de aquellos que se prescribirán para los cursos de las universidades; mas precisamente *han de enseñar los que enumera el artículo 50* de la ley de estudios”. *Ibid.*, p. 407-408.

²¹⁸ *Ibid.*, art. 23, p. 408.

eclesiástico, de instituciones canónicas, de historia eclesiástica, fundamentos de la religión, y lugares teológicos, de instituciones teológicas y morales de Sagrada Escritura; y estudios apologeticos de la religión”.²¹⁹

El artículo citado hacía parte del Capítulo VI del decreto, dedicado a “la enseñanza en las universidades y colegios nacionales”.²²⁰ Este pensum correspondía al de una nueva categoría de instituciones, llamadas “universidades o escuelas generales”, situadas “en la capital de cada Departamento de Colombia” -en ese entonces tres: Cundinamarca, Venezuela y Ecuador- o “en la capital del cantón más propocionado por su localidad y circunstancias”. Al lado de tales “universidades departamentales”, continuaba la ley,

“*Artículo 40.* El Gobierno promoverá el establecimiento de colegios nacionales y casas de educación pública, procurando que se establezcan a lo menos en las capitales de provincia, y se multipliquen en los pueblos donde residen las universidades”.²²¹

En la cima del sistema, la ley ordenaba establecer “en las capitales de los Departamentos de Cundinamarca, Venezuela y Ecuador [...] universidades centrales que abracen con más extensión la enseñanza de las ciencias y artes”.²²² Allí había que tomar una nueva serie de cursos de la clase de filosofía y ciencias naturales y de la de literatura, una especie de nivel preparatorio a los estudios profesionales que obligaba a los alumnos de colegios y universidades departamentales a hacer cursos que no estaban abiertos en sus instituciones. Las enseñanzas dadas en ellas serían:

“*Artículo 43:* Estas universidades comprenden todas las cátedras asignadas para las departamentales en el artículo 33, y además las siguientes:

Parágrafo 1.º Para la clase de filosofía y ciencias naturales: de astronomía y mecánica analítica y celeste, de botánica y agricultura, de zoología y de mineralogía, arte de minas y geognosia.

Parágrafo 2.º Para la clase de literatura: de historia literaria, antigua y moderna, y bibliografía”.²²³

Se exigía entonces una extensión de las clases de filosofía y literatura. Luego de pasarlas se podría acceder a las escuelas (facultades) de medicina, jurisprudencia y

²¹⁹ “Ley de 18 de marzo de 1826, sobre organización y arreglo de la instrucción pública”. En: *Codificación Nacional...*, T. II, p. 232-233.

²²⁰ *Ibid.*, p. 232.

²²¹ *Ibid.*, p. 233.

²²² *Ibid.*, art. 42, p. 234. En la práctica, las universidades centrales absorbían a las departamentales: “Mientras que se establezcan las universidades departamentales, el territorio de las centrales de Quito, Bogotá y Caracas, será el siguiente: el de la universidad de Quito se extenderá a los departamentos del Ecuador y Guayaquil; el de la de Bogotá, a los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Magdalena, Istmo y Cauca, el de la de Caracas a los departamentos de Venezuela, Maturín, Orinoco y Zulia. Por consiguiente de todos los departamentos expresados podrá cada una de dichas universidades colectar, por ahora, las rentas que asigna el artículo 73...” *Ibid.*, art. 231, p. 451.

²²³ *Ibid.*, art. 34, p. 234-235.

teología, propias de las universidades centrales -la medicina exigía mayores estudios, y su estudio era exclusivo de éstas últimas-. En un vistazo rápido, a pesar de la superposición de instituciones en los mismos lugares, puede decirse que la intención del legislador era la de crear un anillo amplio pero cerrado de instituciones de enseñanza secundaria-jerarquizadas respecto a las otras tanto por su situación administrativa como por el número y calidad de las enseñanzas, dependiendo además de la disponibilidad de profesores idóneos y debidamente remunerados. La aleatoriedad del sistema quedaba confirmada en los artículos 12 y 34:

*“Artículo 12: Corresponde a la Dirección General [y a las subdirecciones] cuidar que al principio se establezcan las enseñanzas primeras y elementales [y más necesarias], si por cualquier motivo no pudieren verificarse en alguna o algunas escuelas y universidades todas las que designe el plan de ellas, como dispone el artículo 33 [...] pero al mismo tiempo promoverán oportunamente el aumento de otras enseñanzas, y que aún se separen las que van mencionadas, con mejor clasificación.”*²²⁴

Hay que concluir entonces que fue ese famoso artículo 33 -el pensum de las universidades departamentales- el que definió el núcleo de materias de lo que a partir de entonces se consideraba como el nivel de enseñanza universitaria “menor” o “preparatoria” y en relación a él se comenzó a estimar la regla normal de los conocimientos requeridos como base de los estudios profesionales. Estamos ante el estado germinal de todos los desarrollos -y estancamientos- posteriores del sistema, y lo que en él se confirma es el “estallido” que venía afectando la “clase de filosofía”, dado que ciertas materias (sobre todo las de las de matemáticas y “filosofía natural”, geografía y cronología) podían verse en las instituciones de enseñanza secundaria por fuera del marco de la “clase de filosofía”, mientras que en donde esta clase existía, ellas formaban parte de los cursos que podían ser habilitados como universitarios.

En medio de esta proliferación de materias, la Ley de 1826, tal vez por sentido práctico, creyó necesario reiterar en otro artículo, el 50, los requisitos académicos para ser matriculado en jurisprudencia y teología. Este artículo 50 -al que el Plan de estudios se remite con insistencia- proporciona una síntesis de las materias enumeradas en el artículo 33:

*“Artículo 50: El estudio y aprobación en la gramática castellana y en la lengua latina, y también en los cursos de matemáticas y física, de lógica y metafísica, de moral y de derecho natural, debe preceder a la matrícula de jurisprudencia y teología.”*²²⁵

²²⁴ *Ibid.*, p. 228, 232.

²²⁵ *Ibid.*, p. 236. Y para matricularse en la escuela de medicina debía preceder el estudio y aprobación “en cualquiera de las universidades de la lengua latina y castellana, de la lengua griega (desde que se halle establecida esta enseñanza), del curso de filosofía, y del de química y física experimental. (Art. 53)”. *Ibid.* [Aquí la ley confunde *clase* y *curso* de filosofía].

He aquí, en su forma pura, después de todas las querellas y conciliaciones, el canon básico de la *clase de filosofía*, corazón de la *enseñanza universitaria preparatoria*: Matemáticas y Física, Lógica y Metafísica, Moral y Derecho natural, síntesis de lo viejo y lo nuevo. El Plan fijaba el orden de los cursos por año:

“En la clase de filosofía o ciencias naturales deberán ganarse los cursos siguientes: en el primer año se ganará un curso de ideología o metafísica, gramática general y lógica; en el segundo año se ganará un curso de moral y derecho natural y otro de matemáticas; en el tercer año se estudiarán principios de historia natural en los tres reinos y la física general y particular, mas los que hayan de seguir el estudio de las ciencias médicas, en lugar de mineralogía y zoología estudiarán ese mismo año la química y la física experimental”.²²⁶

Se prefigura acá el modelo alterno que contempla la posible especialización profesional desde la secundaria o “bifurcación”: los cursantes de filosofía debían asistir paralelamente a lecciones de inglés y francés en primer año, en el segundo además a las de cronología y geografía, y en el tercero a las de historia natural, de agricultura y dibujo.²²⁷

Comparando este canon con la enumeración del art. 33 (“Clases de Filosofía y ciencias naturales: de matemáticas, de física, de geografía y cronología, de lógica, ideología y metafísica, de moral y derecho natural, de historia natural, en sus tres reinos; y de química y física experimental”), hemos constatado la variabilidad que se escondía en los cursos de matemáticas y física, no ignoramos las pugnas sostenidas por la orientación de los cursos de Derecho y Moral, y por fin, descubrimos un cambio en los cursos de “lógica y metafísica”, a los que el artículo 33 añadía la Ideología, que ya sabemos, era el texto de Destutt de Tracy.

El Decreto reglamentario de esta ley, o Plan de estudios, minucioso en fijar materias y textos, proponía un orden ideal para cada una de las clases universitarias (que eran, según el artículo 141, “1^a. De literatura y bellas letras; 2^a. De filosofía y ciencias naturales; 3^a. De medicina; 4^a. De jurisprudencia; y 5^a. De teología”).²²⁸ En lo que concierne a

²²⁶ “Decreto de 3 de octubre...,” art. 197, 198, p. 443.

²²⁷ *Ibid.*

²²⁸ “Decreto 3 de octubre de 1826”..., art. 141, p. 430. Nótese la ausencia de carreras científicas como Ingeniería, suplida por una especie de sistema bifurcado, dado que “la filosofía” permitía seguir una rama de ciencias naturales, y a los cursantes de medicina se les exigía tomar algunos cursos separados. El Plan daba un estatuto ambiguo, separado y difuso a las materias no clasificables en las facultades clásicas: “Los ramos de ciencias y otras facultades que no se hallan comprendidos en la anterior distribución de cátedras y cursos, se han de considerar como pertenecientes a enseñanzas especiales, y que por tanto sólo deben estudiarse por aquellos jóvenes que exclusivamente quieran dedicarse a ellas, sin seguir ninguna de las clases de medicina, jurisprudencia ni teología”. *Ibid.*, art. 208, p. 445.

“la clase de filosofía y ciencias naturales, comprende las cátedras siguientes: una de matemáticas; una de física general y particular; una de geografía y cronología; *una de ideología o metafísica, gramática general y lógica*; una de moral y derecho natural. La historia natural comprenderá tres cátedras: una de mineralogía, arte de minas, y geognosia; otra de botánica y agricultura y una de zoología. Una en fin, de química y física experimental”.²²⁹

Al fijar los textos de cada clase y curso sorprende que el Plan ya no recomienda a Wolff para el estudio de las matemáticas:

“Servirá el curso de Lacroix; con las obras de Lagrange, Bossuet, Garnier, Hachette y demás sabios matemáticos, prefiriéndose los que se hayan traducido al castellano [...] y los principios de física de Hany, usándose también los de Libes y Biot; [...] el curso elemental de meteorología de Garriga será útil.[...]”²³⁰

El estudio “de la geografía y cronología se interpolará, conforme a la ley, entre el de las ciencias naturales”.²³¹ Y en este punto es donde hace su aparición el famoso artículo 157, citado por la neotomista *Historia de la filosofía en Colombia* con que se abre este capítulo. Vale la pena releerlo ahora a la luz de estas transformaciones del canon de la filosofía universitaria republicana:

“Artículo 157: *Ideología o metafísica, Gramática General y Lógica*. Un catedrático enseñará estos ramos, que comprenden bajo de sí lo que hay de útil en la metafísica. Se leerán por la *Ideología* de Destutt de Tracy, y el maestro podrá también consultar a *Condillac* en sus obras de *Lógica*, del origen de los conocimientos humanos y de las *sensaciones*, lo mismo que a otros autores”.²³²

¿Ideología o Metafísica, más Gramática General? ¿Se trataba de escoger entre la lógica o la metafísica? A la ambigüedad de esta expresión viene a sumarse una frase entre inocua y misteriosa: la de que “estos ramos [...] comprenden bajo de sí lo que hay de útil en la Metafísica”. Tal idea procede sin duda de la noción de filosofía cara a los Ideólogos: la doctrina condillaciana y destuttiana sobre el origen de las ideas era postulada como el fin de la Metafísica; entre otras cosas porque afirmaban que, a fin de cuentas, la verdadera metafísica era la Ideología.²³³ Habré de regresar sobre este punto

²²⁹ *Ibid.*, art. 143, p. 430.

²³⁰ *Ibid.*, art. 154-155, p. 433. Lamentablemente no hemos podido hallar rastro de estos textos en los repositorios documentales consultados para esta investigación.

²³¹ *Ibid.*

²³² *Ibid.*, p. 434.

²³³ “Traté en consecuencia de ocuparme de esta filosofía primera [...] y al punto ví que no podía ser una ciencia positiva y expresa que dogmatizase sobre tal especie de seres en particular, o sobre los efectos generales de su existencia y relaciones; pues todos estos son resultados, y es preciso buscar elementos. Luego la verdadera filosofía primera no puede ser otra que la verdadera lógica, que nos enseña el cómo conocemos, juzgamos y razonamos...”. *Elementos de verdadera lógica. Compendio o sea extracto de los Elementos de Ideología del Senador Destutt de Tracy, formado por el pbro. Juan Justo García de la Universidad de Salamanca;*

crucial, pero para lograr un panorama general del problema continuemos revisando los cursos prescritos por el Plan de estudios de 1826, pues en varios lugares el decreto efectuaba otras extrañas mezclas y conciliaciones. Dada la importancia estratégica de la ética escolar, vale la pena comenzar por la estructura del curso de moral:

“*Artículo 158.* Moral y derecho natural. El conocimiento de las obligaciones del hombre con respecto a su criador, a sí mismo y a sus semejantes; la deducción de estos deberes que se derivan de la naturaleza del hombre, los derechos que nacen de estos mismos deberes, y las varias relaciones que ligán al hombre según los diversos estados que ocupa en la sociedad, serán los objetos a que contraerá su enseñanza el catedrático su enseñanza de moral. Mientras se forma un curso de moral y de derecho natural, el catedrático suplirá la falta tomando lo que parezca mejor de los autores clásicos de esta ciencia. El derecho natural se estudiará por la obra de Felice”.²³⁴

Eficaz y silenciosa conciliación práctica -pedagógica- entre la Iglesia y el Estado: de nuevo, mientras los intelectuales disputaban agriamente sobre los fundamentos racionales o revelados de la moral, en la Escuela, Dios y el César hallaban dulcemente lo que les era debido a cada uno.

Pero aún hay algo más que llama la atención: que se declare no disponer aún de un “texto apropiado” de moral y derecho natural, lo cual puede significar un doble juego a la luz de los análisis precedentes: que no obstante mandar a estudiar la ciencia de la Legislación Universal por Bentham para la clase de jurisprudencia (art. 168), el decreto no se arriesgó a convertir el texto utilitarista en texto para la más “elemental” clase de filosofía, como sí lo hacía con la Ideología de Destutt. Y que por su parte, se consideraba como más fundamental o previo para la formación de la mente juvenil la enseñanza de la Gramática general o Ideología. Por ello, otra notable mezcla, importante para nuestro interés, es aquella por la que exigía la enseñanza de Gramática General -no sólo en la clase de filosofía, sino en la clase inferior de gramática y lengua latina, en donde se sugería a los maestros

“consultar las obras gramaticales de César Dumarsais, las de Sánchez Broces, el método de la traducción interlineal del primero, el método de Port Royal y la gramática latina de Guenoult” (sic).²³⁵

En el capítulo siguiente se verá que entre la gramática de Port Royal (Gramática general y razonada), y la de Du Marsais, pero sobre todo entre éstas dos y la de “el Brocense” (gramática especulativa o filosófica) había divergencias de método bastante profundas. La astucia era que, mientras los opositores antiliberales atacaron duramente la obra del autor de la Ideología, su método de fondo, aprestigiado desde la Gramática

precedido de unas lecciones de Filosofía del doctor Ezequiel Rojas. Madrid, 1821. Reimpreso por Echeverría Hnos, Bogotá, 1869, p. 4.

²³⁴ “Decreto 3 de octubre de 1826...,” art. 158, p. 434.

²³⁵ “Decreto de 3 de octubre...,” art. 149, p. 432. Podría haberse tratado del texto. DU MARS AIS, César Chesneau. *Logique et principes de Grammaire.* À Paris, chez Briasson Libraire; Rue Saint Jacques, 1769.

de los Messieurs de Port Royal, constituyó un ideal científico que ningún intelectual católico o liberal osó poner en duda antes de la década de 1870.²³⁶

En Zoología -parte integrante de la clase de filosofía- recomendaba “dar las lecciones por la zoología analítica de Dumeril. El catedrático tendrá presente la historia de Buffon y el sistema de Linneo, indicando los trabajos de Cubier (sic), Lamarck y otros sabios”.²³⁷ Para la química y la física experimental, exigiendo unos soñados laboratorios y gabinetes de máquinas, pedía usar “el manual o principios elementales de química teóricos y prácticos de Bouillon-Lagrange, los elementos de química de Chaptal, de Fourcroy, Bernhotel (¿Berthelot?), Lavoisier y los anales químicos, “prefiriéndose las traducciones en castellano”.²³⁸ En Medicina, junto a la práctica de disecciones se recomendaba estudiar por los textos de anatomía de Boyer, la anatomía general de Bichat con notas de Beclard, la anatomía descriptiva de Cloquet y la de Marjolin. En fisiología, es notable que ya se esté recomendando tratar con la obra de Magendie -el maestro de Claude Bernard- “y el tratado de la vida y de la muerte con notas del mismo [Magendie]; los elementos de Richerand con las obras de Dumas y Halle”.²³⁹ En nosología y patología, “la obra de nosología interna de Richerand, los elementos de patología de Chomel, la patología de Tourtelle, y los aforismos de Hipócrates comentados por Goiter. El catedrático podrá también consultar a Broussais [una de las fuentes de Augusto Comte], a Magendie, y otros autores célebres”. Eran esos autores Pinell (sic), Stoll, Morgany (sic), Bell, Fodéré y Orfila.²⁴⁰

Un detalle más: los textos de Derecho público eclesiástico son aún los teóricos del “regalismo” usados desde el período borbónico, así como el *galicano* Bergier:

“Segismundo Lackis, y su ensayo sobre las libertades de la iglesia española en ambos mundos. Se consultará a Van Espen, Marca, Bossuet, y Covarrubias, y las Instituciones de Cavalari. La disciplina eclesiástica por la obra de Pellizia o la de Tomasini. La historia eclesiástica por un resumen de la de Ducreux o Gmeneri, consultando el maestro las obras de Fleury y de Martenne. La suma de concilios podrá estudiarse por la obra de Larrea o la de Carranza”.²⁴¹

Y finalmente, también los estudios de teología fueron objeto de reglamentación por parte del Estado:

²³⁶ Sobre estas diferencias de método entre las gramáticas de Dumarsais, Port Royal y Sánchez Broces, ver MONTROYA GÓMEZ, Jairo. *Gramática, Representación, Discurso. El proyecto de la Gramática General ¿un proyecto concluso?* Bogotá, Ediciones Fodun, 1998, Cfr., *infra*, Cap.4, § 2. B.

²³⁷ *Ibid.*, art. 161, p. 434.

²³⁸ *Ibid.*, art. 162, p. 435.

²³⁹ *Ibid.*, art. 164, p. 436.

²⁴⁰ Cfr., sobre estos autores: CANGUILHEM, G. “La constitution de la physiologie comme science”. En: *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris, Vrin, [1983], p. 225-273. De algunos de ellos nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

²⁴¹ *Ibid.*, art. 173, p. 438.

“Instituciones de teología dogmática y moral. En la parte dogmática fijará exactamente las proposiciones dogmáticas y las reglas de la fe, dando a conocer las principales herejías suscitadas en diferentes tiempos contra las verdades reveladas y el modo de combatirlas, haciendo uso de todo para la práctica de la piedad cristiana. Las lecciones de teología dogmática y moral, se darán por el Habert o por el padre Tomás Charles. *El catedrático consultará particularmente la suma de Santo Tomás* y las obras de otros teólogos recomendados por su doctrina y método. Tendrá también presente los mejores autores nacionales para los puntos de doctrina particular con respecto a la disciplina observada en las iglesias de América, para lo cual se consultarán las nuevas leyes y disposiciones que rijan”.²⁴²

Lo cual significa que la tradición de estudiar a Tomás en cuanto teólogo no se había interrumpido, era su uso como filósofo lo que parecía desueto. Agregando que el hecho de separar la filosofía de la teología en este u otros autores medievales era ya una operación moderna bastante delicada y ambivalente.

5. El estallido del canon filosófico

Si me he detenido en describir este panorama de los cursos introducidos desde 1826, es para señalar un fenómeno que creo significativo: no será exagerado sostener que este cuadro hace visible la deriva que, a lo largo de la primera mitad del siglo XIX llevará al estallido de la organización de la “ciencia de la filosofía” al antiguo modo, aquel que la trataba como “la Ciencia” o “la ciencia de las ciencias”. Se trata de la deriva epistémica que fue separando poco a poco las matemáticas y la física de “la filosofía”. Y si, como quedó establecido desde fines del siglo XVIII, era la metafísica la que hacía de cemento entre la filosofía como “ciencia general” y las “ciencias particulares” - matemáticas, física, química e historia natural- esta disolución o exclusión de la metafísica que indujo el Plan de estudios de 1826 al introducir el estudio de la Ideología, la Lógica y la Gramática General, será el golpe de gracia al canon recibido. El efecto fue doble, el desprendimiento y “flotación” de los cursos de ciencias particulares, y el desdibujamiento del estatuto científico de la metafísica a favor de las ciencias racionales del lenguaje, el pensamiento y la moral.

Era una modernización acelerada y tumultuosa que en un lapso de cincuenta años y en dos tiempos, 1791 y 1826, impuso a la intelectualidad colombiana andar el camino que las viejas instituciones europeas habían recorrido en varios siglos. Ciertamente el proceso fue tortuoso, irregular y casi aleatorio, pues en muchas casas de educación y colegios los incompatibles cursos de Ideología y Metafísica coexistieron por un buen tiempo, tanto como proliferaron al azar los cursos de ciencias. Apenas dispongo sobre

²⁴² *Ibid.*, art. 176, p. 439.

ello de algunos datos indicativos.²⁴³ El seguimiento documental de la coexistencia en las instituciones locales será una labor para próximas investigaciones, pero para nuestro propósito el fenómeno puede quedar establecido comparando rápidamente el núcleo de filosofía del Plan de 1826 (Matemáticas y Física, Lógica y Metafísica, Moral y Derecho natural) con dos programas de estudios usados ya avanzado el siglo: en 1867, el curso de filosofía dictado en el Colegio del Rosario por el católico catedrático Miguel Antonio Caro, abarcaba las siguientes materias: Lógica, Ideología, Gramática General, Psicología, y Teología Natural, pensum inspirado en el orden propuesto por el difundido manual de *Filosofía elemental* de Jaime Balmes, publicado desde 1845.²⁴⁴ Y en 1870, el programa de la clase de *filosofía elemental* regentada por el liberal Manuel Ancizar en la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, que se circunscribía a tres cursos básicos: Psicología, Lógica y Gramática (general).²⁴⁵

Es evidente que estos programas, primero, ya no consideraban como parte de la filosofía los cursos de matemáticas ni los de ciencias naturales, y segundo, la metafísica ha desaparecido incluso del programa de los profesores y autores católicos, al tiempo que se ha incluido en ellos la gramática general. Este último enigma sólo podremos abordarlo en el siguiente capítulo, dado que requiere herramientas de historia epistemológica, y es, no por azar, el misterio mayor que ha de develarse para comprender lo que estaba en juego con la restauración de la filosofía tomista y su introducción en la filosofía escolar.

²⁴³ He aquí unas muestras: el caso más flagrante de esta “conciliación ilusoria de incompatibles” tal vez haya sido el siguiente, que estaba lejos de ser un caso aislado: “En la Casa de Enseñanza de Ipiales, provincia de Pasto: Tres cursantes de la clase de filosofía expusieron extensamente los tratados de ideología y lógica. Tres cursantes de la misma clase explicaron los tratados de metafísica referentes al alma humana y sus facultades, y a la existencia de Dios”. Cfr., “Cuadro de los certámenes presentados en este año en las universidades, colegios y casas públicas de educación existentes en la república (16 de diciembre de 1838)”. En: *Obra educativa...1835-1837*, T. III, p. 300. O esta otra, también bizarra, pero a la que no se puede acusar de ‘ignorancia provinciana’: “Colegio del Rosario. Seis cursantes de la clase de primer año de filosofía demostraron 39 operaciones de aritmética y 17 de álgebra; y los mismos sostuvieron 22 proposiciones de ideología y 66 de la parte metafísica de la gramática general”. “Cuadro de los certámenes ... (19 de agosto de 1838)”. *Ibid.*, p. 282. Los seminarios tampoco escapaban al nuevo canon de estudios: en el Colegio Seminario de San Fernando Antioquia, “once cursantes de la clase de filosofía expusieron toda la gramática general, 21 cursantes de la misma clase demostraron 18 proposiciones de moral; 8 cursantes de la misma clase explicaron los principales fundamentos de la psicología y de la lógica”. “Cuadro de los certámenes... (31 de diciembre de 1837)”. *Ibid.*, p. 215. En otras regiones, como la costa norte, durante esta época se conservó, por el contrario, una cátedra de metafísica y no se estudiaba la ideología. “Distrito universitario del Magdalena e Istmo”. “Cuadro de los certámenes... (23 de abril de 1837)”. *Ibid.*, p. 166.

²⁴⁴ Cfr., “Programas de Filosofía elemental para el Colegio de Nuestra Señora del Rosario. 1867”. En: CARO, Miguel Antonio. *Obras. Filosofía, Religión, Pedagogía*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1962, T. I, p. 279-280.

²⁴⁵ ANCÍZAR, Manuel. “Programa de Filosofía Elemental. Psicología- Gramática General- Lógica”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia.(AUNEUC)*. Bogotá, T. IV, No. 22, (oct., 1870), p. 408-419. Los dos programas citados pueden consultarse en el Anexo N° 1.

En cuanto a lo primero se puede afirmar que mientras las ciencias y las matemáticas fueron consideradas como parte de la filosofía, o incluso cuando “flotaban” al ritmo de aparición y desaparición de las cátedras, las tensiones del nivel de enseñanza secundaria se expresaron, por una parte, alrededor de las materias de la “clase de filosofía” que debían ser consideradas como “de secundaria” o de “enseñanza universitaria” -tensión que se duplicaba en los conflictos entre capitales y provincias-. Y por otra, se manifestaron alrededor del derecho a abrir “facultades completas” o “facultades parciales” (aquellas que podían servir sólo algunas cátedras). La reticencia neoborbónica contra el “exceso de “doctores” no había tomado aún la forma de las tensiones que hallaremos luego en el famoso debate entre “bachillerato científico” y “humanístico”.

Ya quedó dicho que la política neoborbónica de fomento de “los estudios útiles” se manifestó en la orden dada a los Colegios ubicados en las provincias para que incluyeran cátedras de Lenguas Modernas, principios de Geografía, Cronología e Historia, principios de Agricultura y Comercio (estas eran propiamente las materias de secundaria) *mas las de Filosofía y Ciencias Naturales que fueran posibles*.²⁴⁶ Es bastante probable que fuera esta coexistencia práctica de las clases universitarias de filosofía con las materias consideradas de secundaria, la que fue produciendo una asociación empírica entre ellas hasta poder llegar a considerarlas juntas como “franja de materias preparatorias”. A su vez, el “descenso” del curso de filosofía -paralelo al desprestigio teórico de la metafísica- pudo ser el origen del proceso que condujo a establecer la filosofía como parte de los estudios preparatorios y finalmente a situarla en el nivel de las enseñanzas secundarias. Pero por el modo como estos Planes de estudio concebían las relaciones entre secundaria y universidad, en vano se buscará allí la idea de la filosofía como coronamiento, ni la noción de bachillerato como preparatoria universal. Antes bien, debido a la insistencia reiterada en la importancia de la “nueva ciencia” en el conjunto de las materias, parecería que la tendencia era a “descoronar” la filosofía, declarando mayor aprecio hacia las matemáticas y las ciencias naturales: no se olvide que el “tercer año” de filosofía se destinaba al estudio de la física experimental, la química, la mineralogía y otras materias por el estilo.

En apoyo de esta apreciación, puede verse la manera como la reforma tocó los grados académicos. El Plan de 1826 “estableció los grados de Bachiller, Licenciado y Doctor en Jurisprudencia, Medicina y Teología y, a la vez, *suprimió todos los grados en Filosofía*. El Plan de 1826 fue “bastante más centralizador que el de 1821, ya que la función de dictar cátedras universitarias fue reducida sólo a la Universidad”.²⁴⁷ Santander trasladó a la nueva Universidad Central de Bogotá todos los cursos dados en los Colegios de San Bartolomé y el Rosario, salvo los cursos de castellano y gramática latina, suprimiendo la Universidad de los dominicos y quitándole sus coloniales privilegios para otorgar grados.²⁴⁸ Y en las universidades se distribuyeron los cursos

²⁴⁶“Decreto 3 de octubre de 1826”..., art. 20, p. 407-408.

²⁴⁷ ZULUAGA, O. La educación pública..., p. 92.

²⁴⁸ Bushnell cuenta que tanto Bolívar como Santander fueron estrictos en la disolución de la Universidad de los Dominicos; pero estos “buscaron vengarse de la medida expidiendo en los últimos

necesarios para obtener grados, así: la de Literatura y Bellas Letras y la de Filosofía y Ciencias Naturales se catalogaron como Facultades menores y los otras tres como Facultades mayores”.²⁴⁹

El desorden y la variabilidad local en la apertura de cátedras en la misma clase de filosofía explica esta decisión, sin embargo el hecho de degradar -anular- el título en filosofía quitándole su carácter profesional o universitario, así como el de haber separado jurídicamente los estudios hechos en casas de educación cantonales o en colegios departamentales, de aquellos hechos en universidades, implicaba ya establecer una línea divisoria al interior de las facultades universitarias que puede verse como una delimitación -por vía negativa- de la educación secundaria: habrá ya unos cursos de la clase de filosofía que por su elementalidad tenderán a agruparse en los colegios, mientras que otros tenderán a alcanzar el carácter universitario. No obstante, el Plan de 1826 mantiene aún el uso colonial del título de bachiller como el primer grado universitario de cada carrera profesional (bachiller en derecho, en medicina, y en teología). Como en el Plan de 1821, los criterios para dividir los niveles educativos continuaban siendo geopolíticos, apoyando el diseño de un sistema educativo “corporativo”, es decir, con tres niveles paralelos para tres clases sociales separadas.²⁵⁰

El Plan de 1826 fue realmente ambicioso, y muy buena parte de sus disposiciones se quedaron en el papel, especialmente aquellas que exigían a las universidades tener cátedras de ciencias dotadas además con bibliotecas, laboratorios, imprentas y jardines botánicos. En la práctica, a pesar de los anuncios de creación de universidades y colegios departamentales, este Plan de Estudios retornó a un sistema centralista muy similar al de la época colonial cuando sólo las instituciones ubicadas en la capital estaban facultadas para dictar cursos conducentes a grados. Por otra parte, aunque los legisladores quisieron mantener los Colegios como instituciones de educación secundaria, las provincias obtuvieron mediante presiones algunas concesiones para que sus Colegios tuvieran, además, la función de servir cátedras universitarias.

“Las restricciones impuestas en el plan de 1826, a pesar de ser tan centralista, tuvieron que ir cediendo ante las presiones de las provincias. En la misma época se fundaron las universidades de Cartagena y Popayán, el Colegio de Tunja se convirtió en universidad,

días de su existencia universitaria títulos a montón, creando así lo que se denominó “doctores al vapor”. BUSHNELL, D. *El régimen de Santander...*, p. 230. Cfr., ZULUAGA, O., *op. cit.*, p. 94.

²⁴⁹ “En lo venidero no habrá otros grados que los de bachiller, licenciado y doctor en jurisprudencia, en medicina y en teología. [...] Quedan por consiguiente suprimidos todos los grados en filosofía”. “Decreto de 3 de octubre...,” art. 50, p. 413.

²⁵⁰ Por ello, la distinción entre cursantes de un colegio y cursantes universitarios seguía obedeciendo a una jerarquía geopolítica, pues la admisión a la universidad era posible sin pasar por los colegios y casas de enseñanza: “Para ser cursante en una clase superior es necesario haber obtenido aprobación en la anterior. Así ninguno será matriculado en la universidad sin que haya sufrido examen de que sabe leer y escribir correctamente, los fundamentos de la religión, los principios elementales de la gramática y ortografía castellana y los de la aritmética”. “Decreto de 3 de octubre...,” art. 96, p. 422.

y los colegios de Medellín y Vélez lograron la autorización para orientar cursos de jurisprudencia, a pesar de las prohibiciones”.²⁵¹

Los pocos datos cuantitativos disponibles nos darán una idea de la dimensión práctica de los efectos del Plan:

“La disponibilidad de fondos y de maestros era insuficiente, y los maestros existentes preferían las comodidades de Bogotá a la calma natural de Cumaná o Angostura. Era preciso superar rivalidades locales (como entre las villas de Socorro y San Gil en relación con la sede de su colegio provincial, lo cual pareció arreglarse con el establecimiento del colegio en San Gil y de una cátedra de filosofía en el Socorro, pero finalmente hubo de decretarse la apertura de un colegio en cada ciudad). [...] A pesar de todo ello, los institutos de educación secundaria se elevaban en 1827 a 21 colegios y una casa de educación, en comparación con 5 que existían en 1821. Siete de las nuevas instituciones eran escuelas que existían desde antes de la guerra de independencia, y que simplemente habían sido restablecidas en forma ampliada, pero había diez que fueron fundadas donde nada existía previamente...y esto no fue un logro insignificante. El número de estudiantes en 1827 fue establecido en 2.075”.²⁵²

6. 1830-1847: Los Planes de Estudios conservadores

A raíz del desmembramiento de la Gran Colombia (1830), se crearon los distritos universitarios de Bogotá, Cartagena y Popayán, que abarcaban los colegios sometidos a las capitales de cada una de estas regiones. En 1832 se expidió la Constitución que adoptó el nombre de República de la Nueva Granada, y que sancionó un régimen político donde, por reacción al autoritarismo bolivariano, se daba gran margen de acción al Congreso.²⁵³ Ello explica por qué las presiones de las provincias por la obtención de cátedras universitarias -en especial las de filosofía y derecho- aumentaron hasta lograr la expedición de una ley, la de 30 de mayo de 1835, que redujo el tiempo para la obtención de grados profesionales de 6 a 5 años (tres para el bachillerato y dos más para el doctorado), y no sólo permitió a los colegios provinciales brindar enseñanzas de medicina, jurisprudencia y teología habilitadas para obtener grados universitarios -aunque erigidas directamente por el Poder Ejecutivo central, y mediando un examen tenido en la Universidad central- sino que también permitió a los estudiantes acelerar su carrera tomando varios de los cursos (usualmente anuales), al mismo tiempo.²⁵⁴

²⁵¹ ZULUAGA, O. La Educación Pública en Colombia..., p. 484.

²⁵² BUSHNELL, D., *op. cit.*, p. 229. El dato estadístico fue tomado de *El Constitucional*. Bogotá, (julio 19, 1827).

²⁵³ GILMORE, Robert Louis. *Federalism in Colombia, 1810-1858*. PH.D. Dissertation, University of California, 1949, p. 140.

²⁵⁴ “Ley de 30 de mayo de 1835 reformando el Plan General de enseñanza pública”. En: *Codificación nacional...*, T. V, p. 486-490.

A partir de 1837, con el ascenso de los sectores conservadores moderados y antisantanderistas encabezados por José Ignacio de Márquez (1837-1841), y luego bajo la presidencia del general Pedro Alcántara Herrán, entre 1841 y 1844, se expiden dos Planes de estudios para universidades (*Decreto de diciembre 1° de 1842 que organiza las Universidades* y el *Decreto de 20 de diciembre de 1844, orgánico de la instrucción universitaria*) firmados ambos por Mariano Ospina Rodríguez.²⁵⁵

Un fenómeno tal, el que se hayan producido dos voluminosos planes de estudios en dos años, asevera Zuluaga, puede sólo entenderse a la luz del intenso forcejeo entre el ejecutivo central y los grupos de presión regionales por extender los estudios técnicos en las provincias, mientras se quería concentrar en las capitales la obtención de títulos en las profesiones tradicionales.

El Plan de 1842 extremó la política de centralizar los estudios universitarios, obligando a las provincias a abrir cátedras en ciencias y artes industriales, pero su estrategia fue inversa a la del Plan de 1826: en lugar de prohibir los cursos universitarios en las casas de educación y los colegios, aumentó las exigencias académicas, comenzando por el restablecimiento del grado de bachiller en literatura y filosofía como requisito para entrar a cualquiera de las otras facultades.²⁵⁶ Además, reforzó el modelo central de “escuelas o facultades universitarias” reorganizando las de literatura y filosofía, jurisprudencia, medicina, ciencias eclesiásticas y creando una nueva, la de ciencias físicas y matemáticas.²⁵⁷ Aumentó el número de años a cursar, creando por primera vez (artículo 183) un bachillerato *universitario* concebido como un estudio continuado durante siete años, con un alto número de materias (hasta 36 sumando ordinarias y extraordinarias). Las escuelas de literatura filosofía debían establecerse no sólo en las universidades, también en los colegios y en los seminarios, e incluso se autorizaban para los conventos de religiosos (art. 11-17), con el fin de extender la franja de conocimientos previos necesarios para la formación profesional, en especial los de las “ciencias útiles”.²⁵⁸ Ello significaba que cuando un colegio provincial o particular solicitaba que sus cátedras fueran reconocidas como universitarias debía

²⁵⁵ “Decreto de diciembre 1° de 1842 que organiza las Universidades...,” V. II, parte II, p. 366-420; “Decreto de 20 de diciembre de 1844, orgánico de la instrucción universitaria”. Bogotá, [s.n.], 1844, 193 p., BNC, Sala 1ª, 1237, (55).

²⁵⁶ “Artículo 302. El grado de bachiller en literatura y filosofía es necesario para entrar a cursar en cualquiera otra de las facultades...” *Ibid.*, art. 302, p. 405. Pero a su vez, comparado con los requisitos del Plan del 26, se rebajan significativamente los requisitos para entrar a la universidad. “Para que un individuo sea admitido en la facultad de literatura y filosofía será necesario que tenga por lo menos nueve años cumplidos, que sepa leer y escribir correctamente y que tenga buena conducta”. *Ibid.*, art. 126, p. 383.

²⁵⁷ *Ibid.*, art. 9, 143-153, p. 385-386.

²⁵⁸ En la línea católica, la reforma Ospina sacó las facultades de teología y cánones de las universidades estatales y las “devolvió” a los seminarios y conventos. Asimismo, limitaba las escuelas de jurisprudencia y medicina sólo para las universidades. *Ibid.*, art. 14-15. Con ello iba logrando organizar un sistema con mayor nitidez en relación a los criterios de saber disciplinar.

poder estar en capacidad de poner en pie todo el programa de una facultad de literatura y filosofía, cosa que por demás casi ninguna provincia estaba preparada para hacer.²⁵⁹

Los decretos de Ospina impactaron el “curso de filosofía” en un doble aspecto: primero, porque al crear el bachillerato universitario de siete años reunían, por una parte, los antiguos cursos de gramática y latinidad de las casas de enseñanza, y por otra separaban los cursos avanzados de matemáticas y ciencias naturales (cálculo, física y química experimentales, agricultura teórica y práctica, zoología y fisiología), dejando estos últimos para la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas.²⁶⁰ El resultado fue el de lograr una distribución de cursos escalonada y gradual, así:

“Las materias de estudio de la Facultad de literatura y filosofía se distribuirán en: *Sección de Literatura*. Los cursos se dividirán en ordinarios y extraordinarios. Los ordinarios son los siguientes, que deberán hacerse en los tres primeros años:

- 1° Gramática y ortografía española
- 2° Analogía latina
- 3° Sintaxis latina y traducción de prosa inglesa
- 4° Sintaxis y propiedad latina y traducción de poetas latinos; y
- 5° Ortografía y pronunciación inglesa y traducción de poetas ingleses.

Son extraordinarios [...]:

1° y 2° Gramática y traducción francesa, 3° Retórica, [...] 4° Oratoria y bibliografía (en el cuarto año) 5° Historia antigua y moderna, se hará en los siete años que comprende el estudio de la facultad.

Sección de Filosofía: [Cuatro años]

- 1° Aritmética y teneduría de libros
- 2° Psicología, teodicea, metafísica y lógica
- 3° Algebra, geometría elemental y dibujo lineal
- 4° Moral y fundamentos de religión
- 5° Trigonometría y topografía
- 6° Física

²⁵⁹ “Decreto de diciembre 1° de 1842...,” art. 183, p. 389-390. Young acota con humor: “A Ospina le resultaba un poco falso presentarlo como [libertad de enseñanza]. Con mucho más candor podría haber dicho: los colegios deben cerrar sus antiguas facultades de derecho y medicina, porque el nuevo *curriculum* es tan amplio que a ningún colegio le sobrarán fondos para nada más”. YOUNG, J. L., *op. cit.*, p. 148. El Plan, buscando algo de flexibilidad, exigió como requisito mínimo para abrir una facultad de literatura y filosofía “cuatro cátedras por lo menos, y tres para la facultad de ciencias...”, y ello significaba disponer de fondos para pagar a cada catedrático no menos de \$300 anuales. (Un Secretario de Estado ganaba \$3.200; los Generales de división \$3.000, los Tenientes Primeros \$480. El salario del rector de la Universidad Central llegó a un tope de \$800. Cfr., YOUNG, J. L., *op. cit.*, p. 61). Pero un maestro de escuela primaria ganaba entre \$40 y \$60 anuales. Esto significaba que de un lado, en Bogotá, los salarios no estaban a la altura de los hombres que podían dictar las cátedras. Y por otro, las localidades no podían sostener las 4 cátedras al tiempo, mientras que los hombres que podían dictarlas -especialmente en las de ciencias- hallaban los sueldos muy escasos, y no se comprometían.

²⁶⁰ Cfr., *infra*, dos cuadros comparativos: el N° 3, del pensum de las “Clases” o “Facultades de filosofía” en los planes de estudio de la primera mitad del siglo XIX hasta 1847; y el N° 4, del canon de filosofía en los planes de estudio hasta 1850.

- 7° Química, mineralogía y geología
 8° Geografía y cronología.”²⁶¹

Programa que introduce al tiempo un orden y una asociación de materias, de donde resaltan varias características: el gran peso de las materias “científicas”, tanto en la base como en la cima del recorrido; el modo de “entretrejerlas” en los años inferiores con las de psicología, lógica y moral (2° y 4° cursos); y por fin, el retorno de la metafísica, la aparición por primera vez de la teodicea y la prolongación de la moral en los “fundamentos de religión”. Hay que considerar además que los cursos unidos de psicología, lógica, teodicea y metafísica se debían condensar en un año, mientras que se daba un año sólo para la moral y la religión.

Este será el segundo impacto en la reforma en la filosofía, el haber concretado la reacción católica anti-utilitarista modificando el canon filosófico del Plan Santander en su núcleo metafísico, excluyendo aquellas “perniciosas ciencias nuevas” y sus autores: elimina la Ideología y la Gramática General -cambiándolas por una Psicología- restaura la Metafísica y reintroduce la Teodicea (wolffiana) y agrega a la Moral el estudio de unos Fundamentos de la Religión para sustituir la Legislación Universal y el Derecho natural.²⁶² Con ello se perfila el canon preferido por los católicos y conservadores, canon que también fue modelo para los colegios privados cuando aquellos no podían imponerlo desde el gobierno de turno. Cosa repetida en espejo por el campo contrario. En medio de este juego, la enseñanza de la filosofía escolar -y no había filosofía que no lo fuera entonces- quedó definitivamente atrapada por las tensiones de la pequeña política partidista y las de la gran política de la Iglesia y el Estado. Sin embargo, debe recordarse que la tensión epistémica entre Ideología y Metafísica no coincidió palmo a palmo con el deslinde político entre los dos partidos: la fragmentación y recomposición del canon de la filosofía deberá ser abordada desde su propia dinámica interna, más allá y a menudo a pesar de las interferencias del campo de la política.²⁶³

²⁶¹ “Decreto de diciembre 1° de 1842...” art. 183, p. 389-390.

²⁶² Es en 1844 cuando Ospina manda enseñar otra vez el derecho romano [Cfr., MÁRQUEZ, José I. *Programa para la enseñanza del derecho romano en las universidades de la república*. Bogotá, Cualla, 1844] e introduce “un texto de Jaime Balmes”. El decreto no dice cuál era el texto de Balmes recomendado, pero no es descabellado conjeturar que haya sido *El protestantismo comparado con el catolicismo en sus relaciones con la civilización europea* (Barcelona, José Taudó), publicado entre marzo de 1842 y febrero de 1844; en particular su T. III (Cap. XLVIII: “La religión y la libertad” ss), dedicado a exponer “el liberalismo de la tradición católica”, bajo los principios del Derecho natural, usando como fundamento la doctrina “tomista-suareciana” del *poder indirecto*.

²⁶³ El propio Ospina, cuando se trató de que los jesuitas se hicieran cargo del Colegio público de Medellín según el currículo muy científico del Plan de 1842, tuvo que confesar privadamente que “los PP. Viejos no saben más que su latín y su teología española, quizás griego y metafísica, materias de muy poco provecho para los estudiantes...”. *Carta de Mariano Ospina a Pedro A. Herrán* (Medellín, septiembre 5 de 1845). *Archivo de la Academia colombiana de Historia*, Fondo Herrán, cit. por ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 176. Asimismo, para entender la ética de este modernizador católico, nada mejor que esta carta a su hijo Tulio: “No pierda usted un momento, estudie y trabaje de continuo; ponga a un lado novelas, versos y pasatiempos estériles; renuncie a la cortedad, al encogimiento y al desprendimiento vanidoso del dinero que se deja estafar tontamente; con esa vanidad insensata no se

En cuanto a resultados prácticos la política educativa de Ospina fue casi un fracaso, pues las presiones y el descontento de las localidades fueron en aumento y las matrículas mostraron que el llamado a las ciencias no atrajo a la juventud capitalina ni provincial.²⁶⁴ Respecto a la enseñanza secundaria, su idea de organizar un sector de educación “científica” diversificada estaba mucho más lejos de realizarse que la universitaria o la primaria, y el acucioso gobernante neo-borbónico terminó por resignarse a no poder modernizar este sector:

“La enseñanza secundaria es la más extensa y la más variada, pues que no está destinada a dar a todos los mismos conocimientos sino a formar hombres para todos los oficios, para todas las profesiones; agricultores, comerciantes, artesanos, mineros, literatos, etc., esta enseñanza está aún por crear en la República. Los colegios provinciales, únicos establecimientos que, según la mente de la ley, deben consagrarse a tal objeto, están muy distantes de llenarlo aún respecto de los pocos ramos a que parecen actualmente destinados. La enseñanza industrial no ha recibido aún la primera pincelada, no se ha pensado siquiera en la forma que debería dársele. Para establecerla faltan los dos indispensables elementos [...] hombres capaces para enseñar y fondos para pagarlos [...] Creo por tanto que al presente no puede plantarse en la Nueva Granada la enseñanza secundaria, de una manera capaz de llenar los deseos del patriotismo y las exigencias de los pueblos”.²⁶⁵

La política neo-borbónica, a la vez estatalista y corporativa, había tocado sus límites. Pero la causa no sólo fue la carencia de fondos y de profesores, sino el modo de gestionar el conflicto con las fuerzas locales. Desde este punto de vista, Zuluaga traza el desenlace del proceso, mostrando cómo

“hasta 1847 se aumenta la restricción a los colegios provinciales, imponiéndoles condiciones imposibles de cumplir para fundar cátedras universitarias. Para ingresar a las universidades, los estudiantes tenían que matricularse y presentar exámenes en las

puede prosperar. La pretensión de parecer rico gastando más de lo que puede razonablemente y dejándose esquilmar en toda ocasión, es una mentecatez ridícula que, convirtiéndose en hábito, condena a la miseria a quien lo adquiere [...] La ciencia es el más seguro de los caudales. Nada hay tan lisonjero como el poder decir como Simónides cuando todos quedan arruinados en el naufragio: *Omnia mecum porto*.” Cfr., GÓMEZ BARRIENTOS, Estanislao. “Don Tulio Ospina”. *Repertorio Histórico*, Medellín, 1923, p. 254. Agradezco esta mención a la historiadora Piedad Gil Restrepo, de la Universidad de Antioquia.

²⁶⁴ Según informe de José Ignacio de Márquez, nuevo Secretario del Interior en 1846, “en Bogotá, en 1843, se concedieron 22 grados en jurisprudencia, 10 en medicina y 4 en ciencias eclesiásticas; en enero de 1845, en la facultad de medicina se matricularon 48 alumnos, en la de jurisprudencia 86 y en la ciencias eclesiásticas 22. Mientras que en la facultad de ciencias físicas y matemáticas no se matriculó ni un solo estudiante, en ninguna de las tres sedes universitarias nacionales”. MÁRQUEZ, José I. *Informe del Secretario de Gobierno de la Nueva Granada al Congreso Constitucional de 1846*. Bogotá, Cualla, 1846, cit. por ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 129.

²⁶⁵ OSPINA RODRÍGUEZ, Mariano. “Esposición que el Secretario de Estado en el Despacho de lo Interior del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional de 1844”. Bogotá, Ayarza, 1845. En: *Antología del Pensamiento ...*, T. II, p. 22-23.

capitales de distrito. Por efecto de las presiones, la ley de julio 8 de 1844 permite a los colegios provinciales la realización de exámenes y certámenes con valor de universitarios, pero debían ceñirse al Plan de instrucción pública nacional [que imponía un número considerable de materias preparatorias, e impedía la apertura de “escuelas parciales” de filosofía, es decir con menos de cuatro catedráticos]. En ese mismo sentido, el decreto de octubre 23 de 1844 sobre grados de bachiller en literatura y filosofía [reestablecidos por el Plan de estudios de 1842] hizo excepción de requisitos para los estudiantes del colegio de Santa Librada de Cali [...] No obstante, estas concesiones no lograron convencer a las provincias. También Ospina emite un decreto el 20 de diciembre de 1844, que continúa con las restricciones de 1842.²⁶⁶

Pero este segundo Plan Ospina fue un hito en cuanto que, creyendo hacer concesiones a las provincias, daba libertad para elegir materias, cursos, métodos y pécunias en los colegios y casas de educación particulares en donde la enseñanza no tuviera por objeto la adquisición de grados. A esto llamó Ospina “libertad de enseñanza”, y hay que admitir que éste era el modo corporativo de concebirla. Sólo que a partir de allí se consagró jurídicamente una “doble velocidad” en las instituciones educativas, entre aquellas que se mantenían “libres” y las que podían someterse al régimen universitario. Continúa Zuluaga refiriendo que

“En 1845, con el ascenso de Tomás Cipriano de Mosquera al poder (1845-1848) se permiten algunos cambios, el más importante es una rebaja considerable de materias en el currículo de filosofía y literatura -en particular las de química, mineralogía y geología- reduciendo de 7 a 6 los años de estudio; se otorga permiso a los colegios bajo régimen universitario para establecer escuelas especiales de jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas. Y en 1847, Mosquera emite el último decreto orgánico de las universidades [antes de la declaratoria de libertad absoluta de enseñanza en 1848. O.S.].²⁶⁷ Los estudiantes ya no tendrían necesidad de viajar a las capitales de distrito a cumplir con los requisitos de matrículas y exámenes, sino que los inspectores viajarían a las provincias y ante ellos los alumnos cumplen los requisitos exigidos [y como en la época de Santander, se autoriza la apertura de escuelas parciales de filosofía, derecho, medicina y teología. O. S.]”²⁶⁸

En efecto, el decreto de 1847, firmado por el conservador Rufino Cuervo como vicepresidente,²⁶⁹ pareció haber aflojado aún más las restricciones del segundo Plan Ospina:

“*Artículo 102.* Toca a las cámaras de provincia organizar y reglamentar los colegios sostenidos con rentas de la provincia, fijar los ramos que en ella han de enseñarse y

²⁶⁶ ZULUAGA, O. *La Educación Pública ...*, p. 485.

²⁶⁷ CUERVO, Rufino; OSORIO, Alejandro. “Decreto de 14 de septiembre de 1847 que organiza las universidades”. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL/ICFES. *Compilación...*, p. 478-528.

²⁶⁸ ZULUAGA, O. *La Educación Pública ...*, p. 485.

²⁶⁹ CUERVO, Rufino (1801-1853). Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

disponer si deben estar o no sujetos al régimen universitario, para que sus estudios habiliten para grados académicos”.²⁷⁰

Pero bajo tan aparente apertura hacia las provincias se escondía lo contrario: falta de apoyo financiero del Estado central y la obligación de alcanzar un nivel mínimo de cátedras que de nuevo se reveló inalcanzable en la práctica, a pesar de que el nuevo Plan ablandó un tanto la figura jurídica de “sujeción al régimen universitario”, es decir, la de acogerse al modelo de las facultades de la Universidad central, honor difícil de alcanzar y que marcaba una línea divisoria entre quienes lo lograban y quienes no:

“*Artículo 103.* Para que pueda someterse al régimen universitario un colegio provincial, debe tener por lo menos tres catedráticos de literatura y filosofía convenientemente dotados y que reúnan las cualidades que se exigen a los catedráticos de dicha escuela en la universidad...”²⁷¹

Desde el punto de vista de la organización de los estudios de filosofía el decreto de 1847 es notable, puesto que conservando aún el formato de la facultad menor de literatura y filosofía -que ya el Plan Ospina había organizado en una serie continua de doce cursos durante seis años- ahora se dividen los ramos de enseñanza en “series” lo que implicaba una nueva organización de los saberes, una idea que bien podría llamarse temática y en todo caso mucho más emparentada con los modelos curriculares contemporáneos que con el canon clásico humanista:

“*Artículo 113.* Los ramos de enseñanza de la escuela de literatura y filosofía se dividen en las siguientes series, compuestas de diversos cursos:

SERIE DE BELLAS LETRAS:

1º Idioma Patrio; 2º Retórica, Poética y Oratoria

SERIE DE IDIOMAS:

1º Analogía y sintaxis latina; 2º Sintaxis y Prosodia latina; 3º Gramática y traducción francesa; 4º Gramática y traducción Inglesa

SERIE DE ELEMENTOS DE MATEMÁTICAS:

1º Aritmética; 2º Álgebra y Geometría elemental; 3º Trigonometría y Geometría práctica.

SERIE DE FILOSOFÍA INTELECTUAL:

1º. Lógica y Psicología; 2º Teodicea y Moral

SERIE DE FÍSICA:

1º Física elemental, cosmografía; geografía general y geografía especial de América”.²⁷²

A continuación, el decreto prescribe que tal orden pueda adaptarse por las autoridades locales según las condiciones institucionales. Pero tal adaptación era ya del orden pedagógico, no del geopolítico:

²⁷⁰ “Decreto de 14 de septiembre de 1847 ...,” art. 112, p. 497.

²⁷¹ *Ibid.*, p. 495.

²⁷² “Decreto de 14 de septiembre...,” art. 113, p. 498.

“A las juntas de administración de las Universidades, a los prelados diocesanos en los Seminarios, y a las juntas directivas de colegios provinciales y particulares corresponde fijar los cursos que de las diferentes series han de dictarse en cada uno de los seis años de estudio señalados, con tal que no se invierta el orden de cursos establecido en cada serie. (Art. 114)”.

Compromiso final entre exigencias divergentes y acumuladas, este plan de estudios debía algo a las viejas libertades otorgadas a las localidades para erigir sus cátedras, pero también al orden centralizado de las facultades profesionales universitarias tanto como a la necesidad técnica de seleccionar un grupo de materias elementales y universales de entre todas las ciencias positivas y especulativas; además, al proceso de fragmentación de la filosofía, antigua madre de todas las ciencias, pero cuyo canon tampoco se consideraba justo extinguir del todo. De todo ello emergió este pensum, en donde la filosofía ya no es “la clase” que agrupa todas las disciplinas, sino sólo una serie más entre las otras series de ciencias. De modo casi imperceptible ha recibido un nuevo bautismo, “filosofía intelectual”, que desde entonces será el nombre de ese núcleo simultáneamente antiguo (lógica y psicología, [metafísica], teodicea y moral) y nuevo, pues ya ha sido despojado de “sus ciencias” de cálculo y observación. En este pensum se ha puesto a punto, en su pureza geométrica, el modelo de distribución metódica de las ciencias propio de lo que será el bachillerato moderno ya ordenado como una facultad de preparación y de pasaje. (Cfr., cuadro N° 3: Cursos de la Clase de Filosofía, 1826-1847).

Sin embargo, algo seguía atando este pensum al viejo molde universitario, y a nadie parecía ocurrírsele la idea de que este modelo podía ser universal, multiplicable y por qué no, popularizable. La razón parece clara: esta dichosa Facultad de literatura y filosofía se había convertido más bien en el instrumento concreto y ominoso de la “tiranía” del centro sobre las provincias y de los nuevos saberes disciplinares y generales sobre los antiguos saberes específicos de las profesiones liberales. Y salvo los privilegiados colegios de la capital, nadie parecía dispuesto a aceptar en la teoría ni a sostener en la práctica un entramado tal de materias y cátedras. Y por otra parte, así como a las clases urbanas en ascenso no interesó durante una buena parte del siglo XIX el invertir en carreras científicas y técnicas, tampoco tenía por qué atraerles la idea de gastar mucho tiempo en unos estudios profesionales preparatorios tan cargados de materias matemáticas y físicas que poco iban a servir a abogados, curas o médicos. Frente al viejo bachiller que era un universitario y ya casi un hombre de profesión, ese tipo de hombrecillo urbano letrado que conocemos hoy como “bachiller”, que podía optar por cualquier camino ocupacional letrado, siendo al tiempo técnico en los rudimentos de todas las ciencias y tan poco experto en ninguna, todavía no hallaba cabida en las estructuras socio-culturales de la Nueva Granada, aún no muy bien desprendida de las rutinas estamentales del mundo barroco colonial.²⁷³

Hacia 1847, el balance de las políticas de organización del sistema educativo promovidas desde la administración central -impulsar el estudio de las ciencias y a la vez descentralizarlo en las provincias, restringir el acceso a las profesiones tradicionales (sacerdocio, abogacía, medicina) y a la vez centralizarlas en las capitales departamentales- era prácticamente negativo. Los descontentos acumulados serán aprovechados por la oleada de reformas liberales que se desencadena a mitad del siglo. Bajo la presión de distintos sectores -los colegios privados, los sectores interesados en

²⁷³ En España, en virtud del Plan de estudios de 1845 se asiste a una reforma de la Facultad de Filosofía que ha sido considerada como el origen del bachillerato moderno en ese país, todavía atado al régimen universitario, pero pensado como segunda enseñanza elemental, y “pórtico de entrada obligatoria a las otras Facultades”. Es notable que esta reforma, hecha bajo la hegemonía de la filosofía ecléctica o cousinianismo, haya modificado el lugar de los estudios de la filosofía en la escala de los cursos, que se concebían también al modo de series: “En esto se adoptó un sistema diametralmente opuesto a lo que en lo antiguo se había seguido. Sin considerar entonces que los alumnos no están bastante preparados con sólo un escaso conocimiento del latín para dedicarse a las materias abstractas, se les engolfa desde luego en lo más intrincado de la dialéctica, en lo más obscuro de la metafísica, volviéndolos locos con mil sutilezas y cavilidades que no comprendían; y en tan errado método, hubo al fin que acudir al auxilio de breves cuadernos reducidos a meras definiciones y a nombres exóticos que se encomendaban a la memoria, no ganando nada en ello el entendimiento. Ahora se ha creído que tales materias son muy arduas para niños de corta edad y se ha retardado todo lo posible su enseñanza, esperándose a que tengan más años y la instrucción suficiente”. GIL DE ZÁRATE, Antonio. *De la Instrucción pública en España*. Madrid, Imp. del Colegio de Sordomudos, 1855, T. III, p. 120, nota 3, cit. en HEREDIA SORIANO, Antonio. *Política Docente y Filosofía Oficial en la España del siglo XIX. La era isabelina (1833-1868)*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1982, p. 232. [Agradezco a la doctora Gabriela Ossenbach Sauter, de la UNED de Madrid, el haberme facilitado este importante trabajo, ya agotado. O. S.]

que los recursos se dedicaran a la enseñanza primaria, el gobierno conservador de la primera administración del General Mosquera (1845-1848), expidió la Ley de 8 de mayo de 1848, “sobre libertad de enseñanza y habilitación de cursos”²⁷⁴ declarando que “la enseñanza en todas sus ramas es libre”, poniendo fin al monopolio universitario de los títulos, aunque mantenía aún la idea de que cada institución debía autoreglamentarse teniendo como modelo el régimen universitario.²⁷⁵ Se trataba más bien de legitimar la libre competencia entre las universidades públicas y todas las otras instituciones educativas y, dice Young, de alguna manera los conservadores también esperaban que con tal libertad, “los colegios de los jesuitas monopolizarían la instrucción pública” y por ello aprobaron por fin este régimen de libertad.²⁷⁶

7. 1848-1868: Institucionalización de la libertad de enseñanza

Fue con la derrota electoral del partido conservador en 1849 -que dio paso a la administración liberal del general José Hilario López (1849-1853)- cuando las reformas liberales pudieron “expresar las reivindicaciones de libertad de las localidades y los intereses particulares largo tiempo encadenados”.²⁷⁷ El decreto de mayo 21 de 1849 “sobre colación de grados académicos”,²⁷⁸ autorizó por primera vez a todos los colegios provinciales o particulares, sujetos o no al régimen universitario, para otorgar, con el mismo valor de las universidades, grados académicos en todas las facultades salvo en las de teología y cánones, que quedaban restringidos para los seminarios.²⁷⁹ Se mantuvieron los grados de bachiller en las carreras profesionales, pero se suprimía de nuevo el grado de bachiller de la facultad de literatura y filosofía (art. 7).²⁸⁰

Como en la época del plan liberal de Santander, en la lucha por la autonomía de las instituciones educativas provinciales y privadas estaba también en juego la posibilidad de las minorías liberales urbanas de educar a sus cuadros, bajo un régimen de igualdad de condiciones institucionales y de reconocimiento académico, y así la declaratoria de libertad de enseñanza en esta coyuntura colombiana se vió como un instrumento político clave para la liberación del monopolio católico y el fortalecimiento de la

²⁷⁴ *Codificación nacional...*, T. XIII, p. 71-73.

²⁷⁵ YOUNG, J. L., *op. cit.*, p. 153, ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 170-171.

²⁷⁶ YOUNG, J. L., *op. cit.*, p. 154.

²⁷⁷ Sobre las reformas liberales de medio siglo, ver los textos clásicos NIETO ARTETA, Luis Eduardo. *Economía y Cultura en la Historia de Colombia*. Bogotá, Punta de Lanza, 1979 [1941]; COLMENARES, Germán. *Partidos políticos y clases sociales en Colombia*. [s.e.], 1963; Cfr., MELO, Jorge Orlando. “La evolución económica de Colombia 1830-1900”. En: *Nueva Historia de Colombia*. T. 2: *Era republicana*. Bogotá, Planeta, 1989, p. 65-100; TIRADO MEJÍA, Álvaro. “El Estado y la política en el siglo XIX”. En: *Nueva Historia de Colombia*. T. 2: *Era republicana*. Bogotá, Planeta, 1989, p. 155-183.

²⁷⁸ “Decreto de mayo 21 de 1849 sobre colación de grados académicos”. En: *Compilación de normas sobre la educación superior...*, Vol. II, parte 2, p. 553.

²⁷⁹ “Decreto de mayo 21...” art. 1. Cfr., ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 174.

²⁸⁰ “Decreto de mayo 21...” art. 7. En: *Compilación de normas...*, p. 553.

enseñanza secular privada, a diferencia de la situación francesa, donde la libertad de enseñanza se usó para proteger o defender la educación católica.²⁸¹

“La Ley de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública”, inaugura el período conocido como de “libertad absoluta de enseñanza”. Sus más significativas disposiciones rezaban así:

Artículo 1º. Es libre en la República la enseñanza de todos los ramos de las ciencias, de las letras y de las artes.

Artículo 2º. El grado o título científico no será necesario para ejercer profesiones científicas; pero podrán obtenerlo las personas que lo quieran, del modo que se establece por la presente ley. [...] Salvo para la profesión de farmaceuta. [...]

Artículo 3º. Para la expedición de títulos, habrá en cada uno de los colegios nacionales y provinciales y seminarios, un consejo de cuatro profesores nombrados por el Poder Ejecutivo en los colegios nacionales, por las cámaras de provincia en los provinciales, y por el diocesano en los seminarios [...]

Artículo 4º. Suprímese el grado de bachiller. En lo sucesivo sólo se conferirá el de doctor en jurisprudencia, medicina y ciencias eclesiásticas. [La ley enumera a continuación los cursos mínimos exigidos para optar por los títulos mencionados...]

Artículo 14º. Entiéndese por colegios nacionales, los que respectivamente fueren establecidos y sostenidos con los bienes y fondos de las universidades.

Artículo 15º. Suprímense las universidades. Los edificios, bienes y rentas de que hoy disfrutaban se aplican para el establecimiento de los colegios nacionales, exceptuando el Colegio del Rosario de Bogotá, cuyo edificio, bienes y rentas serán administrados como de establecimiento provincial. [...].

Artículo 18º. Quedan derogadas todas las leyes anteriores sobre instrucción pública.”²⁸²

Según la doctrina que sostenía las decisiones de esta ley los títulos universitarios, como los títulos de nobleza, eran antidemocráticos: muchos jóvenes inteligentes pero pobres y viviendo en el campo, veían frustrado su talento por no poder costearse estudios en las capitales; los gremios científicos y las corporaciones universitarias debían abolirse pues ejercían un nocivo monopolio sobre el conocimiento y también -en particular los abogados- sobre los puestos públicos;²⁸³ la supresión de las universidades permitiría la igualdad de condiciones académicas entre todos los establecimientos que

²⁸¹ ZULUAGA, O. La educación pública..., p. 181; POU CET, B. Enseigner la philosophie..., p. 83 ss.

²⁸² “Ley de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública”. En: *Compilación de normas...*, p. 564-565.

²⁸³ “El poder ejecutivo consideró que luego de la expedición de la ley de libertad de enseñanza, los títulos académicos habían quedado convertidos en denominaciones vacías. Bajo un nuevo régimen constitucional sancionado en 1853, la igualdad se consideró garantizada cuando por la “Resolución sobre títulos académicos y profesionales”, de agosto 19 de 1853 [*Gaceta Oficial*, No. 1588, (agosto 4, 1853), p. 1], se ordenó que a partir del 1º de septiembre de 1853 no se expedirían ni en los colegios nacionales ni en los tribunales los títulos profesionales usados hasta entonces, y en ningún acto o documento oficial se haría mención de ellos. Se esperaba entonces que los títulos, obtenidos por personas idóneas en cada ciencia, fueran un reconocimiento honorífico ante la sociedad. Los títulos sólo volverían a reponerse en 1867, con la creación de la Universidad Nacional”. ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 202-203.

dispensaban educación superior, fuesen del centro o de la periferia, públicos o privados, laicos o religiosos. ¡Libertad, libertad, salvo para los colegios de los jesuitas!²⁸⁴

Y no fue ésta la única paradoja de la esperada era del *laissez faire* intelectual. Desde el comienzo alguien hizo notar que “no podía a la vez concederse libertad de estudios y exigir a renglón seguido su validación ante las universidades, siguiendo un reglamento”.²⁸⁵ Pues el asunto no sólo tocaba el criterio científico que debía usarse para calificar un saber, sino el criterio social para apreciar y juzgar el ejercicio de las profesiones: y si el Estado mismo rechazaba erigirse en juez del saber, ¿debía exigir títulos a aquellos que solicitaban cargos oficiales o de responsabilidad pública?

Por otra parte, la *libertad de enseñanza* se entendió también en otro sentido, como el “ablandamiento” o simplificación de los requisitos académicos para obtener títulos. De hecho, al comparar los estudios exigidos por la Ley de 1850 con los planes anteriores, se aprecia una fuerte disminución, de casi la mitad, en los cursos considerados necesarios para obtener los títulos.²⁸⁶ No obstante, los legisladores seguían defendiendo que esta reducción no significaba la rebaja de la calidad y profundidad de la formación de los profesionales. De hecho, se atrevieron incluso a introducir interesantes innovaciones académicas: tres meses después de la Ley de libertad de enseñanza, el presidente López expidió otro extenso decreto de 154 artículos para organizar los colegios nacionales, que no serían otra cosa que las viejas universidades rebautizadas y “democratizadas”, y con nuevas facultades: excluida la de ciencias eclesiásticas, los fondos liberados permitían abrir al lado de las clásicas facultades de literatura y filosofía y de jurisprudencia, y de la joven facultad de ciencias naturales, físicas y matemáticas, una de artes y oficios cuyo perfil no resultaba muy claro, a la que se acordaron inicialmente cuatro clases: dibujo lineal, estática y maquinaria, agricultura y arquitectura.²⁸⁷

²⁸⁴ Salvo a los colegios de los jesuitas, pues a éstos no cobijó la libertad liberal: fueron expulsados por segunda vez del país nueve días después de promulgada la Ley del 24 de mayo de 1850. El rechazo estaba focalizado sólo hacia estos religiosos. “Con excepción de la Compañía de Jesús o cualquiera otra que se forme con miembros de ella, es permitida la fundación de toda sociedad o comunidad religiosa, siempre que no sea contraria a las leyes de la moral”, puntualizó la Ley de 9 de mayo de 1851 sobre comunidades religiosas (art. 1-2, 7). [Cfr., RESTREPO Juan Pablo, *op. cit.*, p. 318]. Cfr., ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 182-188.

²⁸⁵ “Cámara de Representantes. Sesión del 3 de abril de 1850”. *Diario de Debates*. Bogotá, abril 7 de 1850, p. 11-12. Un enconado articulista sostuvo por la prensa, que la Ley de libertad de enseñanza de mayo 15, por sus contradicciones merecía señalarse como “la ley que establecía el modo de hacer doctores, y declaraba a la vez que para nada se requería ser doctor”; cit. por: ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 186, 217.

²⁸⁶ Zuluaga compara las normas del Plan de estudios de 1847 con las de la ley de 1850, y halla que para *ciencias eclesiásticas* se exigían 13 materias en 1847 contra 5 en 1850; en *jurisprudencia*, 17 contra 8; sólo en medicina la reducción fue menor: de 12 a 10 materias. ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 191, nota 49.

²⁸⁷ “Decreto de agosto 25 de 1850 por el cual se organizan los Colegios Nacionales”. En *Codificación Nacional...*, T. XIV, p. 239-265. Un nuevo decreto de 1853 redujo las cátedras de la facultad de artes y oficios a las clases de “dibujo en todos sus ramos y de arquitectura”. Cfr., OBANDO, José María; NÚÑEZ, Rafael. “Decreto de agosto 22 de 1853, orgánico de los Colegios nacionales”. En: ICFES.

En cuanto a nuestra facultad de literatura y filosofía, el decreto cambió la distribución de las materias por series, pero mantenía un programa de diez clases:

“*Artículo 7.* En la Escuela de Literatura habrá diez clases en las que se dictarán las siguientes enseñanzas:

1º Gramática Española

2º Analogía Latina y Traducción de Prosa, Sintaxis, Prosodia y Ortografía Latina y Traducción de Poetas

3º Gramática, Pronunciación y Traducción de Prosa Inglesa y Traducción de Poetas

4º Gramática, Traducción y Pronunciación Francesa

5º Gramática General y de Ideología

6º Retórica, Poética y Oratoria

7º Lógica y Psicología; Teodicea

8º Moral y Fundamentos de la Religión

9º Historia Sagrada, Historia Antigua, Griega y Romana, y de Historia Moderna

10º Estadística Universal, y de Historia y Estadística Especial de la Nueva Granada”.²⁸⁸

Sin mencionarlo explícitamente, esta organización retenía el principio de flexibilidad en el orden a la par que proponía una rebaja de los años de estudio a cinco. De resto, a las observaciones ya hechas sobre el carácter de simple materia asignado a la “filosofía” que sigue funcionando acá, hay que añadir la constatación del retorno del canon liberal (la Gramática General y la Ideología), pero conservando la Psicología y la Teodicea que habían sido introducidas por la reforma conservadora de Ospina Rodríguez, quizás “a cambio” de volver a sacar la Metafísica, y aún agregándole unos Fundamentos de la Religión. De nuevo, un sutil juego de compromisos, conciliaciones y exclusiones cuyo resultado sorprende, pues termina siendo el pensum más cargado de todos los cuatro ensayados hasta entonces, y en una coyuntura en la cual la tendencia era a aligerar. Y enseguida puede verse la drástica reducción de los cursos de *toda la facultad de filosofía* decretada por la Ley sobre Colegios nacionales de 1853. Este proceso de variación de la franja de materias que desde 1847 ya se definen claramente como de “filosofía intelectual”, puede verse el siguiente cuadro:

Compilación de normas..., Vol. II, parte II, p. 601-623. Según el Rector de la Universidad en 1879, “La escuela de Artes y Oficios, que fue creada en 1872, dio instrucción, durante cuatro años, a más de quinientos artesanos y elevó el número de los alumnos de la Universidad a más de novecientos por año, fue desgraciadamente suprimida por la ley en 1876”. MARTÍN, Carlos. “Informe del Rector de la Universidad nacional (23 de enero de 1879)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XIII, No. 89, (feb., 1879), p. 2.

²⁸⁸ “Decreto de agosto 25 de 1850...” art. 7, p. 239.

**CUADRO NO. 4: CANON DE LOS CURSOS DE
“FILOSOFÍA INTELLECTUAL” (1826-1850)**

PLANES: CANON:	PLAN DE 1826	PLAN DE 1842	PLAN DE 1847	PLAN DE 1850	PLAN DE 1853*
CURSOS	Ideología, Lógica, Gramática General; Moral, Derecho Natural	Psicología Teodicea, Metafísica, Lógica; Moral , Fundamentos de la religión	Lógica, Psicología Teodicea, Moral	Gramática General; Ideología; Lógica, Psicología; Teodicea, Moral y Fundamentos de la religión	Gramática General y Gramática castellana; Inglés; Francés; Historia Universal, Historia y Estadística de la Nueva Granada

* Comprende todos los cursos dictados en la facultad de Literatura y filosofía.

Fuentes: Decretos orgánicos de la instrucción pública (1826, 1842, 1847, 1850). *Codificación Nacional...*, T. II, VII, XI y XII.

¿Se trataba de un efecto paradójico de la libertad de mercado educativo? Para poder competir con los colegios privados, ¿cómo tuvieron los colegios nacionales que modificar su oferta académica? ¿En pleno régimen liberal mantener el prestigio de los colegios implicaba reintroducir los cursos de religión a la par que los de Gramática general? ¿Y luego, ante la penuria económica, debiendo elegir entre los cursos de filosofía intelectual, por qué dejar como último y esencial reducto, la Gramática General? La respuesta debe darse en dos planos: es necesario, de un lado, explorar la estructura de las ciencias y saberes en esta coyuntura, el plano epistémico. De ello habrá que ocuparse en el siguiente capítulo.

La otra respuesta empírica, estadística, institucional, rastreando los casi inexistentes archivos de este período sobre el tema, escapa a los límites de esta investigación. Sin embargo, cabe aquí presentar en rasgos generales la deriva que desembocó en esta reducción de la filosofía escolar oficial a la Gramática General, a partir de la tesis de O. Zuluaga, único trabajo actualmente disponible en el país sobre este tema y período. De nuevo, la autora describe este proceso general de un solo trazo:

“La equiparación de los colegios nacionales a los colegios provinciales y la ineficacia del título para ejercer las profesiones, condujo a experimentos curriculares en las instituciones públicas y privadas desde la implantación de la libertad de enseñanza en 1850. La competencia se abrió entonces para reclutar los estudiantes, en ambos tipos de establecimientos educativos. Unos concedían amplia libertad en los cursos y otras ofrecían planes de estudio estrictamente dirigidos a la profesión.[...] Por su parte, los estudiantes se desmotivaron para permanecer en los Colegios; los pocos que asistían

disminuyeron en su disciplina y en su comportamiento académico. Entre 1850 y 1852 las cátedras se elevaron de 52 a 106 y el número de alumnos de 587 a 856; en cambio en 1853 el descenso fue notable, debido a la mencionada eliminación de los títulos: las cátedras rebajaron a 40 y los alumnos a 343. El decrecimiento de alumnos fue mayor en Bogotá: de 400 alumnos que había en 1851, descendieron a 175 en 1853, lo cual se explica porque el Decreto Orgánico de los Colegios Nacionales de 1853 retiró del Colegio Nacional de Bogotá las carreras de Medicina, Jurisprudencia y Ciencias Políticas, por falta de fondos. En cambio, se mantuvieron tres programas que no tenían rango profesional: Literatura y Filosofía; Ciencias Físicas y Matemáticas y Artes y Oficios”.²⁸⁹

La situación podría presentarse diciendo que el régimen de “libertad de enseñanza” aceleró las inercias de cada uno de los sectores educativos concernidos: los Colegios nacionales perdieron poco a poco el apoyo del Estado central y pasaron finalmente, en 1855, a manos de las provincias,²⁹⁰ sometidos a los azares políticos y financieros de la vida local.²⁹¹ Y éstas, paradójicamente, después de haber luchado para obtener sus derechos a otorgar títulos universitarios se vieron finalmente libres para hacerlo, pero sin los recursos ni el personal necesarios para llevarlo a cabo. Y después, ni siquiera los títulos fueron considerados necesarios.

A pesar de todo, los Colegios más poderosos y tradicionales de entre los nacionales, esto es, el de San Bartolomé y el del Rosario continuaron siendo -en medio de azares financieros y administrativos que no es del caso referir acá- los establecimientos educativos de más alto nivel y capacidad del país, y los que continuaban convocando a los intelectuales y pedagogos de calidad superior, a despecho de que sólo expidieran “certificados de suficiencia” en vez de títulos.²⁹² En cuanto a los colegios privados, tras

²⁸⁹ ZULUAGA, O. La educación pública..., p. 203.

²⁹⁰ “Lei 17 de abril de 1855 sobre facultades de los Gobiernos municipales de las provincias”, art. 4. En: *Gaceta Oficial*, No. 1788, Bogotá, (abril 25, 1855), p.737.

²⁹¹ “Como resultado del colapso fiscal, los Colegios Nacionales dejaron de recibir los subsidios del Gobierno. En 1852, el Tesoro Nacional debía al Colegio Nacional de Bogotá cincuenta mil pesos. Abandonados a sus ingresos locales, los Colegios de Bogotá, Popayán y Cartagena redujeron considerablemente sus programas. El Colegio de Bogotá se vió en la necesidad de suspender siete cursos de Derecho, cuatro de Medicina y tres de Artes, del mismo modo que varias plazas de Anatomía y Cosmografía; todos estos recortes tenían por finalidad sostener su curso de Química. En 1853 la institución se había deteriorado a tal extremo que sólo era una escuela preparatoria con apenas capacidad para ofrecer cursos de Lenguas Modernas, Geografía y Química, ninguno de Matemáticas, y mucho menos de cursos propios de carreras universitarias. El Colegio Nacional de Cartagena se vió menos afectado y pudo conservar un programa más elaborado. No obstante, en esta ciudad el Rector quería abandonar cuatro cursos de Matemáticas Superiores, los de Cosmografía, Astronomía, Física, Química y Artes y Oficios.”

²⁹² El Colegio de Nuestra Señora del Rosario, cuyos fondos eran privados por voluntad de su fundador Fray Cristóbal de Torres en 1652 y gozaba de autonomía por sus Constituciones, sufrió varios cierres durante el período federal, y varias intervenciones administrativas del gobierno nacional y provincial. Reabierto en 1864 después de la guerra de 1861, ofreció cursos de “Gramática Castellana, Francés, Inglés y Contabilidad, Latín, Ciencias intelectuales, Geografía, Física, Aritmética y Álgebra, Geometría y Trigonometría, Teodicea y Moral, Principios de Legislación Civil y Penal, Legislación Nacional,

un minucioso rastreo sobre las fragmentarias informaciones disponibles, Zuluaga pudo reconstruir los programas de 32 colegios privados a lo largo del país, y comparar sus pensums con el prescrito por el decreto de 1850. La evaluación de la historiadora Zuluaga es tajante:

“En cuanto a la educación privada, la Ley de mayo 15 de 1850 abrió paso a la fundación de un número considerable de Colegios privados. Aunque las instituciones privadas quedaron facultadas para otorgar títulos, al no poseer las condiciones económicas para dotar y atender una Facultad de Jurisprudencia o de Medicina, se dedicaron en general prácticamente sólo a ofrecer materias de Literatura y Filosofía. Otras combinaban estas áreas con materias de enseñanza primaria y muy pocas ofrecían cátedras de nivel universitario. Puede afirmarse que ninguna de las instituciones

Legislación del Estado de Cundinamarca, Ciencia Constitucional y Administrativa, Derecho Internacional, Economía Política, Anatomía Humana, Fisiología Humana, Patología general, Patología interna, Cirugía y Medicina operatoria, Higiene, Tología, Botánica, Química y Metalurgia, Terapéutica y Materia médica, Medicina legal, Historia Nacional y de los demás países americanos e Historia Universal”. Cfr., “Decreto de mayo 21 de 1864 estableciendo algunas clases de enseñanza en el Colejio de Nuestra Señora del Rosario”. En: *El Cundinamarqués*. Bogotá, N° 128, (mayo 30, 1864), p. 525. El Colegio de San Bartolomé, fundado por los jesuitas en 1605, “nacionalizado” con su expulsión en 1767, volvió a las manos de la Orden al vaivén de sus sucesivas expulsiones en tiempos republicanos; entre 1843-1850 y 1858-1861 se cumplieron los períodos de su permanencia; durante este último los religiosos alcanzaron a abrir cursos de Gramática Castellana en varias secciones, Latín en diferentes niveles, Griego, Francés, Inglés, Geografía, Historia Sagrada, Gramática, Teneduría de libros, Álgebra y Metrología, Anatomía, Fisiología, Economía Política y Derecho de Gentes. Las clases y la instrucción religiosa eran públicas y gratuitas. Además de estas materias los alumnos internos recibían clases de Caligrafía, Dibujo y Música vocal e instrumental. Expulsados de nuevo en 1861, el general Mosquera convirtió la institución en colegio militar y escuela politécnica; en 1864 se le entregó a la Asamblea del Estado de Cundinamarca, restableciendo en él todas las enseñanzas de la facultad de Ciencias Políticas y Jurisprudencia. Hacia 1865, año en que se reabrió la facultad de Medicina, contaba con 102 alumnos. En 1867 se fijaron las siguientes materias: Gramática Castellana, Lengua Latina, Francés, Inglés, Geografía, Aritmética, Contabilidad, Filosofía Moral y Religión, Física Elemental, Legislación, Derecho Civil Español y Romano, Código de Cundinamarca, Procedimiento Judicial, Pruebas Judiciales, Ciencia Constitucional y Administrativa, Economía Política y Derecho Internacional. A fines de ese año, al crearse la Universidad Nacional, el San Bartolomé se convirtió en la sede de sus facultades de Jurisprudencia y de Literatura y filosofía. Cfr., “Ley 66 se septiembre 22 de 1867 que crea la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia”. En: Colombia (Estados Unidos de, 1863-1886). *Decreto Orgánico de la Universidad Nacional*. (Enero 13, 1868). Bogotá, Imp. de Gaitán, 1868, 130 p. Información sintetizada a partir de ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 445-478. Respecto a las vicisitudes del San Bartolomé desde 1861, ver el valioso informe retrospectivo que presenta en 1878 su rector. Cfr., VARGAS VEGA, Antonio. “Informe del Rector de las Escuelas de Literatura y Filosofía y de Jurisprudencia de la Universidad nacional de los Estados Unidos de Colombia”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XII, No. 85, (enero, 1878), p. 1-27. De hecho, las Escuelas de Literatura y Filosofía y la de Jurisprudencia de la Universidad Nacional, establecidas en el Colegio de San Bartolomé, pudieron ser el mejor establecimiento de su clase -dotado de laboratorios, mapas, biblioteca, gimnasio, gabinete de lectura con periódicos extranjeros, baños, dormitorios y salones- “con mas de nueve mil pesos anuales de rentas, procedentes de los capitales y fincas del antiguo Colegio de San Bartolomé, además de los gastos que en esas Escuelas que se hacen con fondos nacionales [...] Casi todos los gastos fueron hechos con fondos propios del Colegio”. MARTÍN, Carlos. “Informe del Rector de la Universidad nacional (23 de enero, 1879)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XIII, No. 89, (febrero, 1879), p. 8.

privadas ofreció un currículo completo y nunca pudieron alcanzar el nivel de los Colegios públicos de la época de Ospina. Si se comparan los currículos de ambas instituciones, los Colegios privados de aquella época no podían competir con los públicos, a los cuales pretendían igualar. No había profesores aptos para orientar las materias y los pocos que estaban preparados cobraban demasiado. Es muy probable que al menos entre los años de 1850-1853 la asistencia de los jóvenes de las élites a los Colegios privados se haya debido, además de tener condiciones para costearse la matrícula y pensión, al deseo de esquivar los niveles de exigencia de los Colegios Nacionales. Mientras que en éstos se dictaban las materias de dos Escuelas (la de Literatura y Filosofía, y la de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas), que sumaban 19 materias entre las dos, en los Colegios privados estas materias se dictaban de forma discontinua y nunca alcanzaban el número de las exigidas en los Colegios Nacionales. [...] Sin lugar a dudas, la emancipación de la instrucción pública convirtió la educación en una empresa de libre competencia y puso fin al monopolio estatal de las Universidades, pero surgió otro monopolio, el de los particulares. Aquí comenzaron ofertas académicas de todo tipo, desde cátedras de facultades mayores hasta programas muy elementales; algunos centros fueron de reconocida seriedad, otros de dudosa calidad. Muchos de ellos ofrecían algunas de las materias que antes integraban el programa de Literatura y Filosofía, siendo esta la opción de menores costos para los propietarios de los Colegios”.²⁹³

Otra excepción a esta situación resalta el trabajo de Zuluaga: la de los seminarios.

“No puede pasar desapercibida la importancia de los Seminarios diocesanos por sus aportaciones a la Educación Superior y porque la Ley de mayo 15 de 1850 los tuvo en cuenta como parte del sistema de instrucción pública. Además del Seminario de Bogotá, a nivel nacional funcionaron los Seminarios de Cartagena, Popayán, Santa Fe de Antioquia y Pamplona. Todas estas instituciones tuvieron destacados programas académicos. En todos había Escuelas de Literatura, Filosofía y Ciencias Eclesiásticas y se dictaban algunos cursos conducentes al título de Doctor en Teología”.²⁹⁴

Por mi parte, agregaría más: revisando los programas de los Seminarios publicados en la prensa se concluye que en ellos, más que en cualquier otra institución educativa de la época, se conservó la disciplina curricular de las facultades de filosofía y letras, y ello según el modelo que Ospina y Cuervo habían diseñado en la década de 1840, continuando además la tradición pedagógica de los expulsos jesuitas que habían dirigido el de Bogotá hasta 1850. Incluso, el concepto de educación secundaria como educación preparatoria universal ya aparece claramente en la distinción entre Seminario Mayor y

²⁹³ ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 246-256. Reproduzco sus cuadros comparativos en el Anexo No. 4.

²⁹⁴ “Aunque en cantidad poco significativa, algunas comunidades religiosas también abrieron establecimientos educativos. En 1853, los dominicos crearon el Colegio de Santo Tomás de Aquino y las religiosas de Santa Gertrudis organizaron el de la Enseñanza”. Cfr., p. ej. el programa del Seminario de Pamplona: “ ‘Seminario Conciliar de San Pedro Apóstol de Pamplona’. *El Catolicismo*, No. 221, Bogotá, (julio 22, 1858), p. 221”. ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 237.

Seminario Menor, hacia 1850.²⁹⁵ Sabido es también que buena parte de la juventud estudiantil se inscribía al seminario por la calidad de sus estudios secundarios y la seguridad de la vivienda en la capital, para abandonarlo luego por otros horizontes.

Por su parte, los establecimientos católicos -de seculares o de religiosos- no desaprovecharon la ocasión para ganar puntos ante la opinión y posicionarse ante ella explotando todos los prestigios de la tradición, su acumulado como educadores, y su capacidad de mantener la totalidad de los cursos básicos de la enseñanza secundaria, y a bajo costo en el caso de las comunidades religiosas.²⁹⁶ Pero por otra parte, eran los futuros cuadros del catolicismo los que se estaban formando, y a los educadores liberales tampoco escapaba su responsabilidad para el futuro de sus dirigentes y seguidores. Hubo para ello una razón política que se añade a las que ya se han presentado: dada la estructura bipartidista excluyente, el sector educativo privado, en especial las Casas de educación y Colegios se fueron convirtiendo cada vez más a medida que el dispositivo fanatizador bipartidista se endurecía, en el “recinto protegido” donde las élites de cada partido se atrincheraban, se reproducían y eran toleradas cuando el partido opuesto se hallaba en el poder. Tanto las élites liberales como las católicas preferían ocuparse directamente de la educación de sus herederos. A partir de las reformas de mitad de siglo, los legisladores liberales van poner en obra un régimen de “libertad de enseñanza” para el sector privado en la enseñanza secundaria, dejando al Estado apenas un cierto poder de vigilancia. Un sutil régimen de libertad para la enseñanza privada que, ni los conservadores autoritarios del “régimen

²⁹⁵ “El plantel de educación que tiene por objeto conservar y cultivar la semilla del clero de la Arquidiócesis ha presentado en la última semana actos literarios [...] habiendo sido examinados los alumnos de las clases de 1º, 2º y 3er año de Teología, y de 1º, 2º, 3º y 4º de Cánones, que forman el Seminario Mayor. El *Seminario menor en que la juventud recibe la educación secundaria*, que antes estaba a cargo de los Padres de la Compañía de Jesús, y que desde su expulsión fue necesario reunirlo con el Mayor, presentó certámenes [...] que no solamente dieron a conocer el jérmén de virtud y ciencia que los alumnos recibieron de sus antiguos maestros, sino también el cuidadoso esmero con que los patriotas e ilustrados profesores que les han sucedido, han procurado extender y desarrollar las semillas de aquellas virtudes y conocimientos. Materia de estos actos fueron las matemáticas elementales, la geografía universal y particular de las cinco partes del mundo, explicada sobre los mapas; la física, la teodicea, ética, lógica, psicología, retórica, la retórica y poesía, la historia sagrada y la egipcia y griega, y los idiomas latino, griego, inglés, francés y castellano, desde sus respectivos rudimentos, de que fueron examinados los niños de las clases inferiores, hasta los más adelantados estudios de las superiores...”. “Certámenes literarios del Seminario Conciliar de San José”. *El Catolicismo*. Bogotá, N° 26, (nov. 15, 1850), p. 223.

²⁹⁶ “Este establecimiento sostenido por el ilustrado patriotismo de los religiosos de Santo Domingo y por la eficaz colaboración del apreciable ciudadano Dr. Pascual Sánchez, es uno de los pocos planteles de educación pública que han quedado en la capital después de la destrucción completa de este ramo, hecha por la nueva democracia. Allí han encontrado un recurso los padres de familia para la educación secundaria de sus hijos, y los pobres tienen allí una escuela de primeras letras. [...] En los actos literarios sus profesores y alumnos dieron pruebas de una brillante instrucción en la teoría y práctica de los idiomas latino, francés y español, en los elementos de *matemáticas*, aritmética, álgebra, geometría y trigonometría, así como también en geografía, retórica y oratoria, en el estudio de *la filosofía intelectual*, y en el de sagrada teología y derecho canónico”. “Colejio Santo Tomás de Aquino dirigido por los padres Dominicos”. *El Catolicismo*. Bogotá, No. 104, (sept. 3, 1853), p. 113.

regenerador”, ni los sucesivos gobiernos liberales y conservadores durante todo el siglo XX tocarán en lo sustancial. Me arriesgaré a sostener que desde ese entonces el “nivel de enseñanza media” funcionó siempre como un “subsistema” que se resistió a ser integrado totalmente en el sistema educativo público, dando lugar a muy complejos cuadros de tensiones y paradojas, donde el poder hegemónico del Estado salió, a menudo, poco airoso.²⁹⁷

Fue en este contexto de resistencia a la hegemonía liberal cuando bajo la consigna romana de “levantar escuela contra escuela” surgieron no pocos colegios católicos, aquellos que la “Historia de la Filosofía en Colombia” registra, y algunos otros, cuyo inventario provisional ha ensayado Gutiérrez Cely:

“Los jesuitas regentaron de 1846 a 1850 -año de su expulsión- el seminario menor en el Colegio de San Bartolomé. En ese tiempo estudiaron allí Carlos Holguín,²⁹⁸ Sergio Camargo, José María Vergara y Vergara, José María Samper, Miguel Antonio Caro, Telésforo Paúl, y Bernardo Herrera Restrepo.

“En 1850 fundó Ricardo Carrasquilla su “Colegio Católico”. Allí estudiaron su hijo Rafael María, y Bernardo Herrera Restrepo, Joaquín Tamayo y Carlos Martínez Silva. En 1857 el mismo Ricardo Carrasquilla fundó el “Liceo de la Infancia” donde se educó Rafael Pombo.

“El colegio de “Yerbabuena” de José Manuel Marroquín funcionó entre 1851 y 1857, y entre 1867 y 1873. El de la “Independencia” fue fundado en 1855 por Joaquín Gutiérrez de Celis, y era “godo [conservador] aunque algo bipartidista”. También fundaron colegios en Bogotá los intelectuales conservadores José Caicedo Rojas, Jacobo Groot y Luis María Cuervo. Antonio B. Cuervo y el presbítero Antonio J. de Sucre fundaron en 1850 el “Liceo de la Familia” donde estudiaron Rufino J. Cuervo, Nicolás Osorio y Olegario Rivera. José Joaquín Ortiz fundó en 1852 el “Instituto de Cristo” y luego el “Colegio de Santo Tomás de Aquino” y el “Instituto Bolívar”; en 1858 pasó a dirigir el “Colegio de Boyacá” en Tunja.

“Durante la época de 1870 se fundaron otros colegios en la capital, dirigidos por prestantes figuras conservadoras. Entre ellos estaba el “Colegio San Salvador” que dirigió entre 1871 y 1875 José Joaquín Borda, y el “Colegio Ospina”, que estableció en 1873 Pastor Ospina. De 1870 a 1885 funcionó el “Establecimiento de Enseñanza Objetiva” de Víctor Mallarino y Ruperto S. Gómez. En 1877, Carlos Martínez Silva y Sergio Arboleda establecieron el “Colegio del Espíritu Santo” -segundo con este nombre- que contaba con una facultad de jurisprudencia. Allí estudiaron Marco Fidel Suárez, Eduardo Posada, Carlos Cortés Lee y Santiago de la Guardia”.²⁹⁹

Algunos colegios particulares, fundados por liberales, alcanzaron altos niveles educativos. El más reputado en esta época fue el del abogado y pedagogo Lorenzo María Lleras llamado de modo poco consecuente, Colegio del Espíritu Santo, y fundado desde 1845. De este colegio bastará decir que ofrecía un completísimo

²⁹⁷ HELG, Aline. *La educación en Colombia, 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá, CEREC, 1984, p. 115, 294.

²⁹⁸ Presidente de la República entre 1888 y 1892.

²⁹⁹ GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 120-121.

programa, estructurado a la manera del Plan de 1847, es decir, con la modalidad de series: hacia 1850 ofrecía series de matemáticas (segundo y tercer curso para ingenieros); de idiomas (inglés, francés y latín); serie de geografía y física; de química y medicina; de jurisprudencia y bellas artes; y para nuestro interés, la serie “de ciencias intelectuales: psicología, lógica, teodicea y moral”, aunque fue casi el único colegio que no ofrecía clases de religión, a diferencia de todos los otros establecimientos que, conservadores o liberales, no pudieron o no quisieron prescindir de esta enseñanza.³⁰⁰ En revancha, es curioso notar que en ninguno de los pensum reseñados por Zuluaga, y ni siquiera en el del seminario, se halla, por esta época, la asignatura de metafísica. El análisis epistemológico de los próximos capítulos nos dirá por qué.

Otro colegio liberal, esta vez en la provincia oriental de Santander, se estableció en 1856 según el estilo de las universidades norteamericanas, con edificaciones amplias en grandes jardines, campos deportivos y laboratorios, biblioteca, imprenta, litografía y fotografía, y excelente dotación de textos, mapas, modelos didácticos y grabados. Enseñaba entre otras materias “álgebra, geometría, trigonometría, agrimensura, lógica y demás ramos de filosofía elemental, gramática general, retórica, mitología...”.³⁰¹ En otras regiones como Antioquia y Popayán, Santander y Boyacá, al lado de los colegios nacionales se hallaron uno o dos establecimientos privados de buena calidad académica en medio de la proliferación de pequeñas casas de educación con pensum reducidos.³⁰²

8. *El canon filosófico en libertad*

A pesar de la fragmentariedad de la información disponible, pueden inferirse varias cosas que nos ayudan a iluminar la situación de la filosofía escolar y de la educación secundaria: el período de “libertad de enseñanza” tuvo el efecto, si se me permite la expresión, de una máquina trituradora que terminó de liquidar, por un lado, la unidad teórica del currículo universitario, acabando por mezclar sin regulación ni criterio pedagógico unificador las materias elementales, las de la secundaria y las de las facultades universitarias, así como las matemáticas con las humanidades y las *ciencias intelectuales*: Pero por otro lado, tuvo el efecto práctico de liquidar por fin esa institución colonial que era la facultad universitaria de filosofía y letras como única forma legítima de existencia de los “cursos preparatorios”: se derribaron los muros que separaban a los “universitarios” del resto de los mortales.

Con la precaución que la escasa información nos impone, no creo descabellado postular que fue de este caos jurídico e institucional, de esa libertad de currículos y de

³⁰⁰ Cfr., “Colegio del Espíritu Santo”. *El Neogranadino*. Bogotá, No. 86, (febrero 8, 1850), p. 45. Cfr., Anexo No. 2, “Pensum de los establecimientos educativos de hombres, 1845-1868”, tomado de ZULUAGA, O. *La educación pública...*, p. 252-256.

³⁰¹ *Ibid.*, p. 253.

³⁰² GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 121.

títulos académicos de donde emergieron a tanteos y azares, sin teoría pedagógica o política educativa previas, esas instituciones que demostraron poder ofrecer, sin dependencia de una institución universitaria, un conjunto de materias seleccionadas como rudimentos universales de todas las disciplinas científicas y humanísticas. Los colegios y Casas de educación fueron, sin lugar a dudas, a partir de 1848, los laboratorios de una “nueva democracia” -como la llamaron irónicamente los frailes dominicos- en su doble sentido de apertura política a las fuerzas locales, y apertura social de las instituciones de educación secundaria. A despecho de sus irregulares y hasta precarios resultados estadísticos, la experiencia de los veinte años que corrieron entre 1848 y 1868 fue la superficie de emergencia y de legitimación empírica que hizo viable un tercer nivel educativo, la *educación media*, no por azar conectado con la lenta pero ya inexorable emergencia de la “clase media” en el sacudido país rural que aún era Colombia hacia la sexta década del siglo XIX. Faltaba canalizar políticamente, teorizar pedagógicamente, e institucionalizar académicamente la experiencia de esos años. Como ya lo he señalado, se impone emprender un análisis en el plano de los saberes para rodear satisfactoriamente todo este proceso.

B. 1868: La Universidad Nacional: Método científico y Misión sagrada

No será entonces cosa de asombro cuando a partir de 1868, la fracción llamada *radical* del liberalismo -heredera del proyecto educativo, de la filosofía sensualista y de los manuales escolares del Plan Santander- bajo el amparo jurídico de una nueva Constitución de corte federal, promulgada en 1863, haga un viraje de ciento ochenta grados sobre la política educativa *laissezferista*. Con fecha de 30 de mayo de 1868, y previo proyecto de José María Samper, liberal lector de Charles Comte,³⁰³ se expide la primera Ley que sentó las bases de la llamada Reforma Instruccionista de 1870: se autorizaba el desembolso de fondos federales para el sostenimiento de la Universidad Nacional, la fundación de Escuelas Normales, el establecimiento de Escuelas-Modelo de instrucción primaria, la organización de escuelas rurales (una de las novedades de que se vanagloriaban los reformadores), y la publicación de textos escolares. La Ley estipulaba que “todas las escuelas nacionales eran gratuitas y las colocaba bajo la dirección del Rector de la Universidad”.³⁰⁴

Finalmente, disponía “que el gobierno nacional promoviese con los Gobiernos de los Estados los arreglos conducentes para reducir la *Instrucción pública primaria* a un

³⁰³ Sobre José María Samper, ver *infra*, Cap. 4, § I.A., y Anexo N° 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

³⁰⁴ RAUSCH, Jane M. *La Educación durante el Federalismo. La reforma escolar de 1870*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo/Universidad Pedagógica Nacional, 1993, p. 147; Cfr., GUTIÉRREZ CELY, Eugenio. *La política Instruccionista de los Radicales: intento fallido de modernización de Colombia en el siglo XIX (1870-1878)*. Neiva, Gobernación del Huila/FOMCULTURA, 2000, 174 p.

sistema uniforme en toda la nación”.³⁰⁵ El 13 de enero de 1868 se expidió un Decreto Orgánico de la Universidad Nacional, que daba acta de nacimiento a esta institución.³⁰⁶

1. *De la libertad al método*

“Nosotros, con nuestra genial impaciencia y deslumbrados por las teorías europeas de libertad de enseñanza, no nos detuvimos a examinar si nuestras Universidades, hijas de la República, eran lo que la mayor parte de las de Europa, resto de las épocas feudal y teológica, a las que cuadraban perfectamente las censuras de Bentham y otros defensores de la emancipación del pensamiento, y la abolición del privilegio: no investigamos si la ciencia sufría prescripciones para levantarlas, ni si el método de enseñanza era defectuoso para corregirlo: nos pareció que lo acertado y eficaz era destruir las Universidades, y con ellas los estudios profesionales metódicos; y destruir la enseñanza oficial gratuita, y con ella la posibilidad de cultivar el talento de los pobres. Corriendo tras la democracia estuvimos a punto de fundar la oligarquía, mediante la instrucción de los ricos y la irremediable ignorancia de los pobres, y si no la fundamos fue porque en realidad destruimos la instrucción científica verdadera para los pobres y para los ricos”.³⁰⁷

Con esta autocrítica escrita en clave cripto-positivista, el proyecto de fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia puso fin a la libertad absoluta de enseñanza. Un final conciliador, pues se consideraba que manteniendo la libre competencia entre establecimientos científicos y educativos, luciría más el edificio reconstruido de la institución universitaria pública y democrática.³⁰⁸ Quiero hacer notar el argumento que permitía tal conciliación: si el régimen universitario restaurado no osaba violar las sagradas leyes del libre mercado, lo que pretendía era, sin embargo,

³⁰⁵ Art. 13° de la Ley sobre Instrucción Pública (30 de mayo, 1868).

³⁰⁶ Colombia (Estados Unidos de, 1863-1886). *Decreto Orgánico de la Universidad Nacional*. (Enero 13, 1868). Bogotá, Imp. de Gaitán, 1868, 130 p.

³⁰⁷ “Qué es la Universidad Nacional”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. (AUNEUC), Bogotá, No. 1, (sept., 1868), p. 3.

³⁰⁸ La fundación de la Universidad Nacional se presentó como compatible con el régimen de libertad de enseñanza: “Si la actual universidad se parece a las anteriores, en que sigue el orden clásico y riguroso en los estudios desde la base de ellos hasta su ápice, se diferencia en que no monopoliza, ni puede monopolizar ningún género de estudios: vive en medio de la libertad de enseñanza: sus diplomas, en concurrencia con los de otros institutos, no tendrán más fuerza que la comprobantes de haberse hecho, sin dispensa ni contemplación ninguna, la serie de estudios que exige el reglamento orgánico. [...] Feliz situación, porque invigilada por todos, noblemente rivalizada por los colegios públicos y particulares, habrá de estar muy atenta a cuantos adelantos hagan las ciencias y los métodos en Europa o entre nosotros mismos para no dejarse quitar la primacía...” *Ibid.*, p. 5. Los estudiantes de los colegios particulares, podían, previa presentación de un examen, recibir el grado de bachiller de la Escuela de Literatura y Filosofía, y continuar sus estudios en la Universidad. Cfr. ANCÍZAR, Manuel. “Informe del Rector de la Universidad nacional, al señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Director general de la Instrucción universitaria (31 de diciembre de 1870)”. *AUNEUC*, Bogotá, T. IV, No. 24, (diciembre, 1870), p. 544.

reparar un error o una ilusión de los antecesores: el haber confundido la indispensable libertad institucional y política y la libre concurrencia en la industria, con la imposible libertad en el orden de la ciencia. Tal había sido la causa de los funestos resultados, no sólo en cuanto a la exclusión social de los pobres, sino a la total decadencia de los conocimientos científicos.³⁰⁹ El problema fue diagnosticado entonces como un problema de método:

“hay que hacer desandar a muchos alumnos todo el camino que creían haber recorrido en estudios elementales, porque yendo al fondo de su saber, sólo se ha encontrado un conjunto de nociones teóricas mal pensadas y peor digeridas, que ningún punto de apoyo efectivo les ofrecen para vencer las dificultades de los estudios superiores”.³¹⁰

La Universidad se proponía enseñar a todo el país, respetando la libertad de todos, a pensar de modo científico, y por ello se erigió en “escuela de método, [...] siguiendo el orden clásico y riguroso en los estudios desde la base de ellos hasta su ápice”.³¹¹ De nuevo, todo recomenzaba como una innovación técnica, simple pero universal y necesaria: por su naturaleza, la Universidad permitiría por fin reunir y armonizar el método de conocer con el método de enseñar. He aquí los notables párrafos iniciales de su manifiesto fundacional:

“La inteligencia humana, tan activa, tan insaciable y penetrante, es de tal naturaleza que no puede adquirir conocimientos sino paso a paso, ni los adquiere sólidos sino procediendo de lo elemental a lo complejo.

Cuando se enuncia esta verdad parece que nada se ha dicho, o por lo menos, que se ha enunciado pomposamente una trivialidad; y sin embargo en ella se encierra toda la doctrina del método, de tanta importancia como la ciencia misma, que de poco serviría si no fuese comunicable, ni puede ser comunicada si no se sabe enseñar.

Pero si el método, es decir, la fácil y clara comunicación de la ciencia, es preciso para la enseñanza de cada ramo de nuestros conocimientos, lo es también para acertar a enlazarlos de manera que por un ejercicio continuo y progresivo de la inteligencia, se llegue, partiendo de los rudimentos más simples del saber, hasta la altura de los profesiones científicas. Esto es lo que se proponen conseguir todos los gobiernos al dictar un “plan de estudios” cuando toman a su cargo la instrucción pública: esto es lo que han intentado realizar por medio de todas las Universidades”.³¹²

³⁰⁹ “En veinte años de experimentación, este sistema ha sacado todos los frutos que de él pueden esperarse, Muy contados son los jóvenes que, merced a una vigorosa inteligencia y creándose ellos mismos un método de estudios han llegado a ser científicos: y es la verdad, que entre la generación universitaria de 1848 y la que hoy estudia, se encuentra un irreparable vacío intelectual: “tenemos bombas de jabón aspirando a subir como globos aerostáticos” [...] precisamente cuando el resto del mundo culto ha dado pasos gigantescos en todos los ramos del saber humano”. *Ibid.*, p. 5.

³¹⁰ *Ibid.*, p. 5.

³¹¹ “La Universidad debe ser, y será principalmente una escuela de método, así en el orden lógico de las enseñanzas, como en el modo de dar cada una de ellas...” *Ibid.*

³¹² *Ibid.*, p. 1.

Y para que no quedase ninguna duda, la Universidad radical volvía a retomar la antorcha de la batalla contra “la usanza española, cuyo solo fin era hacer Doctores en Jurisprudencia y Medicina”. Su nuevo fin sería

“tal vez principalmente el de abrir a la juventud otras carreras más lucrativas que aquellas, como son las de Ingenieros, Agricultores, Mineros, Mecánicos, y maestros en Artes y Oficios, que bien conducidas levantarían al país a un alto grado de prosperidad material”.³¹³

Y para lograr tal fin la institución requería ponerse bajo el yugo luminoso pero riguroso de la ciencia proclamada por Claude Bernard, el “padre de la medicina experimental”. El primer y gran rector de la Universidad, don Manuel Ancízar, declaró que:

“Hace algunos años que en la Europa continental se persuadieron de que las grandes corporaciones docentes no debían mantenerse tales como se organizaron en la época del renacimiento de las letras, sino que era menester ensanchar el cuadro de sus enseñanzas llevándolas al vasto campo de los conocimientos industriales. El programa de los estudios es muy diferente de lo que fue hasta mediados del siglo, y lo hallamos compendiado en las siguientes palabras que Claudio Bernard dirigió a las Academias francesa y de Ciencias en 1869, el día de su apertura:

‘Todas las ciencias, dijo, se mueven hoy en progreso indefinido, que comenzando en las físicas y matemáticas, se ha extendido a las investigaciones históricas, propagándose hasta las ciencias filosóficas y regenerando la industria y las artes.

‘El punto de mira de estos estudios es el conocimiento de la causa de los fenómenos, para comprenderlos y aprovecharlos. Merced a esa tendencia hemos llegado a subyugar la naturaleza inorgánica, y comenzamos a dominar la naturaleza viva con tales y tan poderosos medios que sería difícil decir hasta dónde irán estas modernas conquistas [...] salvando los límites del mundo que habitamos para ir a estudiar la constitución íntima de los mundos inmediatos al nuestro. [...] Sin duda el primer lugar entre las naciones pertenecerá de hoy en adelante a la que haga superiores esfuerzos y se imponga mayores sacrificios por la cultura de las ciencias [...].

‘Esto indica cuál es la importancia y cuál debe ser la misión de las modernas corporaciones científicas: centros de ciencia, regeneradores de la industria, que ya no puede vivir en la atmósfera del empirismo, tienen también que ser focos que irradian los conocimientos adquiridos y los buenos métodos que facilitan su adquisición’.

Esto debiera ser nuestra Universidad: cuerpo de profesores que difundieran y adelantaran las ciencias: centro a donde partieran a todos los puntos de la República misioneros instruidos en la propagación de los conocimientos más necesarios al pueblo; y, si vale esta expresión, laboratorio en que se purificarán los métodos de enseñanza y se mejorarán los procedimientos industriales...”³¹⁴

³¹³ ANCÍZAR, Manuel. “Informe del Rector de la Universidad nacional, al señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Director general de la Instrucción universitaria”. *AUNEUC*, Bogotá, T. III, No. 13, (enero, 1870), p. 10-11.

³¹⁴ *Ibid.*, p. 11-12.

Debo anotar aquí un detalle que parece nimio: las radicales diferencias que había entre la noción de método científico (la de un orden racional de los conocimientos), expresada en el manifiesto de 1868, y la noción que Ancízar, inspirado en C. Bernard, va a explicitar en octubre de 1870 (el conocimiento experimental de los fenómenos), en el curso de un sonado debate sobre el valor científico de la *Ideología* de Destutt de Tracy. Estas diferencias señalan transformaciones importantes en la organización del saber en el país, a la cuales debemos dedicar, en su momento, un análisis detallado. En este párrafo debemos continuar la pesquisa desde el punto de vista de las transformaciones en la institucionalización de la filosofía escolar.

El informe del rector Ancízar, para ese año, termina dramáticamente:

“desgraciadamente esta preciosa parte de la enseñanza no se ha llevado a debido efecto, ni aun en la Escuela de Ingeniería que aún carece de buenos textos y obras de consulta y de la indispensable colección de modelos de construcciones militares y civiles. El edificio destinado a las Escuelas de Ciencias naturales y de Artes y Oficios está amenazando total ruina. No hay laboratorio ni herbario, ni gabinete de Zoología, Geología, y Mineralogía, ni jardín botánico ni de experimentos agrícolas, ni talleres modelos; nada de lo que realizaría la difusión de los conocimientos industriales”.³¹⁵

Como se podrá suponer, la facultad -renombrada como Escuela de Literatura y Filosofía- volvió a ser el centro de la recuperación del orden “ofreciendo un modelo de enseñanza gradual desde la base hasta la cúspide”.³¹⁶ He aquí su programa:

“*Artículo 129:* Las materias de enseñanza en la Escuela de Literatura y Filosofía se distribuyen en los cursos siguientes, que pueden ganarse en cinco años, a saber:

Primer Año:

Curso 1º *Clase de Castellano-* Comprende la Lexigrafía y las nociones aplicables de Sintaxis, Ortología y Ortografía.

³¹⁵ *Ibid.*, p. 11. Para esta fecha, Ancízar reporta 224 alumnos inscritos en la Escuela de Literatura y Filosofía, 29 en la de Ingeniería, 44 en la de Ciencias Naturales, 51 en la de Medicina y 8 en la de Jurisprudencia, en total 356 estudiantes, y la proporción continuaba igual en 1872. En 1876 hubo 378 alumnos inscritos en Literatura y Filosofía, 45 en la de Ingeniería, 56 en la de Ciencias Naturales, 66 en la de Medicina y 46 en la de Jurisprudencia, en total 591 estudiantes. [Cfr. “Personal de la Universidad en 1876”. *AUNEUC*, Bogotá, T. X, No.77-78 (febrero-marzo, 1876), p. 10]. Ese mismo año, se graduaron en Jurisprudencia 3 alumnos; en Ingeniería 6 y 8 en Medicina. Estos datos autorizan a leer una inflexión de la curva de preferencias hacia las carreras científicas. *Ibid.*, p. 7. Debo agregar que unas páginas más adelante, el Informe del rector J. Salgar, proporciona las siguientes cifras sobre los que cursaron en 1875: Literatura y Filosofía: 436; Jurisprudencia: 32; Ingeniería: 60; Ciencias naturales: 48; Medicina: 73; Artes y Oficios 294; para un total de 943 alumnos. La diferencia de cifra viene de incluir esta última escuela, que además, según Salgar, venía funcionando prácticamente como un escuela primaria. SALGAR, Enero. “Informe del Rector de la Universidad nacional, al señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Director general de la Instrucción universitaria, (enero 7 de 1876)”. *AUNEUC*, Bogotá, T. X, No. 77-78, (febrero-marzo, 1876), p. 36.

³¹⁶ ANCÍZAR, Manuel. “Informe del Rector de la Universidad nacional, al señor Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores, Director general de la Instrucción universitaria, (febrero 1º de 1869)”. *AUNEUC*, Bogotá, T. I, No. 5, (enero, 1869), p. 433.

Curso 2º *Aritmética elemental*- Comprende la teoría y práctica de las cuatro operaciones aritméticas, quebrados, decimales y denominados, las pesas medidas y monedas colombianas.

Curso 3º *Geografía descriptiva universal* y nociones generales de Cosmografía y Geografía física.

Curso 4º *Clase primera de Francés*- Comprende el estudio puramente práctico de la lengua francesa, y versión del Francés al Castellano.

Segundo Año:

Curso 5º *Clase segunda de Castellano*. Comprende la Sintaxis y la Ortografía en toda su extensión.

Curso 6º *Aritmética superior y Álgebra*- Comprende nociones elementales de Álgebra hasta las ecuaciones de 1º y 2º grado; teoría de las Potencias y Raíces, inclusive el Binomio de Newton, y su aplicación a la extracción de raíces numéricas de todos los grados; Razones, Proporciones y Progresiones; teoría de los Logaritmos y manejo y uso de las tablas.

Curso 7º Geografía matemática, física y política, Geografía de los Estados Unidos de Colombia y nociones generales de geografía antigua.

Curso 8º *Clase segunda de Francés*- Comprende el estudio teórico y práctico de la lengua francesa en toda su extensión, y versión del Castellano al Francés.

Tercer Año:

Curso 9º *Clase primera de Inglés*. Comprende el estudio puramente práctico del idioma Inglés y versión del Inglés al Castellano.

Curso 10º *Contabilidad*- Comprende la teneduría de libros, mercantil y oficial y el estudio de las disposiciones legales indispensables para un comerciante, contenidas en el “Código de Comercio de la Unión”.

Curso 11º *Geometría* plana en toda su extensión y nociones generales de Geometría en el espacio.

Curso 12º *Física elemental* en todos sus ramos.

Cuarto Año:

Curso 13º *Clase segunda de Inglés*. Comprende el estudio puramente práctico del idioma Inglés y versión del Castellano al Inglés.

Curso 14º *Filosofía elemental* en todos su ramos. (*317)

Curso 15º *Clase primera de Latín*- Comprende la Analogía y Principios generales de Sintaxis. Versión y composición.

Curso 16º Retórica, Crítica y Poética.

Quinto Año:

Curso 17º *Clase segunda de Latín* - Comprende la Sintaxis en toda su extensión, la Prosodia y Ejercicios de Versión y composición.

Curso 18º *Historia de Colombia* y de los Estados Unidos de Colombia, y Cronología.

Curso 19º Historia Universal.

Artículo 130: Los cursos deben hacerse en el orden riguroso de materias designado en el artículo anterior.

³¹⁷ Hemos dicho antes que el curso de filosofía elemental, según el programa que estaba a cargo del Rector Ancizar, constaba de los cursos de Lógica, Psicología y Gramática General (Cfr., Anexo No. 1). Fue cuando el catedrático que reemplazó a Ancizar a mediados de 1870, quiso sustituir el curso de Psicología por el de Ideología, cuando se suscitó la “*Cuestión Textos*”.

Artículo 131: Para que un individuo sea admitido en la Escuela de Literatura y Filosofía, es necesario que compruebe que tiene por lo menos nueve años cumplidos, que sabe leer y escribir y que tiene buena conducta”.³¹⁸

El decreto volvía a restablecer el grado de Bachiller en Literatura y Filosofía como requisito para cursar la jurisprudencia; para estudiar medicina se requería cursar además el primer año en la Escuela de Ciencias naturales, pero para entrar a ésta última sólo se requería grado de Bachiller en Filosofía. Y es que al grado de Bachiller se le había introducido una innovación significativa:

“*Artículo 214:* El grado de Bachiller se divide en dos: grado de Bachiller en Filosofía, que comprende los cursos 1º a 14º inclusive; (art. 129); y grado de Bachiller en Literatura y Filosofía que comprende los cursos 1º a 19º de la Escuela de Literatura y Filosofía.[...]”

Artículo 216: El grado de Bachiller es peculiar de esta Escuela...”³¹⁹

2. La crisis de la Facultad de Filosofía y Letras

En conjunto, estas medidas pueden leerse así: por primera vez en el país, el título de Bachiller se convertía en un grado único, otorgado al conjunto de estudios preparatorios tomados en una facultad, rompiendo definitivamente con la tradición colonial que trataba los bachilleratos como primer escalón académico de cada profesión. Además, la Escuela volvía a implantar orden y secuencia en los viejos cursos de gramática y filosofía, pero ahora recortando la duración a cinco años, colocando en los cursos inferiores las humanidades e idiomas modernos y las matemáticas elementales (Gramática castellana, Aritmética y Geografía), y en el curso superior el latín y la Historia. Pero si se observa bien, el primer título se daba al terminar el curso 14º, justamente la *filosofía elemental*. Lo cual significa que este curso había ascendido en escala de importancia y con ello se inauguraba prácticamente el uso de tratar la serie de “ciencias intelectuales” como el coronamiento de la facultad preparatoria. Nada más coherente con la tesis de que la Universidad debía ser escuela de método, que coronar con el estudio de la Ideología, la Gramática General y la Psicología, las cuales según los designios de Destutt de Tracy formaban la verdadera “ciencia de las ciencias, la filosofía primera”, porque se ocupaba del origen de las ideas y del mejor método de conocer, pensar y hablar.³²⁰

³¹⁸ ACOSTA, Santos; MARTÍN, Carlos. “Decreto Orgánico de la Universidad nacional (13 de enero de 1868)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. I, No. 1, (sept., 1868), p. 17-60.

³¹⁹ *Ibid.*, p. 52

³²⁰ Junto a ello, como curso extraordinario, los estudiantes internos estaban obligados a tomar una clase de Moral Universal. [art. 135 del “Decreto orgánico...,”]. Hay que señalar que los cursantes de la Facultad de Literatura y Filosofía residían como alumnos internos en el Colegio de San Bartolomé, y todo ello era costado con becas del Gobierno central o de los Estados que los enviaban.

En 1871 se introdujo una reforma que dejaba un solo título único de bachiller, después de que el estudiante hubiera pasado un total de 16 cursos, en un orden similar al programa precedente y donde el curso de filosofía elemental ocupaba el N° 15, antes del de Historia patria. La reforma cambiaba la “física elemental por física experimental (curso 12°) y cambiaba el curso 11° de Geometría por uno de Cosmografía, Geografía física y Cronología.³²¹ Una nueva reforma en 1872 mantuvo los 16 cursos, pero reducidos esta vez a cuatro años, modificando los requisitos de ingreso a la Escuela: se exigió, como en el Plan de 1826, además de la edad de 9 años y saber leer y escribir, “que posea conocimientos elementales en Gramática castellana, Geografía y Aritmética, de acuerdo con los programas que para este fin redactará la Junta de Inspección y Gobierno de la Universidad (artículo 98)”. En este programa, el curso de Filosofía elemental ocupaba el No. 14, precediendo a uno de Historia patria (No. 15), y a otro de Nociones de Historia Universal (No. 16).³²² Estas reformas eran una respuesta a una situación sobre la cual los informes de Ancízar se quejan reiteradamente: los Estados estaban enviando a Bogotá como becarios a jóvenes que ni siquiera tenían los conocimientos del nivel primario. El defecto parece haber persistido, hasta que en 1876 se declaró que “los cursos de Castellano inferior, Aritmética y Geografía Universal han dejado de ser cursos universitarios y sólo se darán [este año] por cuenta del Colegio de San Bartolomé”.³²³

Este episodio revela el impasse que nacía de haber organizado la Escuela de Literatura y Filosofía a la vez como una facultad universitaria y como una escuela preparatoria para estudios superiores: era el concepto mismo de enseñanza secundaria el que se volvía vago y difícil de singularizar, tal como lo deja ver este decreto del rector Juanuario Salgar, el mismo año de 1876:

“*Artículo 1°.* Empezando la enseñanza secundaria donde termina la labor de la Escuela elemental, la Nación no costea en la Universidad nacional la enseñanza correspondiente a los primeros tres cursos de literatura, ni admite a cursar en la Escuela respectiva a los alumnos que carezcan de los conocimientos necesarios en las materias adscritas a esos cursos, conocimientos que está difundiendo en las Escuelas Normales, sus anexas como modelos y primarias elementales”.³²⁴

Hasta acá, el nivel secundario aparecía definido, aunque fuese por descarte, como aquellos estudios que quedaban por fuera de la facultad universitaria, un nivel que ya se veía como un escalón entre la primaria y la universidad. Pero el decreto añadía un artículo final que mostraba que el asunto no estaba tan claro:

³²¹ Cfr., SALGAR, Eustorgio. “Decreto reformativo del Orgánico de la Universidad nacional (febrero 3 de 1871)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. V, No. 25, (enero-marzo, 1871), p. 3-4.

³²² Cfr., MURILLO, Manuel; COLUNGE, Gil, “Decreto de 3 de agosto de 1872, orgánico de la Universidad Nacional”. *AUNEUC*. Bogotá, T. VI, No. 43-44, (julio-agosto, 1872), p. 320-321.

³²³ SALGAR, Juanuario; Rector. “Decreto sobre enseñanzas que se darán en la Universidad nacional en 1876 (febrero 14 de 1876)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. X, No. 77-78 (febrero-marzo, 1876), p. 24-25.

³²⁴ SALGAR, Juanuario; Rector. “Resolución del Rector de la Universidad nacional (11 de febrero de 1876)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. X, No. 77-78 (febrero-marzo, 1876), p. 26-28.

“*Artículo 8º*. El estudio universitario de los tres primeros cursos de la Escuela de Literatura, que corresponden a la enseñanza elemental, no son obligatorios para continuar en el de todos los ramos de la misma Escuela”.³²⁵

A mi modo de ver, esta resolución pone en evidencia que en el proceso de construir el orden gradual de la base a la cúspide, seguía sin resolverse un bache entre los conocimientos primarios y aquellos que exigía la facultad universitaria: a la escuela primaria se le exigía ofrecer algo más que la lectura y la escritura (“los cursos de Castellano inferior, Aritmética y Geografía Universal”) pero nadie parecía saber bien si esos cursos pertenecían a la educación primaria, pues también se seguían dando como primera parte de la enseñanza universitaria. ¿La conclusión era que, por eliminación, estos cursos eran los que deberían asignarse a la secundaria? La necesidad de negociar y discutir este punto ciego del sistema con los colegios y Casas de enseñanza particulares se hacía imperiosa, pero ni la legislación oficial ni las memorias de funcionarios de instrucción pública de este período nos dan indicios de que algo se estuviera haciendo en tal sentido.

Todo lo contrario: la *Memoria* del Secretario del Interior del mismo año revela la crisis profunda que iba desmoronando el proyecto de escalonamiento metódico del sistema: todavía, decía el Secretario, no se había logrado dotar de laboratorios, modelos didácticos y aparatos a las Escuelas de Ciencias Naturales y de Ingeniería. Pero esta escasez de recursos tenía fuertes implicaciones políticas: el gobierno central, frente a la distribución de funciones sociales que la libertad de enseñanza suponía, se sentía responsable de

“proteger el estudio de las ciencias de mayor aplicación al progreso intelectual y material de los asociados, y es obvio que para que tales estudios sean fructuosos debe proveerse a las enseñanzas universitarias de los elementos indispensables de enseñanza práctica de que hoy carecen”.³²⁶

La alternativa que el Secretario -y con él el grupo de dirigentes “instruccionistas”- proponía no podía ser más drástica y a la vez más expresa sobre la crisis del modelo universitario híbrido que se había creado, ese tenso compromiso entre las Facultades con internado al estilo colonial y la exigencia bernardiana de construir una institución dedicada a formar un cuerpo de científicos de alto nivel:

“Juzgo, de acuerdo con algunos de los miembros del cuerpo universitario, que la enseñanza oficial debe limitarse a los estudios superiores, para los cuales se requiere un cúmulo de elementos que únicamente la Nación puede proporcionar, y un número suficiente de profesores idóneos, que solo pueden hallarse en una gran capital y con

³²⁵ Ibid.

³²⁶ “Parágrafo 1º del Capítulo 7º de la Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones Exteriores de 1876”. *AUNEUC*. Bogotá, T. X, No.77-78, (feb.-mar., 1876), p. 29.

remuneraciones decentes. Con la supresión de la Escuela de Literatura y Filosofía, y la ya decretada de las enseñanzas puramente primarias [...] se harían considerables economías, que podrían aplicarse con ventaja al fomento de los estudios superiores”.³²⁷

La famosa facultad de Filosofía se había convertido de nuevo en un problema, y hacía agua por varios costados:

“La experiencia ha demostrado que los nombramientos de alumnos oficiales recaen, por lo general, en jóvenes que, o no tienen aptitud para el estudio, o no poseen las nociones más elementales que se enseñan en las escuelas primarias; de lo que resulta que la mayor parte no alcanzan a terminar carrera, y que muchos tienen que abandonar sus estudios desde el primer año. Las disposiciones dictadas por el Gobierno nacional y por las Legislaturas de los Estados con el objeto de prevenir estos abusos, han sido hasta hoy completamente ineficaces. La Nación ha estado erogando sumas de no poca consideración en el sostenimiento de esta clase de alumnos, y es indispensable poner ya remedio a semejante situación, exigiendo en lo sucesivo a los pretendientes a becas oficiales una instrucción más avanzada, lo cual sería también una garantía más eficaz de sus aptitudes y merecimientos. [...] Se acortaría así el término de duración de las becas [...] Esta medida produciría el apetecible resultado de hacer innecesario el internado, aceptable únicamente, según la opinión de los institutores, para la educación de niños de corta edad. El internado oficial exige un tren costoso de empleados y edificios adecuados, e impone además, a la Nación, cargas y responsabilidades que ninguna razón plausible justifica.

La Universidad debe ser sólo un plantel docente, y todo lo que conduzca a hacerle perder este carácter y a convertirlo en instituto disciplinario, debe desecharse como extraño al objeto de su fundación”.³²⁸

El rector Januario Salgar -hermano del expresidente Eustorgio (1870-1872), uno de los artífices de la Reforma Instruccionista- también opinaba en el mismo sentido, introduciendo además una doctrina de política social que parte la noción de instrucción pública gratuita en dos épocas: gratuito debía significar desde entonces que el Estado proporcionaría derechos de matrícula gratuitos, pero no el sostenimiento doméstico de cada estudiante, como se había estilado desde la época de los Colegios Mayores bajo el sistema colonial:

“Hoy pienso yo que la economía debe llevarse más adelante: reducir las enseñanzas a las materias esenciales en cada Escuela, y limitar los gastos a lo puramente preciso para llenar el compromiso contraído de costear la educación de cierto número de alumnos de todos los Estados. De la instrucción gratuita se ha pasado a la instrucción dotada,

³²⁷ *Ibid.*, p. 30.

³²⁸ *Ibid.*, p. 30-31. Parte de las causas de la mala condición de los estudiantes becados por los Estados era que tales elecciones era que “No han sido siempre los pobres, ni los jóvenes que por sus condiciones morales prometían mejores frutos a la patria, los escogidos para los puestos universitarios: parece que, por falta de protectores poderosos y de influencias de familia, estos humildes aspirantes hubieran sido los menos favorecidos en la elección”. VARGAS VEGA, A. “Informe del Rector..., *AUNEUC*. Bogotá, T. XII, No. 85, (ene., 1878), p. 24.

subvencionada, premiada, y acaso no esté el país en situación de tener que tomar colectivamente sobre sí las obligaciones de carácter doméstico de los ciudadanos que consagren sus hijos al estudio de las ciencias y artes, [...] Nunca debe dejarse de ofrecer gratuitamente toda la enseñanza que el país se encuentre en capacidad de proporcionar; pero no hay por qué se adelante a tomar el lugar del padre de familia, cuando la situación industrial del país no exige esta clase de sacrificios extremos, que solo le son debidos a la indigencia que reclame la asistencia social”.³²⁹

El año fue aciago. Hacia mediados de julio de 1876 estalló en el sureño Estado del Cauca una insurrección acaudillada por el partido conservador y un grupo de “obispos ultramontanos”, con el apoyo civil de algunos padres de familia organizados en “Sociedades Católicas” que fueron creadas en varios Estados donde gobernaban los conservadores. La guerra civil dio salida violenta a la oposición antiradical que se venía cuajando desde el comienzo mismo de la Reforma, y su bandera fue la lucha contra las escuelas “ateas” y contra la “moral laica” que algunos opositores llamaban la “religión ancizariana”.³³⁰ Fue la “Guerra de las escuelas”. Muchos alumnos, militantes liberales, se enrolaron en las filas gobiernistas, y la universidad se cerró hasta comienzos del año siguiente llorando la pérdida fatal de varios de sus miembros, como lo expresó el Presidente Aquileo Parra, el último de los gobernantes radicales al recibir en las aulas a los estudiantes-soldados.³³¹ Transcribo acá un fragmento de esta notable pieza oratoria, para introducir al lector en el ambiente de la retórica sacrificial romántica y cripto-positivista de estos “misioneros de la razón”³³²:

“Ya que los airados gladiadores del circo de la muerte, cubiertos de polvo, desangrados, exhaustos, arrimamos los instrumentos homicidas; bienvenidos seais, combatientes de

³²⁹ SALGAR, Enero. “Informe del Rector de la Universidad nacional...”, *AUNEUC*. Bogotá, T. X, No. 77-78, (febrero-marzo, 1876), p. 36.

³³⁰ CARO. M. A. “La religión y las escuelas”. *El Tradicionista*. Bogotá, Año I, No. 40, (junio 6, 1872) p. 268-269. Sobre la “guerra de las escuelas”, Cfr., *infra*, § IV.C.

³³¹ “En 1876, al empezar la guerra, más de 600 estudiantes recibían instrucción secundaria en los colegios de San Bartolomé y El Rosario; ellos en su mayor parte tomaron las armas para defender la república”. “Mensaje del Gobernador de Cundinamarca a la Asamblea Legislativa del Estado”. *El Relator*. Bogotá (octubre 5, 1877). Cit. por: GUTIÉRREZ CELY, E. *op. cit.* p. 320.

³³² Parra hacía parte del grupo de liberales que hacia fines de la década de 1870 empezaron a hallar insuficiente el benthamismo, y comenzaban a leer a Herbert Spencer y a apropiarse de su vocabulario. En sus *Memorias*, Parra se refería a Spencer como “una autoridad científica, reconocida y acatada por la moderna escuela liberal”, y cita algunas de sus obras. [PARRA, Aquileo. *Memorias (1825-1875)*. Bogotá, Incunables (Ed. facsimilar, 1982), p. 115, 376, 390]. En 1878, terminada la guerra, Parra dirigió un Mensaje al Congreso solicitando llegar a un acuerdo con el Arzobispo Arbeláez sobre la cuestión de la enseñanza religiosa en las escuelas: “[Las concesiones hechas al Arzobispo] importa conservarlas por interés de la instrucción. El pueblo que se trata de educar es católico, y si él pide que a sus hijos se les dé instrucción religiosa, no hay razón para no respetar ese sentimiento público. [Las escuelas] tienen por objeto educar al pueblo, y los que sacrifican el buen éxito de este movimiento civilizador a cambio de mantener la simetría de las disposiciones escritas, demuestran más frivolidad que convicción”. PARRA, Aquileo. “Mensaje”. *Diario Oficial*. Bogotá, (febrero 6, 1878), p. 5439; cit. por GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 115.

color de aurora. Pues que el fragor de los sables ha cesado, apresurad el paso, radiosos legionarios del progreso.

“La espada es un recurso doloroso que revelará siempre la existencia de densas tinieblas en la mente y ebriedad tumultuaria en el alma. Emplear esta arma con preferencia a las que ha escogido la filosofía para custodiar el sagrario de la inteligencia, en donde reside la razón, es una profanación propia de los Tenientes de Alarico. [..]

“La hora actual es propicia para el cultivo de nuestras superiores facultades, como que estamos en la tregua estipulada con la barbarie: sepamos, pues, emplearla en elevar por nuestra parte el nivel intelectual y moral de la especie.

“Víctor Hugo lo ha dicho ‘La filosofía social es esencialmente la ciencia y la paz. Tiene por objeto y debe tener por resultado el disolver y eliminar las iras’.

Empero, la realización del ideal de la humanidad no es exclusiva labor del entendimiento. La verdad, para que sea fecunda ha de ser inocente, ha menester de todas las claridades del corazón venturoso, confiado, amante, pío.

“Ved esas ciudadelas escudadas por numerosos fuertes, que donde quiera nos amenazan. Fórmalas la ignorancia, con sus torreones de odios! Rico arsenal tenéis donde elegir armas para combatirlos. Campeones expertos os guiarán en la empresa. Llamad lista y marchad. Pero noto que hay no pocos claros en esas filas. ¡Ah! sí: vacías están las hileras que ocupaban Correa, y Albarracín, Tovar y Garzón, Carvajal y Camargo. ¿Qué se hicieron?

Estalló la tormenta y sorbiólos la vorágine a aquellos soñadores absortos en su idealismo. Con razón esa corona con que el cariño y el dolor ha circundado sus nombres, parece toda ella penetrada de luz; es la luz que por entre rosas de sangre, despiden de sus frentes inmortales los héroes niños transfigurados!

“Levantemos el corazón y la mente llenos de fe y amor a la altura de aquel sacrificio y bendigamos a esos magnánimos vanguardias de las legiones redentoras del espíritu”.³³³

El dispositivo patriótico de los Ideólogos, a nombre de la razón, levantaba sus altares sobre las tumbas de los niños asesinados. El nuevo poder espiritual no sólo no expulsaba, sino que ni siquiera cambiaba los antiguos rituales de la violencia religiosa, sólo levantaba un espejo invertido que la exorcizaba achacándola con exclusividad a sus contrarios, al declararlos “fanáticos”, aquellos que aunaban esa mezcla nefasta de ignorancia (falta de razón, de método) y de odio (fe ciega y obediencia servil). Pero si estos racionalistas se abrogaban el poder de exorcizar a nombre de la razón, no podemos sino concluir que se trataba de un nuevo clero: era una “ideocracia” que no se diferenciaba en nada del viejo clero: sin vacilar, acojo en esto la fuerte aseveración de ese lúcido historiador de las ciencias y las religiones -y sobre todo de sus relaciones- que es Michel Serres.³³⁴

³³³ PARRA, Aquileo. “Sesión de distribución de premios (julio 18 de 1877)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XI, No. 83, (noviembre, 1877), p. 238-240.

³³⁴ “La revolución francesa inicia el relevo de poderes. Los mismos hombres, a veces incluso sin moverse, ven cómo el iceberg gira en torno a ellos. La ideocracia no se traslada de lugar ni cambia de modo de funcionar, incluso, a veces, ni siquiera de manos, se limita a transformar su nombre. Pero, como para hallar una transparencia que le permita adquirir más poder, no le preocupa adoptar un nombre nuevo, nadie reconoce aquel clero en este nuevo, cuerpo residual de la historia más antigua y de las más antiguas religiones. La antropología de las ciencias conoce la respuesta a la siguiente

Mientras tanto, la lucha por superar la crisis de la Universidad seguía en los gabinetes de los reformadores. En agosto de 1876, ya en plena guerra, se adoptó un nuevo reglamento para la Universidad Nacional, y la Escuela de Literatura y Filosofía fue reformada en la dirección ya anunciada: se cerró la Escuela de Artes y Oficios, se redujeron los auxilios a los estudiantes a “pensiones puramente alimenticias” (art. 66); se volvió a eliminar el grado de Bachiller;³³⁵ se sometió la conservación de las becas a un muy buen desempeño académico anual; y se exigía para la admisión, bien que los aspirantes hubieren ganado los cursos previos (castellano, aritmética y geografía), o que gasasen el examen de admisión respectivo, a la par que se exigía a los catedráticos de la Escuela de Filosofía retirar a aquellos que “careciesen de los conocimientos necesarios para poder hacer los cursos del programa” (art. 101-102).

3. *El canon filosófico liberal*

En cuanto al programa de la Escuela de Filosofía y Literatura, el nuevo reglamento proponía 17 cursos (sin precisar el número de años de estudio) de los cuales es notable, primero, el programa de física experimental (Curso No. 11)³³⁶ y segundo, la organización y programa de los últimos cuatro cursos donde se estipulaba una nueva reducción de la “filosofía”:

“*Artículo 110:* [...]”

pregunta: ¿Qué son, qué hacen los sabios, considerados en conjunto? Pero lo sabe a partir de la Revolución francesa, durante la cual los sabios ocuparon las posiciones que hasta entonces eran patrimonio del clero. [...] Se les podría llamar funcionarios de la verdad. Tienen en su mano el reino de ese otro mundo, el mundo tal cual, ajeno a lo político. Sin esta verdad objetiva no son ni harán nada. Lo saben y todo el mundo lo sabe. Ninguna diferencia, funcional o estructural, separa pues la fe en un dios trascendente de la creencia en la existencia de un objeto científico independiente de nosotros que puede expresarse en una verdad universal para todos y objetiva en sí misma. La trascendencia como tal es la misma en ambos casos. Y la consecuencia social no pierde estabilidad. Aunque los funcionarios cambien total o parcialmente, la función no se altera y las sociedades actuales se asemejan a las arcaicas: es lo que quería demostrar”. SERRES, Michel. “Paris 1800”. En: SERRES, Michel; (ed.). *Historia de las ciencias*. Madrid, Cátedra, 1991, p. 255-285. [Versión castellana de *Éléments d'Histoire des Sciences*. Bordas, Paris, 1989], p. 401, 409. Sobre el funcionamiento del dispositivo social formado por los discursos sacrificiales, Serres retoma los análisis de GIRARD, René. *La ruta antigua de los hombres perversos*. Barcelona, Anagrama, 1996.

³³⁵ “*Artículo 199:* En la Escuela de Literatura y Filosofía no se conferirá grado ninguno, pero todos los cursos ordinarios pertenecientes a esa escuela serán obligatorios para la consecución del grado superior en las otras escuelas...” PARRA, Aquileo. “Reglamento Orgánico de la Universidad nacional adoptado por el Gran Consejo Universitario en sesión del día 10 de agosto de 1876”. *AUNEUC*.. Bogotá, T. X, No. 82, (agosto, 1876), p. 159-224.

³³⁶ “Este curso comprende el estudio elemental y práctico de las leyes generales de la Materia; de las Fuerzas; del Movimiento; de la Gravedad; de la Atracción molecular; de los Líquidos, de los Gases; de la Acústica; del Calor; de la Luz; del Magnetismo; de las Electricidades; de la Meteorología; y de la Climatología”. *Ibid.*, art. 110, p. 184.

Curso 14: Cosmografía.

Curso 15: Historia Universal.

Curso 16: Ciencias intelectuales. Este curso comprende el estudio de los Principios de la Psicología, y la Lógica.

Curso 17: Elocución, Retórica y Táctica de las Asambleas Legislativas.

Artículo 111. Habrá además en esta Escuela, una clase de Religión, una de Urbanidad, otra de Música vocal, y otra de gimnástica, a la cual asistirán todos los alumnos internos³³⁷.

La reducción de la filosofía tenía todo que ver con la pugna religiosa, que se endurecía en ambos campos a medida que la guerra avanzaba: el curso de lógica y psicología había sido puesto en manos del ideólogo liberal José María Rojas Garrido, líder del ala más anticlerical, y su enseñanza seguía estando basada en el manual de Destutt de Tracy.³³⁸ Para Rojas Garrido la lucha por la hegemonía sobre el nuevo poder espiritual estaba clara:

“La verdadera cuestión, la única cuestión que tiene el partido liberal con su adversario, se reduce a saber a quién corresponde dirigir las acciones humanas, si a la curia de Roma o a los pueblos en ejercicio de su soberanía; qué sistema de educación debe adoptarse, si el de la revelación creada por el mito religioso, [o el] de la ciencia”.³³⁹

Respecto a las otras materias que formaban usualmente el programa de las “ciencias intelectuales”, había ocurrido que durante las discusiones del proyecto de reglamento se presentó y aprobó la siguiente proposición del rector de la escuela de filosofía, el médico Antonio Vargas Vega:

“Soy de parecer que de los cursos de Ciencias intelectuales se supriman la Teodisea (sic) y la Moral, ramos metafísicos, de escasa aplicación, y cuya enseñanza puede prestarse a enojosas y estériles discusiones sobre la base de las creencias. La Universidad tiene que sostener en el Colegio de San Bartolomé una clase de religión para los cursantes católicos, y esto basta”.³⁴⁰

³³⁷ *Ibid.*, p. 185.

³³⁸ Cfr., ROJAS GARRIDO, José María. “Discurso: La lógica es el pedestal de todas las ciencias”. [Pronunciado en la misma Sesión de distribución de premios de julio 18 de 1877]. *AUNEUC*. Bogotá, T. XI, No. 83 (noviembre, 1877), p. 244-261. Al año siguiente Rojas G. presidió los exámenes de filosofía, siguiendo el manual de Ideología de Destutt, pero ya el Rector Vargas Vega lo invitaba con insistencia a que actualizara sus doctrinas. VARGAS VEGA, Antonio. “Exámenes semanales. Escuela de Literatura y Filosofía”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XII, No. 8, (abril, 1878), p. 218-219. Ver *infra*, Cap. 4, § I.A., nota 27.

³³⁹ ROJAS GARRIDO, José M. “La verdadera cuestión”. *El Correo de Colombia*. Bogotá, No. 27, (febrero 3, 1875), p. 46, cit. por GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 154, nota 362.

³⁴⁰ VARGAS VEGA, A. “Informe de la comisión a quien pasó el Proyecto de reglamento orgánico de la Universidad (10 de agosto de 1876)”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XI, No. 83 (noviembre, 1877), p. 270-274. Sobre el médico Antonio Vargas Vega (1828-1902) ver Anexo N°1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

En todo este ambiente, la politización de los jóvenes estudiantes bajo el régimen radical alcanzó altas cotas, hasta el punto que el curso que se ponía sobre el de ciencias intelectuales era el de retórica, donde se entrenarían en emular el estilo que les había enseñado el presidente Parra, y el de Tácticas de Asamblea, donde eran preparados todos los estudiantes -y no sólo los de la Escuela de Jurisprudencia- para participar en las discusiones del Congreso, lo que usualmente daba pie a tumultos e incluso a alguno que otro asesinato. Los frecuentes alborotos y asonadas llegaron a ser famosos en las universidades oficiales, especialmente en Bogotá y Medellín.³⁴¹ Pensando en controlar las causas de tales perturbaciones, se llegó a señalar al régimen disciplinario de internado como una de ellas, pero esta institución nunca se cerró durante el período radical.³⁴²

También puede sostenerse que hasta el final del período radical el pensum de la Escuela de Filosofía quedó estabilizado en cuanto a los cursos básicos, obligatorios y escalonados, mientras que no faltaron los vaivenes sobre quitar o poner los cursos de religión y moral universal. El pensum de la Escuela quedó finalmente estructurado así:

“Curso 1° Castellano inferior
 Curso 2° Castellano superior
 Curso 3° Ortografía Castellana

³⁴¹ Una detallada discusión sobre los desórdenes estudiantiles y sus causas la expuso Vargas Vega en 1878: decía que, de un lado, que “aún después de la última guerra, el régimen del Colegio de San Bartolomé (Escuela de Filosofía) no ha sufrido perturbación alguna, no obstante que más de la mitad de los jóvenes que hoy cursan llevó por muchos meses la vida de campamento”, pero por otro “la ingerencia de los alumnos en las luchas de los bandos políticos, aunque ha sido casi siempre obra espontánea de un entusiasmo generoso, no habría llegado alguna vez a los extremos de la violencia y del escándalo, si de mucho tiempo atrás no se hubiera venido halagando las pasiones de la juventud, y si se hubiera tenido una regla inflexible para juzgar esos desbordes. Por desgracia la pasión política ha ensalzado hasta las nubes la participación de los alumnos en las luchas electorales, cuando esa participación ha favorecido ciertos intereses; y la ha condenado cuando esos intereses se han visto amenazados”. VARGAS VEGA, Antonio. “Informe del Rector...”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XII, No.85, (enero, 1878), p. 15. Sobre la situación en la Universidad de Antioquia, Cfr., VILLEGAS BOTERO, Luis Javier. “La Universidad Nacional de Colombia, un reto para los conservadores antioqueños”, en URIBE DE HINCAPIÉ, María Teresa; (Coord.). *Universidad de Antioquia: Historia y presencia*. Medellín, Universidad de Antioquia, 1998, p. 97-100; y como testimonio directo del tumultoso ambiente estudiantil de la época: MEJÍA MEJÍA, Jaime. “Voces y Estampas”. En: *Ibid.*, 153-159.

³⁴² El informe del médico Vargas Vega dedicó largas párrafos a comparar las bondades de la educación moral, social y afectiva que se daba a los jóvenes en el ambiente natural de las familias, por oposición al ambiente tenso, enrarecido y propenso a la corrupción que se generaba en las instituciones de internado, que describía con las peores tintas: “Además de los vicios que he señalado, el internado engendra otros, entre los cuales merecen mención aparte la indisciplina y el espíritu de revuelta contra la ley. [...] La verdad es que nadie puede concebir un número algo considerable de niños encerrados como un rebaño en una casa de educación, sin emplear contra los instintos naturales de los educandos un régimen severo de castigos, que provoca siempre sordas resistencias, y a veces explosiones violentas. Así se explica el carácter turbulento e incoercible de los jóvenes que empiezan a figurar en la vida pública”. Vargas terminaba citando un alegato de Víctor Cousin a favor de la supresión de los internados en Francia”. VARGAS VEGA, Antonio. “Informe del Rector...”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XII, No. 85, (enero, 1878), p. 17-23.

Curso 4° Francés inferior
 Curso 5° Francés superior
 Curso 6° Inglés inferior
 Curso 7° Inglés superior
 Curso 8° Aritmética analítica
 Curso 9° Álgebra elemental
 Curso 10° Geometría elemental
 Curso 11° Física experimental
 Curso 12° Geografía Universal
 Curso 13° Geografía e Historia de Colombia
 Curso 14° Cosmografía
 Curso 15° Historia Universal
 Curso 16° Ciencias intelectuales
 (Curso extraordinario de *Contabilidad*)”.³⁴³

Quedaban así eliminados del todo los muy elementales cursos de Castellano, Aritmética y Geografía, los cursos y las asignaturas divididas en series (como en el Plan de 1847), y las ciencias intelectuales, establecidas sin apelación como coronamiento de la formación de la facultad preparatoria. El sempiterno y lúcido rector de la Facultad, Antonio Vargas Vega, fue muy probablemente el primero en enunciar con todas sus letras, a fines de 1878, la definición de esa nueva noción de estudios básicos que fue emergiendo de este fluvial serpenteo a lo largo del siglo:

“En mi opinión una buena enseñanza secundaria debe comprender aquellos ramos de la Literatura y de las ciencias que sin tener aplicación directa a una carrera determinada, sirvan de preparación útil para todas, al mismo tiempo que de gimnástica para desarrollar el espíritu de la juventud y levantar el nivel general de las inteligencias de la nación”.³⁴⁴

³⁴³ MARTÍN, Carlos. “Informe del Rector de la Universidad nacional (enero 4 de 1880)”. *AUNEUC.* Bogotá, T. XIII, No. 92, (enero, 1880), p. 246.

³⁴⁴ VARGAS VEGA, Antonio. “Informe presentado al Consejo de la Escuela por el señor Rector de la Escuela de Literatura y Filosofía (noviembre 6 de 1878)”. Bogotá: Imp. de Gaitán, 1878. p. 14. Cfr. RESTREPO, Gabriel. “Presentación al Informe relativo a las enseñanzas universitarias de A. Vargas Vega”. *Revista Colombiana de Educación.* Bogotá. CIUP, No. 6 (II semestre de 1980), p. 113. Después de citar los programas de la enseñanza secundaria al uso en Alemania, Francia y Escocia, Vargas concluye que “si la pobreza del país y la índole de nuestra sociedad no permite que se dé, por ahora, a la educación secundaria, la extensión que ha alcanzado en aquellos países, y si tampoco podemos fundar escuelas de aplicación bien dotadas y servidas para formar agricultores, comerciantes, mineros, mecánicos, pintores de primera clase, etc., juzgo que debemos conservar por lo menos el muy modesto programa de nuestra Escuela de Literatura y Filosofía...”. *Ibid.* El reporte de Vargas fue su tajante respuesta contra la propuesta hecha por el senador Angel María Galán (el discípulo de Ezequiel Rojas) en representación de un sector de padres de familia, pidiendo reducir las 17 materias de la Facultad de Filosofía, para “simplificar los estudios hasta donde sea posible para poner los grados universitarios al alcance de todos o del mayor número de los alumnos que deseen obtenerlos”. *Ibid.* No habían cesado las viejas presiones de las élites de provincia, que querían ver a sus hijos convertidos en “doctores” en el menor tiempo posible.

4. Una nueva autoridad moral: el pedagogo

Pero no quiero cerrar este recorrido sin traer a colación dos textos del ilustre rector de la facultad-colegio, que me permiten apuntalar sendas hipótesis de trabajo. El primero concierne a la enseñanza de la moral y la religión, tema candente hasta la guerra, pero que el avezado médico positivista encaraba con una sabiduría práctica es decir, con “intuición pedagógica” nacida del gobierno cotidiano de su internado. Sabiduría pedagógica que lo situaba más allá de las consideraciones de la política, en el terreno inapelable del “deber de enseñar” según “las necesidades de formación de la juventud”:

“El Colegio [San Bartolomé] había mantenido siempre, de acuerdo con sus primitivas constituciones [jesuíticas del período colonial] y a virtud de contratos solemnes, una clase de religión *para los alumnos internos*, regentada por profesores laicos de ilustrada piedad. Pagaba también un sacerdote católico que celebraba la misa en los días feriados. Los conflictos que ocurrieron entre la Universidad y la autoridad eclesiástica con motivo de las enseñanzas de Filosofía y Legislación, determinaron al profesor del ramo a renunciar la clase, y desde aquella época hubo de suprimirse la enseñanza religiosa en el Colegio.

“La Universidad no debe, por consideraciones extrañas al objeto de su fundación, retirar de su programa las materias que crea deber enseñar, pero sería de desear que se restableciera en su anterior pie la instrucción de los alumnos internos.

“Si el internado para niños menores de 16 años hubiere de continuar en el Colegio de San Bartolomé, o mejor dicho, si la educación moral del Colegio hubiere de reemplazar las enseñanzas del hogar paterno, será de todo punto necesario dar satisfacción a los sentimientos y aspiraciones de los padres de familia, y armar con triple escudo los corazones de los niños contra las seducciones del vicio y de las pasiones vulgares.

“En la edad en que la conciencia moral aún no ha llegado a su madurez, y en que la razón fluctúa entre opuestas tendencias, es necesario que el sentimiento de una ineludible responsabilidad y de una sanción superior a las hipótesis mundanas, guíe los pasos vacilantes del niño y le inspire el amor absoluto de la justicia y de la virtud. Sobradas ocasiones le ofrecerán más tarde el estudio y la experiencia de la vida para rectificar los errores que pudieran haberse deslizado en la enseñanza religiosa que recibió en el Colegio.

“No debe olvidarse que la generación [liberal] que se halla hoy a la cabeza de los negocios públicos recibió en la casa paterna y en los colegios una educación eminentemente religiosa y no por eso dejó de luchar con pertinaz valentía para fundar en la patria el imperio de la razón y de la libertad de conciencia. Quién sabe si las aspiraciones al ideal que esa educación desarrolló, no viven latentes en el fondo del espíritu de muchos de aquellos buenos ciudadanos, y son quizá el móvil secreto de sus mejores tendencias!

“Sobre el Colegio pesa ya una grave responsabilidad para con los niños que han cambiado el techo paterno y las influencias de la familia por los claustros y las enseñanzas de la Universidad, y faltarían al más sagrado de sus deberes los Directores

de estos asilos murados si apartaran como enojosa una cuestión de tan considerable trascendencia”.³⁴⁵

He aquí el brote de otro episodio de conciliación. Reaparece como un nuevo hito, de modo que ahora, al “final del recorrido”, nos permite confirmar la existencia de una sutil pero consistente línea de conciliación que ha acompañado, casi imperceptible, todas las querellas por la moral, desde el proyecto bolivariano de 1816 en adelante. Estrategia de conciliación tan reiterada que pareciera tratarse de la contraparte liberal de la doctrina católica de la “tesis y la hipótesis”. Pero el alcance de esta aseveración es mucho mayor que la simple constatación de la existencia de “alas moderadas” en los dos bandos. Si se observa con cuidado, este tipo de conciliación no proviene directamente del campo donde los políticos y los pastores se enfrentan en la arena pública. Si los certámenes de los colegios podían hacer coexistir la Metafísica y la Ideología, la Religión y la Moral Universal, el decálogo judeo-cristiano y los principios del cálculo utilitario; así como los acuerdos sobre la enseñanza de la religión en las escuelas primarias, que relataré enseguida, entre Manuel Ancízar y el arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez; todo ello me parece que fue posible gracias a la existencia, o mejor a la paulatina construcción de un plano más profundo, un “más allá” que permitía tal juego de alianzas tanto como imponía un límite racional a las divergencias: dicho juego estaba hecho para que perdieran las posturas intransigentes.

Es eso lo que aparece con claridad meridiana en la postura del rector Vargas: él despliega una autoridad que proviene de un lugar situado más allá de la religión y de la política: es un “tercer principio de autoridad”, la autoridad de un nuevo pastor, el pedagogo. Esta *impone la conciliación* en nombre de un saber y un deber que trascienden los pequeños y grandes intereses políticos, institucionales o doctrinales, de los bandos y poderes en discordia: es el interés mayor de la ciencia pedagógica el que comanda aquí el sagrado deber de formar la débil conciencia moral de los jóvenes y continuar la labor de la familia, y reduce al ridículo la mezquindad las posturas fundamentalistas en ambos extremos. No son los intereses del Estado ni la Iglesia -que en virtud de este juego se evidencian como intereses particulares- sino que es a nombre de un universal mayor, la Sociedad, desde donde la Escuela emite su discurso técnico sobre las necesidades de formación moral de los sujetos, que para esta ocasión, son una franja estratégica de la población: los jóvenes estudiantes, futuros cuadros letrados de la “Atenas suramericana”.³⁴⁶

Si se quiere verlo de un modo menos solemne, diríamos que Vargas Vega mostraba que no había opción más racional que la de **de** gobernar “su” colegio usando al tiempo el valor subordinador de la religión -¿lo que consideraba útil de la religión?- y la potencia liberadora de la razón -¿lo que consideraba útil de la filosofía?-. El pedagogo dejaba que los demagogos y los torquemadas vociferaran en las calles, no sin advertirles

³⁴⁵ VARGAS VEGA, Antonio. “Informe del Rector...”. *AUNEUC*. Bogotá, T. XII, No. 85, (enero, 1878), p. 10-11.

³⁴⁶ Este tema será ampliamente fundamentado en el capítulo siguiente. Ver *infra*, cap. 4 § VII. B.

sobre la magnitud de lo que estaba en juego. Más aún, es este “misterio trascendental” el que permite explicar la paradoja del relato de Vargas, cuando constata la total disciplina de sus muchachos-soldados al interior del colegio, a la par de su indisciplina y violencia en la arena pública: pues bien, ese algo era la institución, era la Escuela misma la que estaba diseñada para impedir cualquier extremo, para que dentro de su recinto cualquier dispositivo extremista, material, moral o racional, se desactivara por sí mismo, se hiciera simplemente impensable, insignificante, irrazonable, insensato. Pero mientras la filosofía era un asunto de las facultades superiores ella era objeto y blanco de las políticas de la moral y de las luchas por la hegemonía a su alrededor. Era necesario que surgiera esa idea de una educación preparatoria universal de la juventud, para que se hiciera fuerte un discurso pedagógico capaz de reivindicar un derecho superior a las pugnas religiosas y partidistas.

El segundo texto, también del mismo informe, parece no tener mucho que ver con lo anterior, se trata de una noticia sobre el método de enseñanza usado en la Escuela de Literatura y Filosofía. Vargas cuenta que:

“En lo relativo a los métodos de enseñanza queda mucho por hacer, pues si es verdad que el Colegio cuenta ya con muy distinguidos profesores, debe confesarse, no obstante, que si los sistemas de estudios no están en decadencia, no hay tampoco progresos sensibles.

“La Universidad adoptó en 1876 el sistema de enseñanza oral para las escuelas superiores de Jurisprudencia, Ciencias Naturales, Medicina e Ingeniería; pero esta reforma, restringida así, no pudo sostenerse por más de un año; y el Poder Ejecutivo hubo de ceder al fin al clamor de algunos de los profesores a quienes se obligaba a preparar convenientemente las lecciones, y al de muchos alumnos que consideraban trabajo superior a sus fuerzas el de llevar anotaciones.

“Si hubiera de persistirse en el sistema de aprendizaje de memoria, que es el adoptado hoy en la Universidad, sería necesario obligar a los Catedráticos a que explicasen cada día la lección del siguiente: de otro modo el profesor se convierte en un simple pasante o *tomador*, y, sin estímulo alguno para profundizar la materia, acaba por descuidar completamente el estudio y por desempeñar la clase del modo más mediocre posible.

“Otro de los graves inconvenientes de la enseñanza por textos, es el de que los profesores, en lugar de adiestrarse año por año en la ciencia del magisterio, van perdiendo poco a poco el primitivo entusiasmo y la actividad, y terminan por dejarse poseer de la pereza y del espíritu de rutina.

“A mí me ha tocado palpar la decadencia de algunas clases servidas por antiguos y excelentes profesores, y persuadido de que el mal viene del vicioso método de enseñanza que rige actualmente los estudios universitarios, pido con ahínco *que se le aplique el único remedio eficaz, a saber, la enseñanza oral completa, tal como se halla establecida en las escuelas normales y primarias de la República.*

“No menos importante, así para el buen régimen de las enseñanzas como para el progreso de los estudios en esta escuela y en las demás que componen la Universidad,

es mantener en vigor los artículos del Reglamento orgánico que exigen ciertas condiciones a los alumnos que se matriculen por primera vez en la universidad [...].³⁴⁷

Subrayo dos puntos, en orden inverso de interés: la última petición indica que persistía con agudeza la necesidad de contar con unos estudios preparatorios, y en este caso, preparatorios de los preparatorios, lo cual significa que si ya se tenía teóricamente clara la necesidad de esos estudios básicos y generales, escalonados y graduales; el asunto práctico de cómo lograrlos se desplazaba aún hacia una brumosa franja de conocimientos anteriores al nivel universitario, y su solución institucional no se dibujaba claramente aún.

Y luego, una doble ironía poética de la historia, señalada por este testigo de primera mano, un simple pedagogo: una, descubrir cómo la idea que compartían todos estos intelectuales del poder espiritual -viejo o nuevo-, el enunciado que estos funcionarios de la verdad acariciaban en el fondo, podría decantarse en esta sola fórmula filosófica: “la causa de nuestros males actuales es la carencia de método...”. Y dos: dado que el método se había definido en la doble acepción de “orden lógico de las enseñanzas” y “modo de dar cada una de ellas”, y que la Universidad Nacional se había proclamado “escuela de método de todo el país”, tenemos que a los diez años de su fundación, ésta reconocía que si había tenido éxito en fijar un orden a los estudios preparatorios y profesionales, sobre el modo de enseñar tendría que acudir en cambio a las modestas escuelas normales y primarias. En ellas parecía haberse alojado el tan anhelado bien, alma y vida del verdadero saber productivo.

Siguiendo entonces la pista que abre el doctor Vargas, quiero cerrar este capítulo explorando algunos rasgos de esta reforma de las escuelas normales y primarias, lanzada por los Instruccionistas, para mostrar de qué manera la “cuestión escolar” fue una encrucijada estratégica en los procesos de reconfiguración del poder espiritual.

IV. 1870: LA REFORMA INSTRUCCIONISTA RADICAL

A. “Lo que debe ser una educación liberal”

En su discurso de posesión del 16 de mayo de 1870, el Presidente Eustorgio Salgar lanzó por vez primera en la historia del país, una campaña *masiva* de “instrucción primaria popular” como tarea pública nacional.³⁴⁸ No es que antes no hubiera existido en el país un marco jurídico para la educación pública o que no se hubiera pretendido organizar un sistema público de escuelas primarias gratuitas desde las épocas de la post-independencia, por el contrario, los *radicales* se reclamaban continuadores y

³⁴⁷ *Ibid.*, p. 10. [Cursivas, O.S.]

³⁴⁸ SALGAR, Eustorgio. “Mensaje al Congreso”. *Diario Oficial*. Bogotá, (mayo 17, 1870), p. 851. Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

culminadores del proyecto educativo del general Santander.³⁴⁹ Lo nuevo era el considerar como exigencia social inaplazable la ejecución del proyecto político de educación popular masiva en íntimo vínculo con el proyecto epistemológico de reordenación del conocimiento y de la moral a partir del método.³⁵⁰

La reforma se planteó como una necesidad técnica para hacer avanzar el país por las vías de la civilización y como el ejercicio del deber soberano del Estado para formar sus ciudadanos. Hacia mediados del siglo XIX los gobernantes latinoamericanos habían lanzado tres estrategias modernizadoras para la región: la inmigración masiva de extranjeros, la construcción de ferrocarriles y caminos, y la instrucción elemental masiva. En Colombia, ya a fines de la década de 1860 era visible el fracaso de la política de inmigración que en los países del Cono Sur estaba teniendo éxito, y la construcción de “caminos de hierro” se enfrentaba con desventaja a los enormes retos técnicos y financieros que las montañas andinas, las guerras civiles y la deuda pública les oponían.³⁵¹

El historiador Frédéric Martínez ha insistido sobre cómo la reforma educativa llegó a convertirse, para los dirigentes radicales colombianos, en la prioridad que reemplazaría la debilidad de las otras dos estrategias civilizatorias.³⁵² El Presidente Salgar también confiaba en los efectos de la unidad de método:

³⁴⁹ El Plan de 1826 ordenaba. “*Artículo 4º*: Para el día 19 de abril de 1827 se hallarán establecidas escuelas de enseñanza mutua en todas las parroquias de las capitales de provincia; para el 20 de julio del mismo año en todas las de las cabeceras de cantón; para el 25 de diciembre del mismo en todas las demás parroquias de la República”. “Decreto de 3 de octubre...,” p. 402. Los gobernantes republicanos habían pospuesto varias veces la fecha prometida por la ley acerca de cuándo debería haber una escuela en cada población.

³⁵⁰ Esta fase de la modernización *prometía la educación popular y uniforme para todos* -concebida por el momento como *alfabetización gratuita, obligatoria y universal*- y pretendía ofrecer legalmente al pueblo su acceso a la condición de *ciudadano* -al menos en su contenido básico de derecho de elección: se puso como condición de ejercicio del sufragio el saber leer y escribir, en una sociedad cuya tasa de analfabetismo sobrepasaba el 90%. Poco importaba que tampoco se hubiese establecido el sufragio universal: el único período del siglo XIX en que hubo sufragio universal, fue entre 1855 y 1858, establecido por el partido conservador. Los liberales lo echaron abajo sustituyéndolo de nuevo por el voto censitario, argumentando que el clero manipulaba al pueblo ignorante, sobre todo en el campo. No habrá nuevas votaciones directas sino a partir de 1914, en la elección que ganó el conservador José Vicente Concha. Cfr., BUSHNELL, David. “Elecciones presidenciales 1863-1883”. *Revista de Extensión Cultural*. Universidad Nacional Sede Medellín. No. 18 (diciembre 1984), p. 44-59; ID. *Colombia, una nación a pesar de sí misma*. Bogotá, Planeta, 1996; REGISTRADURÍA NACIONAL DEL ESTADO CIVIL. *Historia electoral colombiana, 1810-1988*. Bogotá, 1991.

³⁵¹ Cfr. PALACIOS, M. Entre la legitimidad y la violencia..., p. 16-36.

³⁵² F. Martínez cita a Rafael Núñez, a la sazón cónsul en Liverpool: “El problema de la inmigración, por ejemplo, debe ceder evidentemente el paso al de la educación; porque por ministerio de ésta realizaremos aquella *sólida y lógicamente*. No son, en efecto, brazos lo que nos falta, sino brazos inteligentes”. NÚÑEZ, Rafael. *Ensayos de crítica social*. Rouen, Imprimerie de E. Cagniard, 1874, p. 334; cit. por MARTÍNEZ, Frédéric. *El nacionalismo cosmopolita. La referencia europea en la construcción nacional de Colombia, 1845-1900*. Bogotá, Banco de la República/Instituto Francés de Estudios Andinos, 2001, p. 404. Uno de los más conspicuos dirigentes radicales Salvador Camacho Roldán, sociólogo spenceriano

“Lo que constituye la unidad del país no es tanto el territorio y la legislación, cuanto la semejanza de ideas, sentimientos y hábitos que forman el carácter nacional [...] Dos porciones de un territorio que eduquen su población bajo la influencia de procedimientos distintos, cambiarán gradualmente de sentimientos y de aspiraciones [...] Si hay anarquía en los sistemas de enseñanza que adopten los Estados, cada uno irá adquiriendo rasgos característicos desemejantes a los otros y se irá debilitando lentamente el vínculo de unión entre ellos”.³⁵³

El objetivo de la creación del sistema educativo no era simplemente “mejorar la suerte de las masas” por la enseñanza de los rudimentos de lectura, escritura y aritmética. Se trataba, por supuesto y en primer lugar, de crear ciertas condiciones para la industrialización -cosa que requería a mediano plazo la conversión del trabajo obrero no calificado en un trabajo “inteligente”, al menos en el porcentaje suficiente para nutrir la promesa social de bienestar³⁵⁴ y comenzar a poner en acto nuevas diferenciaciones sociales, ahora basadas en el “capital cultural” y el “capital simbólico”.³⁵⁵ Se trataba también, en segundo lugar, de utilizar la alfabetización como arma política para, en el mediano plazo, arrebatar la clientela electoral al clero y al conservatismo, cuya base social se reclutaba sobre todo en los campos, con el apoyo de los curas párrocos.³⁵⁶ Pero además, se afirmaba para las repúblicas hispanoamericanas una cierta urgencia o precedencia de regular lo moral, dado que en estas tierras era más cierto que en parte alguna el aserto de que las causas de la pobreza eran la falta de hábitos morales y de trabajo; que el *pauperismo*, plaga que cundía en Europa, debía prevenirse aquí precisamente creando hábitos morales y laborales nuevos, *antes* de que la industrialización misma llegase.³⁵⁷

y comerciante exportador, escribió enfáticamente en el periódico oficioso del liberalismo radical: “[Nuestro atraso] procede exclusivamente de diferencias de educación. Abramos escuelas y ferrocarriles al mismo tiempo, sí; pero si lo primero fuese incompatible con lo otro, prefiero las escuelas”. *Diario de Cundinamarca*. (julio 6, 1874), p. 809, cit. por GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 144, nota 183.

³⁵³ SALGAR, Eustorgio. “Mensaje...,” p. 852.

³⁵⁴ “En efecto, la nueva organización dada al trabajo, con la aplicación de las máquinas a casi todos los ramos de la industria, ha hecho más necesario e indispensable el poder de la inteligencia, y puesto mas a la luz las ventajas de una educación sólida en todas las ocupaciones habituales [...] triunfo y predominio del saber sobre el mero trabajo manual y rutinario. Para la multitud, desheredada de los bienes de este mundo, no hay más que estos dos términos: la educación y bienestar, o la pobreza: la moralidad y el trabajo, o la miseria: la mejora y elevación social, o las labores abrumantes y mal compensadas”. ORTIZ, Pedro P. (chileno). “Educación Popular. III: De la educación como fuente de riqueza pública”. En: *Anales de la Universidad*. Bogotá, T. III, No. 8, 1869, p. 118.

³⁵⁵ “Es evidente así que el trabajador que mejor conoce sus recursos y las propiedades de los objetos producirá mejor y con más economía y descanso. ‘El capital invertido en el corazón y en la cabeza, es mejor que el capital en dinero’, dice un escritor, ‘no solo porque es inalienable, sino porque califica al poseedor para colocarlo con la mayor ventaja posible según las circunstancias”. ORTIZ, P. “Educación Popular. I.”, *op. cit.*, p. 386.

³⁵⁶ ALVAREZ GALLEGO, Alejandro. *Y la escuela se hizo necesaria...* Bogotá, Magisterio, 1996, p. 58.

³⁵⁷ “En los países hispano-americanos, donde la naturaleza prodiga la subsistencia casi espontáneamente y a manos llenas, donde las ocupaciones y el trabajo abundan, y los brazos más bien

La Ley de 2 de julio de 1870 sentó las bases definitivas del sistema en tres artículos: el primero declaró que “la instrucción primaria es absolutamente independiente (administrativamente) de la universitaria”; el segundo autorizó al Poder ejecutivo federal para organizar una red de instrucción pública primaria a cargo del Gobierno de la Unión y garantizaba el presupuesto para ello; y el tercero destinó de forma exclusiva la partida presupuestal dada al Ejecutivo para “la fundación de Escuelas Normales en las capitales de los Estados y para fomentar la propagación de la enseñanza primaria en los Distritos y en las poblaciones rurales”, creando así la única posibilidad de conexión entre el centro y las localidades en un régimen federal a ultranza, dado que cada Estado federado era libre de aceptar el Decreto nacional para sus escuelas, a cambio de aceptar que el Gobierno central sostuviese una Escuela Normal en su capital: las escuelas oficiales garantizarían la uniformidad del método de enseñanza. De hecho algunos Estados, como Antioquia no lo aceptaron, y otros le introdujeron modificaciones decisivas, usualmente relacionadas con el tema de la enseñanza religiosa en las escuelas.³⁵⁸

Finalmente se expidió un famoso Decreto, el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1° de noviembre de 1870 (DOIPP), minucioso reglamento de 294 artículos.³⁵⁹ Tres rasgos del Decreto fueron objeto de debate casi de inmediato: el primero, que la Constitución de 1863 (llamada de Rionegro) daba por igual, al ejecutivo federal y a los de los Estados soberanos, el derecho de “fomentar la instrucción pública”, pues el artículo 1° del DOIPP estipulaba que

“El Gobierno Federal organiza, dirige e inspeccional la Instrucción Pública primaria en los Territorios Nacionales [territorios de colonización bajo administración directa del Ejecutivo federal. O.S.] y en aquellos Estados que [...] acepten las disposiciones de este Decreto”³⁶⁰.

escasean, y donde vastos territorios incultos y despoblados está invitando la mano e industria del hombre; en países como estos, casi se pudiera llamar un crimen la miseria y la indigencia. Sin embargo todos sabemos hasta qué punto está contaminada nuestra sociedad por esta espantosa llaga [el pauperismo]. No es la necesidad, ni el hambre, ni la escasez las que la engendran, sino la ociosidad, la imprevisión, la indolencia y la degradación moral. El pauperismo no tiene razón de existir entre nosotros más que por el hábito y las malas costumbres. Es un insulto y un desafío a la Providencia, excusable sólo por la ignorancia de los que lo sufren”. ORTIZ, Pedro P. “Educación Popular. V: El pauperismo y el crimen y la educación popular”. En: *Anales de la Universidad*. Bogotá, T. III, No. 8, 1869, p. 123.

³⁵⁸ “Ley de 2 de julio que autoriza al Poder Ejecutivo para organizar la Instrucción pública primaria a cargo de la Unión” *La Escuela Normal. Periódico oficial de Instrucción pública*. Bogotá, No. 1, (enero 7, 1871), p. 1-2, cit. en el considerando del DOIPP, p. 3.

³⁵⁹ Colombia (Estados Unidos de, 1863-1886). *Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. (1° de noviembre de 1870)*. Bogotá, Imp. de la Nación, 1870, 61 p. Firmado por Eustorgio Salgar, Presidente, y Felipe Zapata, Secretario del Interior y Relaciones Exteriores. (Cit. en adelante como *DOIPP*).

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 3.

“Fomentar” significa sólo suministrar fondos y controlar su uso, y no “organizar y dirigir”, decían los críticos, que procedían de los grupos de poder y las corporaciones provinciales, ahora dotados de soberanías federales absolutas, viendo venir una nueva oleada de centralización y uniformidad política. Desde el comienzo los Estados donde gobernaban los conservadores acusaron de inconstitucionalidad al DOIIP. En segundo lugar, el artículo 87 del Decreto estatuyó, también por primera vez en la historia republicana, la obligatoriedad para todos los niños entre 7 y 15 años de certificar “instrucción suficiente”, respetando la libertad de los padres de familia de procurarla en las escuelas públicas o de otro modo. Los defensores de la libertad de enseñanza a ultranza consideraban que la instrucción obligatoria era una violación de las garantías individuales, de los derechos de los padres de familia y de la libertad del maestro. Esta vez, los opositores eran las corporaciones locales que se resistían a financiar escuelas públicas, y a pagar la capacitación de los maestros en los nuevos métodos, y de nuevo el clero y los conservadores que sospechaban un nuevo ataque laicizante.³⁶¹ Pues en efecto, y en tercer lugar, lo que colmó la medida de los críticos, por el artículo 36 el Estado se declaraba neutral en religión, es decir, que de un lado, la excluía legalmente de las escuelas, pero, de otro, garantizaba el respeto del fuero familiar y del de sus pastores de conciencia:

“El gobierno no interviene en la instrucción religiosa, pero las horas de escuela se distribuirán de manera que a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros...”³⁶²

Por lo demás, como se trataba de respetar la libertad de enseñanza, se entendía que la uniformidad de método no cobijaría sino a los colegios oficiales. En esta reforma, la educación secundaria no fue incluida como parte de la instrucción pública, lo cual equivalía a dejarla a la iniciativa privada, preservando la coexistencia de establecimientos católicos y liberales que había propiciado el período de la “libertad de enseñanza”. Ya he referido la fundación de colegios conservadores católicos durante esta época, y cómo, gracias a la libertad de enseñanza, pudieron proliferar bajo la Reforma Instruccionista alentados por el reto de armar un frente de batalla en la lucha que “oponía escuela a escuela”.

Pues bien, la reforma se empezó a materializar con la inmediata llegada de una “Misión Pedagógica” formada por doce maestros alemanes (9 de ellos protestantes, mas 2 católicos pedidos expresamente para el Estado Soberano de Antioquia y uno para el Estado del Tolima), que debían organizar las Escuelas Normales en las capitales de cada uno de los nueve Estados soberanos en que estaba dividida la Unión (los Estados Unidos de Colombia). Se trataba de formar a los noveles maestros en los métodos pedagógicos llamados de *enseñanza objetiva o lecciones de cosas* inspirados en los trabajos del pedagogo suizo Heinrich Pestalozzi y sus seguidores alemanes y norteamericanos, métodos que proponían que los niños aprendiesen a formar ideas abstractas adecuadas

³⁶¹ RAUSCH, J., *op. cit.*, p. 84-85.

³⁶² DOIIP..., p. 13.

a partir de la observación de objetos.³⁶³ Era una mezcla didáctica de los métodos pedagógicos de la Gramática general de Port Royal con algunas “leyes psicológicas” tomadas de Kant y de Fichte; y tal era el método elemental que aseguraría la extensión universal del método cuya coronación se adjudicó la Universidad.³⁶⁴

Por supuesto, todo ello significaba un sacudimiento de la institucionalidad establecida, tanto como de los hábitos culturales. Enrique Cortés,³⁶⁵ uno de los líderes de la Reforma, formuló la consigna de oro, un programa con tres objetivos: “se trata de *asegurar el orden, de diseminar el bienestar, de prevenir los crímenes*”.³⁶⁶ De manera que el propósito declarado era, ante todo, la formación de hábitos morales en las masas. Y esta moral era entendida, muy técnicamente, como la interiorización de un método racional en la conducta que sería medible en últimas por la formación de un respeto básico al orden legal, tanto como la introyección de los hábitos modernos de disciplina, uso del tiempo y productividad. Y ninguno de los dos propósitos podría alcanzarse si se prescindía del otro.

Los Instruccionistas tuvieron claro desde siempre que este proyecto sólo podía ser movilizado, credibilizado y legitimado si se configuraba como un “servicio público”, como un “tercer espacio” entre lo político y lo religioso que se constituiría como garantía de independencia y equidad del Estado frente a los intereses particulares y corporativos, de un lado el “gamonalismo” político y de otro, el “fanatismo” religioso. O, de modo más preciso, combatiendo, a nombre del “interés general”, lo que empezaba a ser declarado como perteneciente a la esfera del “interés particular”: contra lo Político —orientado hacia los pequeños intereses locales y partidistas (el “clientelismo”) y lo Religioso —en el sentido de pretender que una Fe y una Moral particulares fueran impuestas como generales apoyadas por el Estado (el “fanatismo”).

³⁶³ Debido con seguridad a los costos de importación y a las urgencias de traducción y edición, los pedagogos alemanes optaron por difundir en el país dos manuales procedentes de la tradición pestalozziana norteamericana: WILSON, H. *Manual de enseñanza objetiva*. Bogotá, Imp. de Gaitán, 1870; CALKINS, N. *Manual de lecciones sobre objetos*. Bogotá, [s.e.], 1872.

³⁶⁴ Heinrich Pestalozzi (1746-1827), pedagogo suizo contemporáneo de Kant, Fichte, Destutt y Herbart, perfeccionó su método hacia 1800. En una investigación anterior, hemos mostrado cómo el método pestalozziano apropiado durante la Reforma Instruccionista de 1870, sin ninguna referencia o adhesión directa al proyecto de los Ideólogos, ponía en obra desarrollos de la Gramática general pero ya en el borde de la fisura de la representación. Sobre la pedagogía de Pestalozzi, a caballo entre la *Gramática General* y la *Crítica de la Razón Pura*, ver: SÁENZ OBREGÓN, Javier. *Pedagogical Discourse And The Constitution Of The Self*. Institute of Education- University of London-PhD. History and Philosophy of Education, 2003. Sobre la apropiación de los métodos pestalozzianos en Colombia, ver ZULUAGA, Olga Lucía. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica en el siglo XIX*. Medellín, Universidad de Antioquia/CIED, 1978, p. 79 ss; Cfr., SÁENZ, J.; SILDARRIAGA, Ó.; OSPINA, A. *Mirar la Infancia...*, esp. V. I, Cap. 2; SILDARRIAGA VÉLEZ, Óscar. *Del Oficio de Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá, Magisterio, 2003, p. 33-87.

³⁶⁵ CORTÉS, Enrique (1838-190?). Ver: Anexo No. 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

³⁶⁶ CORTÉS, Enrique. “Primer informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado de Cundinamarca, dirigido al señor Director general de Instrucción pública”. *La Escuela Normal*. No. 49, 50, 51. Bogotá, Imp. de Gaitán, (1871), p. 791.

Esta *reforma social*, significaba pues, en la práctica, introducir “algo” entre la religión y la política:

“En la organización que se pretende dar a la instrucción por el decreto del Poder Ejecutivo se han tratado de desarrollar las tres bases siguientes: 1ª. Compromiso de la Nación, los Estados y los Distritos de contribuir, justa y proporcionalmente, para todos los gastos que exige el sostenimiento de la instrucción. 2ª. Separar la dirección de este ramo del Gobierno político, y encargarla a empleados especiales que inspiren confianza a todos los asociados, a fin de que la educación *no venga a convertirse en cuestión religiosa ni cuestión de partido*. 3ª. Confiar la inspección del ramo al interés social, empleando en su servicio los hombres que se distinguen por su patriotismo y espíritu público. La instrucción popular, organizada sobre estas bases, vendrá a ser un pacto entre los partidos políticos en virtud del cual todos contribuirían a su sostenimiento; pacto que esos partidos deberían esforzarse en cumplir, a fin de que los intereses de la nueva generación se salvaran en medio de las luchas del presente”.³⁶⁷

Ese algo no podía ser sino el “sistema de instrucción pública”, encarnado por sus funcionarios, los maestros y los Directores:

“Las cualidades que requiere un Director o Inspector de Instrucción pública son más bien las de un *reformador social que las de un funcionario público*; [...] si esos puestos se convierten en un centro de intrigas o trabajos eleccionarios, la organización del sistema quedará minada por su base [...] Pero si en esos puestos se colocan hombres convencidos, ilustrados, firmes, perseverantes, que no se arredren con las dificultades, que hagan de su puesto un sacerdocio y no una tribuna política, que sientan vivo entusiasmo por la educación y sepan comunicarlo, entonces el porvenir de la instrucción pública estará asegurado”.³⁶⁸

La figura de reformador social podía ser equiparada a la de sacerdote, primero por la existencia de una misión trascendental, por encima de todo y para beneficio de todos, y por la exigencia de un carisma de sacrificio personal y de servicio a la sociedad. Aunque puede afirmarse que en su mayor parte la generación de “instruccionistas” encarnó esta figura con integridad, sin dejarse sobornar por los politiqueros locales ni arredrar por el clero intransigente, y sacrificando no pocas veces su salud y su fortuna personal,³⁶⁹ no fue a los dirigentes políticos ni a los funcionarios públicos -que también se beneficiaron de la imagen de servicio- a donde iría destinada la encarnación de esta figura pastoral civil. Si éxito de todo este proyecto de “reforma moral” en la escuela primaria, se cifraba en la creación, desde arriba, de este “tercer espacio” neutral, público, ello no podía lograrse sin la creación paralela, desde abajo, de un nuevo cuerpo de maestros.

³⁶⁷ MALLARINO, M. M. “Informe del Director de Instrucción Pública de los Estados Unidos de Colombia”. En: *Memoria del Secretario de lo Interior y Relaciones exteriores al Congreso de 1871*. Bogotá, Imp. de Medardo Rivas, 1871, p. 36.

³⁶⁸ MALLARINO, M. M. “Informe del Director de Instrucción Pública ...,” *op. cit.*, p. 34.

³⁶⁹ Cfr., ZAPATA, Ramón. *Dámaso Zapata o la Reforma educacionista en Colombia*. Bogotá, El Gráfico, 1961.

Se trataba, por vez primera en la historia nacional, de formar maestros en gran número, a condición de hacer también del oficio de maestro otra especie de “sacerdocio civil”. El Decreto Orgánico estableció que el maestro o Director de escuela,

“por la importancia y *santidad de las funciones* que ejerce, es *el primer funcionario del Distrito* y tiene el deber de arreglar *su conducta* de manera que en su vida pública y privada *sirva de tipo a todos los ciudadanos*. (Art. 51)”.³⁷⁰

La función moralizadora del maestro y de la escuela era detallada en el artículo 31, en un minucioso decálogo de virtudes civiles:

“Es un deber de los directores de escuela hacer los mayores esfuerzos para elevar el sentimiento moral de los niños y jóvenes confiados a su cuidado e instrucción, y para grabar en sus corazones los principios de piedad, justicia, respeto a la verdad, respeto a su país, humanidad y universal benevolencia, tolerancia, sobriedad, industria y frugalidad, pureza, moderación y templanza, y en general todas las virtudes que son el ornamento de la especie humana, y la base sobre la que reposa toda sociedad libre. Los maestros dirigirán el espíritu de sus discípulos, en cuanto su edad y capacidad lo permitan, de manera que se formen una clara idea de la tendencia de las mencionadas virtudes para preservar y perfeccionar la organización republicana del Gobierno, y asegurar los beneficios de la libertad”.³⁷¹

Dotado de un Saber pedagógico -los métodos pestalozzianos u *objetivos*- que exigía un conocimiento técnico especializado impartido en las Normales, e investido por la Ley con el carácter de “*primer funcionario moral*” de la localidad, ese Maestro fue además apoyado por una delegación de potestad del Estado por la cual, a nombre del derecho a la educación de la infancia (Art. 33), se alteraban los límites de lo público y lo privado de modo inédito hasta entonces. El artículo 33 del DOIPP rezaba así:

“Los institutores públicos tienen plena autoridad sobre los niños en todo lo que se refiera a su educación, y deben vigilar incesantemente su conducta no sólo dentro de la escuela sino fuera de ella, *excepto dentro de los límites de la casa paterna*”.³⁷²

Este será un hito jurídico fundamental, pues por primera vez el Estado delimitaba y dividía en dos el campo de intervención moral al nivel de la vida cotidiana de la población, y encarga al maestro de construir y guardar el ámbito de la moral pública. Lo que aparece como característico del modo como el radicalismo propuso su reforma educativa en Colombia, es que no buscaba eliminar por principio las funciones pastorales del clero, sino más bien redistribuirlas. Ciertamente, la Iglesia católica no podía decir que no se respetaba su fuero sobre las conciencias (que lo aceptaren libemente), y ni siquiera se cuestionaba su rol público de guardiana mundo doméstico, del *reino de la familia*, -es decir, el de la autoridad paterna, la institucionalidad matrimonial y la

³⁷⁰ Decreto Orgánico..., DOIPP, op. cit., p 21. [Subrayado, O. S.]

³⁷¹ *Ibid.*, p. 11.

³⁷² *Ibid.*, p. 12.

formación ética de la infancia- pero el nuevo poder social otorgado al maestro marcaba una nueva línea divisoria entre lo público y lo privado, esa delicada y vital frontera moral de las sociedades modernas. A nivel cotidiano recaería sobre el maestro de escuela ese delicado rol, a través del cual el Estado trazaba un límite, recortaba y recuperaba para sí una parte de las atribuciones pastorales del clero creando otro sujeto con funciones paralelas en la formación de la interioridad de la infancia, pero dotado con un saber técnico propio, la pedagogía, que el cura no poseía necesariamente a menos que lo estudiase en las instituciones formadoras de docentes. La función estructural de las Escuelas Normales de hombres y mujeres creadas en cada capital de los nueve Estados de la Unión era la de establecer que la formación académica de los sacerdotes o seminaristas formados en los seminarios no era condición *suficiente* para hacer de ellos los sujetos calificados del saber pedagógico, aunque en un país con tan alto nivel de analfabetismo cualquiera que supiese leer o escribir podía fungir como autoridad intelectual.³⁷³ Pero desde el punto de vista de las prácticas de saber, es desde esta reforma cuando puede datarse en Colombia el inicio del proceso por el cual el maestro de escuela se vio convertido en la ficha de un ajedrez, de un sutil juego de reducción lenta y casi imperceptible, pero efectiva y cotidiana, de la esfera pastoral del clero.

B. La cuestión social como cuestión moral

En el nivel institucional, la puesta en marcha del sistema de instrucción pública masiva en Colombia se presentaba como un logro de la modernidad, un derecho y una promesa futura de educación para todos, independiente de la trascendencia religiosa. Pero, al lado de este discurso filantrópico y técnico, en el nivel político no se ocultaba su voluntad hegemónica, y se movilizaban las masas a nombre de la lucha por la hegemonía entre el Estado o el gobierno liberal y la Iglesia, cuando se advertía que a tal misión se oponían ciertos “enemigos”: la misión civilizadora de “luchar contra la ignorancia” era, tanto “moralizar” al pueblo como hacer justicia social, luchar contra los “ignorantistas”: los aristócratas, los expoliadores locales y los curas que se opusieran a las escuelas públicas. No exagero al decir que al modo de un nuevo Génesis, era proclamada una “nueva creación” de las relaciones sociales desde el centro político hacia las localidades, desde lo urbano hacia lo rural: el maestro, armado con su método,

³⁷³ De hecho, algunos radicales afirmaban que bajo la época del Patronato Regio, cuando la Iglesia tenía el apoyo del gobierno civil y riquezas y propiedades, no se preocupó por la formación religiosa escolar de la niñez, y eran muy pocos los párrocos que sacaban el tiempo para darla. En las escuelas parroquiales de entonces “los curas dejaban la enseñanza de la religión en manos de maestros ignorantes, a quienes no daban instrucciones sobre cómo impartirla”. Acusaban al clero de preocuparse de este asunto sólo ante el temor o la emulación que la Reforma había suscitado, y llegaban a decir que uno de los efectos positivos de ella iba a ser, paradójicamente, la mejora de la calidad de tal enseñanza. Cfr., “La enseñanza de la religión”. *Diario de Cundinamarca*. Bogotá, (julio 9, 1874), p. 541.

iba a ser introducido como una cuña entre las figuras tradicionales del poder local, no sólo del cura párroco -sin nombrarlo explícitamente- sino del padre de familia, del “gamonal” o jefe político, del “tinterillo” y de los miembros de los Cabildos o Concejos municipales³⁷⁴:

“Ha sido necesario crearlo todo. Empezando por familiarizar a una sociedad asaz miope, con un movimiento cuya importancia desconoce y al que muchos se esfuerzan en buscarle fines perversos [...] Los empleados cuya cooperación se ha buscado se hallan animados por un ardiente deseo de hacer el bien, pero, [son] bisonos en la tarea [...] Luego, hay en el Estado clases que oponen fuerzas de resistencia al movimiento [...] Desde luego, la inmensa mole, la base de la pirámide, ese mar de seres ignorantes, embrutecidos por el licor y repletos de supersticiones que forma el pueblo bajo en el Estado, y a cuya transformación se dirigen nuestros principales esfuerzos, opone una resistencia inerte, una inmovilidad secular que desalienta y entristece. Viene luego una clase semi-aristocrática que, acostumbrada a ejercer un dominio casi absoluto sobre el pueblo, se figura divisar en este movimiento una palanca que habrá de desquiciar su influencia o enfermar sus negocios. Y por último, con dolor lo expongo, hay, no diré propiamente clases, sino individuos, que abusan a sabiendas de la ignorancia popular, que explotan y desangran a las clases pobres, y que naturalmente se aterran al verse, como están, amenazados de muerte por la educación popular”.³⁷⁵

Esta misión social de creación -donde la muerte santificadora ya se ve asomar- era la que coronaba de sacralidad las acciones e intenciones de los Instruccionistas, que se orientaban a modificar los fines sociales del sistema educativo asignados por la Iglesia católica de tradición barroca, como si ante la ausencia de redes estatales fuertes para asegurar la consolidación del campo de lo social -en salud, beneficencia, trabajo, propiedad- la escuela primaria hubiera sido el espacio privilegiado para la materialización de las estrategias modernizadoras y civilizadoras del Estado sobre la llamada “sociedad civil”. En Bogotá, los ciudadanos escogidos para vigilar el buen funcionamiento de las escuelas recibieron este tipo de exhortación:

“Usted comprende sobradamente que donde quiera que el pueblo en general sea llamado al manejo de sus grandes intereses sociales, necesita de una educación adecuada a tan elevada mira, y que serán en vano las mas justas instituciones políticas si los pueblos carecen del conocimiento del importante carácter del hombre y del ciudadano para saber llenar honradamente sus deberes y hacer respetar sus derechos [...] La

³⁷⁴ “Gamonal”, jefe político de una localidad y quien controla las redes políticas, electorales y presupuestales, generalmente asociado a la propiedad hacendaria. El “tinterillo” es un abogado sin título, o las más de las veces, un letrado que, conociendo los rudimentos de la Ley, ejerce funciones de abogado, juez, notario, es un personaje nacido de la confluencia entre la herencia burocrática española, la escasa difusión del alfabetismo, y los procesos de colonización de tierras de frontera. Pintados los dos personajes, en asocio al párroco intolerante con tonos sombríos y caricaturescos por la literatura “costumbrista” del período, fuese liberal o conservadora. Cfr., SAMPER, José María. “El triunvirato parroquial”. En: *Narradores colombianos del siglo XIX*. Bogotá, Colcultura, Biblioteca de Autores Colombianos, N° 18, 1978.

³⁷⁵ CORTÉS, Enrique. “Primer informe anual...,” 1871, p. 770.

república es un delirio sin la realidad de la soberanía del pueblo pero *este importante criterio social de la política moderna* degenera en farsa en dondequiera que los hombres perdidos en las tinieblas de la ignorancia confunden sus verdaderos intereses con las perniciosas falacias de los que los engañan...”.³⁷⁶

Este primer esfuerzo estatal de educación popular masiva durante el siglo XIX logró el despliegue de un cuerpo jerarquizado de inspectores, el cual elaboró un aparato de registro estadístico minucioso y cotidiano para permitir el control y la penalización mensual de las faltas de asistencia de los niños, pasando por el cálculo de los costos por alumno, por maestro y por escuela y las proyecciones de inversión educativa a mediano plazo, hasta llegar finalmente, a la capacidad de calcular por edad, por sexo y por región, los porcentajes en los que la promesa se iba cumpliendo.

Dado que uno de los puntos de fuga o de disfuncionamiento del sistema fue la falta de capacidad efectiva de los funcionarios educativos y policiales para cobrar las multas a las autoridades locales reticentes a apoyar las escuelas, o para imponer a los padres de familia la asistencia obligatoria de sus hijos, puede decirse en cambio, no sin ironía, que uno de los logros prácticos de la reforma de 1870 fue -al menos- la de aumentar de modo significativo los instrumentos estadísticos y burocráticos, la capacidad práctica del Estado para medir, con precisión creciente, los movimientos de la población, y los requerimientos presupuestales de las reformas. Lo que no era un pobre triunfo, si se tiene en cuenta que el clero disponía del control de las partidas de bautismo que valían como registro civil, y se resistieron por vía pasiva a todos los intentos que hizo el Estado para poner esa información a su servicio.³⁷⁷

Lo que quiero destacar es cómo esta reforma educativa, en tanto que se presentaba a la vez como reforma moral y reforma social, asumida íntegramente como misión del Estado, fue el laboratorio donde se condensaron los desafíos que le lanzaba la modernización liberal a la Iglesia colombiana: la “cuestión social” y la “cuestión escolar”, bajo el signo de presentarse enlazadas estructuralmente. Si se hace abstracción de la posturas prácticas que dividieron al campo católico entre la tolerancia de hecho o el rechazo total a la reforma, el razonamiento común que se desprendía del *Syllabus* y nutría todas las alas católicas, era el rechazo a una educación popular sin religión, y sin participación de la Iglesia católica.³⁷⁸

³⁷⁶ ANCÍZAR, M. “Circular a los miembros de las comisiones de vigilancia de Bogotá”. *El Maestro de Escuela*. Bogotá, No. 6, (abril 3, 1872), p. 24.

³⁷⁷ SALDARRIAGA, Oscar. “¿Católicos o Ciudadanos?: Gobierno Parroquial en Bogotá, 1775-1875” *Revista Universitas Humanística*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, Año XXII, No. 37, (Ene-Jun, 1993), p. 25-34.

³⁷⁸ Las proposiciones condenadas por el *Syllabus* rezaban así: “XLV: El régimen total de las escuelas públicas en que se educa la juventud de una nación cristiana, si se exceptúan solamente y bajo algún aspecto los seminarios episcopales, puede y debe ser atribuido a la autoridad civil y de tal modo debe atribuírsele que no se le reconozca derecho alguno a ninguna otra autoridad, cualquiera que ella sea, de inmiscuirse en la disciplina de las escuelas, en el régimen de estudios, en la colación de grados, ni en la selección o aprobación de maestros; XLVI: Más aún, en los mismos seminarios de los clérigos el

M. A. Caro expresó el fundamento de esa actitud en un lenguaje tomista, por demás poco usual en él, pero que muestra ya la eficacia argumentativa de la terminología aristotélico-tomista para defender una organización social cuyo “principio vital” o “alma” fuese la religión y en cuya “forma exterior” pudiese situarse la ciencia:

“La educación popular es para nosotros una cosa científica en su materia pero religiosa en su forma, y no podemos admitir la separación que se intenta hacer de la forma y la materia en asunto tan importante. Quitarle su forma a la educación aunque subsista la materia es adulterar, destruir la educación. La educación popular así mutilada y viciada es para nosotros una educación falsa y corruptora, que ni el nombre de educación merece. Educación sin religión es hombre sin alma... Y no se diga como gran concesión que dos o tres veces a la semana se abre la puerta al párroco ...No, la religión es la forma de la educación y abrirle las puertas de vez en cuando es declararla *ipso facto* forastera. La esencia de las cosas está dentro y no fuera de las cosas”.³⁷⁹

Es la noción sobre la naturaleza misma de lo social, o más exactamente, sobre la relación entre lo moral y lo social lo que estaba en juego entre la matriz liberal y la matriz católica. Caro explicita que el interés de mantener la religión como alma, como “esencia” o “forma” de la educación no es sólo la defensa de la institución eclesiástica, sino la defensa del orden social, en tanto concibe que ese orden es en últimas, un orden *ante todo* moral, y luego jurídico. De nuevo, un eco tomista:

“el triunfo de las mayorías es benéfico y apetecible cuando en virtud del instinto o educación, las mayorías son buenas, pero como esta bondad depende de *algo* esencialmente distinto de una elección transitoria, se infiere que el sistema electivo por su naturaleza misma, es un mero accidente, no un bien”.³⁸⁰

Lo social acá era lo moral -moral católica- y sin ello no era aceptable una educación del pueblo:

método de estudios que haya de seguirse, está sometido a la autoridad civil; XLVII: La perfecta constitución de la sociedad civil exige que las escuelas populares, concurridas de los niños de cualquiera clase del pueblo, y en general, los institutos públicos, dedicados a la enseñanza de las letras y otros estudios superiores, y a la educación de la juventud, queden exentos de toda autoridad, acción moderadora e ingerencia de la Iglesia, y que se sometan al pleno arbitrio de la autoridad, civil y política, al gusto de los gobernantes, y según la norma de las opiniones comunes de nuestro tiempo; XLVIII: Los católicos pueden aprobar aquel modo de educar a la juventud que está separado y disociado de la fe católica y de la potestad de la Iglesia y mira solamente a la ciencia de las cosas naturales y de un modo exclusivo, o por lo menos primario, a los fines de la vida civil y terrena”. PÍO IX. “Sílabo o colección de los errores...”. En: DENZINGER, E. *El magisterio de la Iglesia...*, p. 409-410.

³⁷⁹ CARO, M.A. “La religión y las escuelas”. *El Tradicionista*. Bogotá, Año I, No. 40, (junio 6, 1872), p. 268-269; CARO, M. A. *Obras...*, T. I, p. 1322.

³⁸⁰ CARO, M. A. “Jesuitas y artesanos”. *La República*. Bogotá, No. 17, (octubre 23, 1867), p. 66. En *Obras...*, *op. cit.*, T. I, p. 698.

“Que la instrucción irreligiosa no sólo es insuficiente sino que puede ser y es a menudo perniciosísima, lo prueban la reflexión y la experiencia. Lo prueba la reflexión, porque si la pobreza material ha de existir precisamente ¿qué vale darle al pobre la ciencia de su pobreza y la conciencia de sus derechos a ser rico, si no se le da la filosofía de su desgracia? Y la filosofía de su desgracia sola la religión puede dársela. Lo que se consigue es tornarle de pobre ignorante en pobre rabioso y desesperado. [...] Por la experiencia...el Abate Gaume en su *Catecismo de Perseverancia* y el doctor Descuret en su *Medicina de las pasiones*, entre otros muchos autores [...] demuestran con números cómo ha subido siempre en Francia la estadística criminal a medida que se ha extendido la instrucción popular, cuando la instrucción popular no ha sido fuertemente religiosa”.³⁸¹

Caro, citando explícitamente un tema de Joseph de Maistre, sostiene que

“Hablando de la esclavitud, dijo de Maistre y demostró, esta palabra profunda ‘El género humano es en gran parte *naturalmente* siervo, y no puede salir de ese estado sino *sobrenaturalmente*’. [...] Lo mismo puede decirse a propósito de la pobreza. El género humano es en gran parte *naturalmente* pobre, y no puede salir de este estado sino *sobrenaturalmente*. Hay que darle al siervo la dignidad del alma redimida, al pobre el orgullo de sus dotes espirituales, al débil la fuerza de la virtud, y esto sólo la religión puede hacerlo [...] ella es, además, indirectamente fecunda en remedios y bienes temporales que da por añadidura: porque inspirando al pequeño la filosofía de su condición y al grande la conciencia de sus deudas, a todos amor y fe, *establece aquella armonía social cristiana en que la riqueza justamente se distribuye y los derechos convenientemente se nivelan*.”³⁸²

No puede ser más clara la diferenciación entre las dos formas de concebir lo social, que ya he denominado, la “pastoral” o “barroca” y la “jurídico política” o “liberal”. Pero no hay que apresurar las conclusiones, porque a su turno los Instruccionistas también concebían lo social como un asunto moral, de *moral racional o civil*.

En principio, la fórmula del artículo 36 habría tenido que ser aceptada por todos, dado que el instrumento que se reivindicaba como propio de la reforma, el método, era por definición una técnica de aprendizaje y de conocimiento, neutral como se suponía la ciencia cuyo fundamento y resultado era. Y en este punto ningún intelectual, fuera cual fuese su postura religiosa, podía objetar algo. Por el contrario, si el método era la

³⁸¹ CARO, M.A. “Venga a nos el tu reino”. *La Unión Católica*. Bogotá, N° 9, (agosto 20, 1871), p. 33. En: *Obra...*, *op. cit.*, p. 742-743. A propósito de este texto, comenta Gómez-Muller que “En la visión tradicionalista del mundo y de la sociedad, la pobreza material aparece como un destino que la Providencia asigna a ciertos seres humanos. Sobrevivir, desprovisto de alimento suficiente, de abrigo, de salud y de educación, sería el “estado natural” de una gran parte de la humanidad, y sería vano intentar superarlo por medios materiales: sólo la riqueza espiritual, de los pobres y de los ricos, podría aliviar el sufrimiento sin alterar el orden natural de las cosas. La pobreza, incluso en sus formas más extremas, no pone en cuestión el Orden fundamental del universo, ella aparece, al contrario, como un elemento de ese Orden inmutable”. GÓMEZ-MULLER, Alfredo. “Bentham et la pauvreté?”. *Revue de l'Institut catholique de Paris*. Paris, No. 51, (juillet-septembre, 1994), p. 95.

³⁸² CARO, M.A. “Venga a nos el tu reino”, *op. cit.*, p. 743.

clave de bóveda de la ciencia moderna, ir contra éste era ir contra aquella. Y si había una cosa en la que todos los intelectuales, laicos o creyentes, esclarecidos o simples, estaban de acuerdo como un solo hombre, era en que el método era el camino que llevaría al país a alcanzar el progreso. Aprender el método era entrar en la civilización.

No obstante, el sólo hecho de pretender introducir masivamente un “método racional” que se aplicaría tanto al conocimiento como a la moral, era, tratar de construir *desde la base* una hegemonía ética paralela a la católica, y en la mente de algunos intelectuales radicales, ciertamente incompatible con la católica, a la cual debía sustituir. Pues era cierto que en los manuales pestalozzianos, de modo sutil, sin intervenir la enseñanza religiosa ni crear un curso especial de moral, se prevenía dentro de los cursos de “lecciones de cosas”, enseñar la moral de “modo objetivo”, “usando las lecciones de la vida”, “los ejemplos”: el método pestalozziano pretendía funcionar suscitando en el niño inducciones o inferencias a partir de la observación de los objetos o hechos, en lugar vez de deducir o sacar conclusiones a partir de axiomas o “dogmas aceptados sin demostración”.³⁸³ Aunque se enseñasen formalmente las mismas verdades católicas”, el hecho de que lo hiciese un maestro público, a partir de un método racional no catequístico, era ya un desplazamiento de importancia capital. Sin tocar los enunciados católicos, el *método* hacía posible la presencia de un discurso moral no administrado exclusivamente por el clero católico:

“Las ideas esenciales de Dios, de la virtud, de la justicia, del amor a los demás, del deber, etc., deben ser presentadas en sucesión regular, y de una manera formal. A los niños se les debe inspirar la idea de Dios, como un padre benigno; de Dios, como el hacedor del universo; de un alma inmortal; de la conciencia; de la virtud; de la obediencia; de la industria; del aseo; del orden. Y todo esto de un modo sencillo y familiar, sin términos técnicos ni escolásticos, con frecuentes ilustraciones sacadas de la vida y trato común de los hombres. [...] Ejemplo de lección para desarrollar ideas del alma: [...] ‘Cuando usted muera, su alma todavía vivirá, volverá a Dios, quien la creó. Su cuerpo, al contrario, tornará al polvo, mas su alma vivirá para siempre. *En usted, su alma es lo que piensa*. Si usted desea hacer alguna cosa puede *pensar* cómo hacerla, y luego emplear los instrumentos necesarios. Si necesita usted más instrumentos puede hacerlos también. Los pájaros saben hacer nidos, mas no saben usar de instrumentos, ni hacer nada fuera de lo que Dios les enseñó. Los animales pueden aprender algo, los niños muchísimo. De la misma manera seguirán los maestros desarrollando ideas sobre lo bueno y lo malo y sobre la conciencia...Por último, proponed como modelo al Supremo Maestro, observad como escogía objetos familiares para ilustrar sus verdades sublimes; *estudiad su método*; rogadle que os guíe; aceptad sus promesas y el buen éxito coronará vuestra tarea”.³⁸⁴

³⁸³ Las nociones básicas de moral se debían enseñar por los maestros, usando el método “objetivo” o de lecciones de cosas, difundido en el manual (de origen protestante) del norteamericano N. Calkins, que fue publicado por entregas en la revista de la universidad: “Manual de Lecciones sobre objetos. Desarrollo de las ideas morales, de Dios y de alma”. *Anales de la Universidad*. Bogotá, T. IV, No. 20-21, (agosto-septiembre, 1870), p. 249-253.

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 252-253 [Cursivas, O.S.]

A estas alturas de la historia colombiana, ya no era posible eludir la aplazada cita entre la Iglesia y el Estado para dirimir su contencioso sobre el gobierno moral de los individuos. Así, tanto los reformadores liberales como los contrarreformadores católicos sabían que se estaban redistribuyendo los ámbitos de las instituciones encargadas de los fines últimos del Hombre, estableciendo una distinción tajante entre fines terrenales y fines ultraterrenos:

“La religión tiene, a la verdad, el poder de combatir y aún destruir, por la gracia, este germen de corrupción depositado en el corazón humano; mas cuán débil es su influencia y cuán efímero su triunfo cuando no van acompañados y sostenidos por la educación!! Se ha dicho que aquella asegura al hombre su felicidad en esta y en la otra vida. ¿Con cuánta mas propiedad se diría que es el fin de la una hacernos felices en esta tierra, como el de la otra abrírnos las puertas del cielo?”.³⁸⁵

Esta sutil línea divisoria entre la *religión* como felicidad para la otra vida y la *educación* como felicidad en esta vida, justifica el dispositivo de recomposición liberal del orden ético, a nombre de una nueva “misión social”. Si bien ese orden no aparecía incompatible con un orden religioso, lo hacía aceptable gracias a una nueva hegemonía: la de lo público sobre lo privado, de lo positivo sobre lo metafísico, de lo argumentativo sobre lo dogmático, de lo político sobre lo moral, de la ciencia sobre la fe, de la razón sobre la voluntad, y así sucesivamente. A la luz de una especie de diagnóstico técnico -el análisis benthamista sobre el origen de las leyes y la novedosa sociología spenceriana que empezaba a ser leída- se levantaba un tribunal que acusaba a la Iglesia católica de haber fracasado en su tarea de gestión moral: el dogma, el temor y la ignorancia, se habían mostrado como motivaciones de conducta exteriores y superficiales, pero no en el sentido de “poco interiores”, sino en el de “poco metódicas”.

Los liberales desde comienzos de siglo habían ofrecido como remedio genérico, la eficacia de las ciencias exactas aplicadas a la racionalidad moral. Pero una vez el saber pedagógico aportó la claridad del método, ya podía identificarse con claridad la raíz del mal:

“Ciñéndonos al ramo de mayor importancia, a la Moral como guía de la conducta, hallaremos que el niño sale de la escuela persuadido de que hay acciones merecedoras de aprobación y otras de vituperio, a que los más aprovechados añadirán la noción dogmática de que las primeras obtendrán un premio y un castigo futuros; pero a ninguno se le ha *demostrado que los preceptos morales descansan en la naturaleza misma del hombre y de las cosas* [...] que la mentira y el robo producen consecuencias dolorosas tan seguras como el hecho de empuñar carbones encendidos. Se les enseña dogmáticamente y en forma de axiomas las leyes elementales de la Moral, pero nunca, o por rareza, la

³⁸⁵ ORTIZ, Pedro P. “Educación Popular. I: La Educación y el Individuo”. *AUNEUC*. Bogotá, T. I, No. 2, p. 382-383.

aplicación de esas leyes a resolver los problemas difíciles que en el curso de la vida ofrecen los complicados intereses de nuestra civilización actual [...]”.³⁸⁶

De esta forma, bien podía apreciarse la religión por su valor cultural como rito y norma colectiva y como ética en sentido personal y privado; pero también ya era posible tomar distancia de esta reglamentación moral y cultural como algo aún *insuficientemente interiorizado por cada individuo*, por dogmática, abstracta y alejada de la “experiencia cotidiana”. Era como descubrir que la “interioridad” creada por la religión era una débil capa de hábitos y ritos, en el fondo “exteriores” y “sociales”; frente a ello, la “racionalidad del método” proporcionaría bases sólidas y pragmáticas.

A fin de cuentas, la Reforma Instruccionista radical no podía ocultar su propio proyecto de formación del hombre: una promesa de *vida buena* para toda la sociedad que se obtendría con una *educación liberal* consagrada a producir en *cada* individuo una mejor “armonía interior” que la que podría ofrecer la religión:

“Habrá recibido una educación liberal, aquel que haya sido criado de manera que su cuerpo sea el pronto y fiel ejecutor de la voluntad, apto para desempeñar todos los oficios que su mecanismo pueda soportar; cuya inteligencia funcione con orden, claridad y mesura, hallándose pronta, como una buena máquina de vapor, así para tejer limpiamente los tenues hilos de la imaginación, como para forjar con pujanza las anclas que aferran el espíritu a la paciente y fructuosa observación, cuyas pasiones sofrenadas y bien regidas le mueven al amor de lo bello, de lo verdadero y de lo bueno y al desprecio de toda vileza, mostrando en cualquier situación la incontrastable voluntad de ser justo. Así doctrinado, el hombre se hallaría cuanto es posible, en armonía con la naturaleza en el orden moral y en el físico, exento de la mayor parte de los dolores que comúnmente sufre por el antagonismo de sus ideas erróneas y las tendencias naturales de cuanto lo rodea”.³⁸⁷

¿Armonía o libertad? Hay que leer varias veces este texto, pues en su manifiesta racionalidad implica serias paradojas, que un cristiano viejo no podía aceptar. Y lo menos problemático era el asunto de la “moral laica”, de la ausencia del “fundamento divino” o de aquello que Tomás llamara “el fin último”, aunque este fuera el asunto que galvanizaba las opiniones y generaba la movilización de las masas, pero también, de cierta forma, las distraía de otros problemas más complicados.

³⁸⁶ HUXLEY, H. M. Profesor en el South London Working Men’s College. “Instrucción Pública. Lo que es y lo que debería ser”. *Anales de la Universidad*. Bogotá, T. III, No. 15, (marzo, 1870), p. 189.

³⁸⁷ HUXLEY, H. M., *op. cit.*, p. 188. Este texto inglés sobre el ideal de un sistema de instrucción pública fue publicado mientras se elaboraba el Decreto Orgánico y, salvando las diferencias en el avance de la industrialización, se consideraba en todo lo demás aplicable a Colombia. En 1884, un poco antes de la guerra que derrotó definitivamente al régimen radical, y cuando la reforma estaba prácticamente agotada, este ideal, como un canto de cisne, fue vuelto a publicar. Cfr., HUXLEY, H. “Lo que debe ser una educación liberal”. *Anales de Instrucción Pública en la República de Colombia*. Bogotá, T. VII, No. 40, (abril, 1884), p. 325-335.

Por cierto, el punto más complicado era la noción misma de hombre en su relación con la libertad. Para el cristiano viejo de tradición aristotélico-tomista y barroca, -y ya sabemos que la tradición tomista no se interrumpió en la formación *teológica* del clero, ni siquiera en la época santanderista- la libertad es un acto personal de ejercicio del libre albedrío, es decir de la voluntad. Es así como el cristiano no concibe que nadie, ni con violencia o por engaño pueda arrebatarse a nadie su libertad, pues frente a sus objetos internos o externos, “la voluntad permanece dueña de su acto y puede usar de ello como le plazca respecto a cualquier objeto”, allí reside el principio de su dignidad: hijo de Dios, pero dotado por él del mayor don, el libre albedrío.³⁸⁸ La libertad aristotélico-tomista es un trabajo y un poder del sujeto sobre sí mismo, que parte del “interior”, pretendiendo transformar y gobernar su “exterior”, a sus hermanos y a la sociedad. He ahí la paradoja de la libertad cristiana.

Frente a ello, si se observa con cuidado este texto que propone la educación liberal, allí el individuo *no* gobierna su voluntad, sino que es su servidor, el movimiento procede de afuera hacia adentro: la armonía no surge del “interior”, sino que es la *adaptación* (es el término que Comte y Spencer extrapolaron de la biología) del “interior” al “medio físico y moral”, a la “naturaleza que lo rodea”. De ahí la función del método racional: dotar al individuo de criterios para evitar los errores en la percepción de las tendencias que esa naturaleza impone. La voluntad no es sino la correa de transmisión de tales constricciones, la libertad es “la conciencia de la necesidad”. El sujeto no es dueño de la libertad al estilo de la tradición antigua, griega y cristiana, su poder es otro: es el de conquistar afuera lo que luego llevará a su interior. Es actuando sobre el “medio”, la sociedad (a través de la revolución, la democracia, el progreso), como el sujeto logra su libertad, y en últimas es el medio el que se la permite e incluso se la otorga. He ahí la paradoja de la libertad liberal.³⁸⁹

Y aquí es donde la noción de *tecnologías de poder pastoral* muestra su utilidad: si el cristiano es un hombre de voluntad libre para exteriorizarla tiene que conocerla a través de la introspección, pero en ese trabajo tiene que ser guiado por un pastor, un director de conciencia, y a través de éste su interior se conecta a un horizonte de referencia que no puede ser sino la Tradición, la creencia compartida por una serie de comunidades jerarquizadas (familia, nación, iglesia, nunca el Estado): el pertenecer a un rebaño es el

³⁸⁸ “Libertas ad actum inest voluntati in quolibet statu naturae respectu cujuslibet objecti”. Tomás de Aquino. *De Veritate*, XXII, 6 ad. Resp. Me inspiro acá en la exposición que ha hecho E. Gilson de este punto en GILSON, E. *Le thomisme. Introduction à la philosophie de Saint Thomas d’Aquin*. Paris, Vrin, [1964], p. 297-310.

³⁸⁹ Uso el término “liberal” en el sentido *metodológico* en que lo usan estos discursos pedagógicos, no referido a alguna escuela de “liberalismo”. Creo poder sostener teóricamente este argumento sobre la idea liberal de libertad a partir del análisis de MACINTYRE, Alasdair, *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición*. Madrid, Rialp, 1992, esp. cap. VIII: “Tradición contra Enciclopedia: la moralidad ilustrada como la superstición de la modernidad”, p. 215-242. [Versión castellana de *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopaedia, Genealogy and Tradition*, New York, University of Notre Dame Press, 1990]. Agradezco esta perspectiva a las lúcidas observaciones de Javier SÁENZ OBREGÓN. Cfr., su tesis doctoral *Pedagogical Discourse And The Constitution Of The Self...*, esp. cap. 5.

correlato de su dominio de sí. Por el contrario, el liberal que conoce e “interioriza” la ley natural y la ley moral lo hace con su método y por su experiencia personal, inapelablemente solitaria -“nadie puede conocer por los órganos de otro”, repetían tanto los Ideólogos como los Pestalozzianos- sin tutores y vinculada a referencias cuyo horizonte es una humanidad abstracta: entre éstas, se podrían mencionar la mayoría de edad, la razón pura, la buena voluntad y el reino de los fines del kantismo; o todas las utopías de orden o armonía social basadas en la ficción racional del “contrato” entre individuos autónomos.³⁹⁰

Si se entiende esto, la coincidencia entre ese catolicismo viejo y este liberalismo clásico alrededor de una ascética del autogobierno (sofrenar las pasiones, por la razón o por la voluntad), era una coincidencia de rivales alrededor de una misma *técnica de trabajo sobre el sí mismo*, una misma técnica puesta al servicio de dos movimientos contrarios, de dirección entrecruzada: para el cristiano se trata de hacer pasar el dominio sobre sí del “interior” al “exterior”, para el liberal el asunto es hacer pasar el dominio desde el “exterior” hacia el “interior”.³⁹¹ He aquí un evento anónimo y crucial en donde es

³⁹⁰ Desde puntos de partida bien diferentes, se encuentran acá el análisis genealógico foucaultiano con la historia de la ética propuesto por MacIntyre: “Central en gran parte, y quizás, de alguna manera, en toda la moderna filosofía moral, es el problema de Sidgwick de cómo reconciliar los requerimientos impersonales de las normas morales con los apegos e intereses del yo. Una cosa parece ser lo que demandan las normas y otra cosa, a menudo incompatible, parece ser lo que el yo quiere y busca. La cooperación con los otros y la consideración para con los otros hay que entenderla, alternativamente, bien como un medio para satisfacer los propios deseos de uno, bien como algo requerido por las normas sin atender a los propios deseos. El problema es, pues, unir cierta concepción del yo y sus intereses, por una parte, y una cierta concepción de las normas morales y su obligatoriedad, por otra. Pero la concepción del yo que está en la base de esta formulación es, desde el punto de vista del tomismo, la de un yo abstraído ya de un modo erróneo y deformador -tanto en la teoría filosófica como en la práctica institucional- de su lugar como miembro de una serie de comunidades ordenadas de manera jerárquica, dentro de las cuales los bienes se ordenan y se entienden de tal manera que el yo no puede lograr su propio bien a no ser a través del logro del bien de otros y viceversa.

“Dentro de tales comunidades, las normas morales se aprehenden o se aprehendieron como las leyes constitutivas de la comunidad como tal, constitutivas y capacitadoras en su función más bien que esos tabúes negativos en que se convirtieron más tarde, cuando se divorciaron de dicha función. Así, desde el punto de vista de tales comunidades, no hemos de encontrar problemático que el yo tenga el tipo de consideración para con los otros que ordena la ley natural; el yo para quien esa consideración es problemática sólo podría ser un yo que se ha llegado a aislar de una comunidad -y ha quedado privado de ella-, dentro de la cual podría investigar de forma sistemática cuál era su bien y conseguir tal bien. Lo que para el tipo antiguo y medieval de investigación y de práctica morales que encarnó el tomismo, era la condición excepcional del individuo privado y aislado, se convirtió para la modernidad en la condición del ser humano como tal”. MACINTYRE, Alasdair, *Tres versiones rivales...*, p. 240-241.

³⁹¹ MacIntyre describe así la concepción de la norma en perspectiva aristotélico-tomista: [Hay que] “entender la aplicación de las normas como parte del ejercicio de las virtudes [...] en función del papel que tienen en la constitución del único tipo de vida en el cual ha de lograrse el *telos* humano. Así, pues, las normas, que son los preceptos negativos de la ley natural, no hacen más que poner límites a este tipo de vida y, al hacerlo, definen sólo parcialmente el tipo de bondad al que se aspira. Si se las separa del lugar que tienen en la definición y en la constitución de todo un modo de vida, entonces no serán más que un conjunto de prohibiciones arbitrarias [...] Progresar tanto en la investigación moral como en la vida moral es, pues, progresar en la comprensión de *todos* los aspectos de esa vida: es entender las

posible detectar cómo las técnicas arcaicas de pastoreo pudieron ser capturadas y puestas al servicio de una nueva relación del sí mismo con la sociedad.³⁹²

De todos estos conflictos sobre “cosas intangibles”, podemos derivar algunas tesis sobre el proceso histórico: hacia la séptima década del siglo XIX en Colombia, el conflicto originario entre las formas jurídico-políticas de gobierno (“barroco” o “liberal”), ya se ha transformado y desplazado de manera decisiva hacia otro objeto y otro campo de batalla: el de la regulación de “lo social”. Y en este momento formativo, “lo social” es concebido como una substancia moral, y por ello el modo de constitución y ejercicio de este campo se realiza por antonomasia en el nivel de la educación: el Estado garantiza su legitimidad, antes que nada, constituyéndose en el garante de la educación de los miembros de la Nación; y el ejercicio de los derechos sociales de los individuos consiste ante todo en devenir ciudadanos educándose. A este funcionamiento de “lo social” como substancia moral, las “ciencias intelectuales” que se fueron incorporando en la Universidad aportaban su doctrina de las relaciones entre el orden de las ideas y el orden de las cosas: la doctrina de que las ideas, el Espíritu, gobiernan el mundo. He aquí cómo se fue constituyendo este primer nivel, esta especie de cimiento del dispositivo moderno de regulación de lo social, en donde la Educación materializa la noción liberal de Sociedad como agregado de individuos, al tiempo que constituye la Nación como un cuerpo o comunidad moral, dado que esos individuos son concebidos compartiendo una misma naturaleza, la de sujetos morales.

La Escuela y su saber, la Pedagogía, resolvían de modo pragmático y sutil el viejo conflicto entre los estilos comunitarios y liberales de gestión de la subjetividad, allí donde los *teó-ricos* y los *teó-logos* no seguían viendo sino querrela y guerra. Pues sobre esta estructura común de prácticas sociales y de saber, las estrategias de la moral religiosa y de la moral civil continuaron desplegando su ruidoso combate por la hegemonía en la constitución moral de esos sujetos. La Iglesia y el Estado quedaron atados en su propio mecanismo de doble constricción (*double-bind*): un dispositivo de gestión social en el que ambos estilos, el individualista o individualizante y el corporativista o comunitarizante lograron un compromiso al precio de entreverar, deslegitimar y desacreditar mutuamente a sus sacerdotes y funcionarios, a sus saberes y a sus instituciones.

normas, los preceptos, las virtudes, las pasiones y las acciones como partes de un único todo”. *Ibid.* p. 180.

³⁹² El programa ya lo había anunciado Comte: “Nuestro [de Comte] principal mérito consiste en perfeccionar bastante esta subordinación natural del hombre al mundo, para que nuestro cerebro devenga fiel espejo del orden exterior, cuyos resultados futuros puedan entonces ser previstos a partir de nuestras operaciones interiores”. COMTE, Auguste. *Catéchisme Positiviste*. Paris, Carilian-Goeury et V. Dalmont, 1852, p. 42-43, cit. en PALAU, Luis Alfonso. «Significación de la “Ley de los tres estados” de Augusto Comte». *Revista de Extensión Cultural-Universidad Nacional*. Medellín, No. 11, (Primer Semestre de 1981), p. 60-76.

Plazca a quien plugiere, no quedaba duda que se trataba de reconstituír “un nuevo poder espiritual”. Pues era cierto que el poder espiritual -y esto es válido para el Occidente moderno y sus periferias- empezaba a serle disputado justo a nombre del método, a la institución que tradicionalmente se había ocupado del pastorado. Por supuesto, ella fue la primera en darse cuenta de que la proclamada neutralidad del sistema educativo estatal no podía venir desprovista de un mínimo contenido *moral* -las normas de coexistencia social- así pretendiera no inmiscuirse en la *ética* -el sentido y los fines últimos-.

No se trata acá de tomar partido en el actual debate de la filosofía moral, haciendo un juicio valorativo sobre uno u otro “estilo”. Pero como por otro lado, “no hay un modo teóricamente neutro de hacer la historia de la ética”,³⁹³ creo poder participar en tal debate exhumando, con herramientas de historiador, esta paradoja brutal: mientras los “pontífices” de cada una de las dos posiciones se desgarraban entre sí -o mejor, enviaban a los simples a entrematarse en los campos en defensa de sus “principios”- unas relaciones más sutiles y menos claras entre ambas “éticas rivales” se estaba produciendo en la Escuela, en el laboratorio de la práctica pedagógica. De inmediato vuelven ante nuestros ojos las posturas que el conservatismo neo-borbónico de Mariano Ospina y José Eusebio Caro desplegaron sobre el rol de la religión y de la moral:

“*El desacuerdo entre instituciones y costumbres:[...] un pueblo, lo mismo que un individuo, es libre cuando se le permite hacer lo que le apetece y no se le obliga a ejecutar lo que le repugna; es decir, que es libre cuando las reglas que lo rigen se conforman a sus necesidades, a sus hábitos y deseos.* Las instituciones transplantadas a este país eran del todo extrañas a las costumbres nacionales; las creencias y opiniones populares, las inclinaciones y deseos de las masas no tenían con ellas ningún enlace ni punto de contacto. Por el contrario, chocaban con las costumbres establecidas y violentaban los deseos y tendencias de los pueblos. De aquí depende que esas mismas formas que en otros países son estimadas y cordialmente queridas como salvaguardia de la libertad, aquí apenas merecen la indiferencia o el desprecio del pueblo, y algunas veces su desconfianza y odio”.³⁹⁴

Podría arriesgar ahora una tesis osada: que la noción de moral que tienen estos católicos-conservadores es “liberal” en el sentido de que tratan la libertad como la interiorización de una regulación exterior, en un enunciado claramente isomórfico frente al de la armonía de las reglas con los deseos y necesidades. Si ello es cierto, esta hipótesis permitiría explicar el hecho de que este sector de intelectuales católicos haya desarrollado esa noción pragmática y política de la religión, que fue descrita arriba, lo que Poulat vio como la “elaboración de un discurso religioso [de segundo grado] sobre

³⁹³ MACINTYRE, A., *op. cit.*, p. 240.

³⁹⁴ Cfr. OSPINA, Mariano. *Exposición que el Secretario de Estado en el Despacho del Interior y Relaciones Exteriores del Gobierno de la Nueva Granada dirige al Congreso Constitucional de 1842*. Bogotá, Imp. por J. Ayarza, 1842, p. 16. Editada en WISE DE GOUZY, Doris. *Antología del pensamiento de Mariano Ospina Rodríguez*. Vol. I, p. 471-576.

la sociedad, dirigido a todos los pueblos”.³⁹⁵ Sirviéndose de la religión como herramienta social (exterior) de moralización, estos neo-borbones católicos también efectuaban una reducción de lo religioso a lo moral, dado que concebían lo moral como interiorización de las normas sociales y naturales... En tal caso, un sector de conservadores y liberales habrían compartido una representación que puede catalogarse como “sociológica” de “la religión”: su existencia en el “interior” de los sujetos habría formado una especie de “alma colectiva”, un “espíritu” constitutivo de la “nacionalidad” o de “las costumbres del pueblo”, del “sentido común”, sustrato *subjetivo colectivo* que las instituciones no debían contrariar.³⁹⁶ Algunos creían que nada debía hacerse en contra de tal estructura “natural”, otros pensaban que ella podía ser sustituida por una estructura moral racional, pues era “histórica”. Siendo aún prematuro avanzar en este delicado punto, creo que hay que permanecer alerta a la presencia de este *quid pro quo* nacido de las batallas modernas por el poder espiritual.

En efecto, hemos aquí lanzados al vórtice del más endemoniado *quid pro quo* ético que sociedad alguna haya conocido: enfrentar a cada uno sus miembros -entre sí y consigo mismos- con la toma de partido incluso hasta la muerte en la cuestión más aporética que en el mundo haya sido, la de defender el “verdadero fundamento” de la moral y la ética escogiendo entre razón o voluntad, ciencia o fe, exterior o interior. Lo advirtió de manera contundente el personaje de *Cien Años de Soledad*, cuando “no entendía cómo se llegaba al extremo de hacer una guerra por cosas que no podían tocarse con las manos”.

C. La “guerra de las escuelas”

1. *El Syllabus en los Estados Unidos de Colombia*

No es el caso relatar acá en detalle las peripecias, ni medir los resultados de la Reforma educativa de 1870.³⁹⁷ Lo que interesa a nuestro problema es ver cómo se

³⁹⁵ Cfr., *supra.*, cap. 2, nota 195.

³⁹⁶ *Mutatis mutandi*, este enunciado es el que caracterizaba las posiciones “tradicionalistas” descritas en el capítulo anterior.

³⁹⁷ Valga en su lugar, un breve panorama estadístico. Según cifras del Director General de Instrucción Pública Primaria en 1875 –uno de los años ‘pico’ de la reforma- sobre un total de 2’951.323 habitantes se habían llegado a escolarizar 70.818, en un total de 1.159 escuelas. Por regiones, la tasa de escolarización podía variar entre 0,76% (Panamá) y 3,8% (Antioquia y Cundinamarca). En promedio, sobre el total de población *en edad escolar*, esto representaba la reducida tasa de 2.4%, con un 27% de participación femenina. [En esta época pre-estadística, Cortés estableció, por estimación, que la población escolarizable debía ser el 10% del total.] Sea como fuere, esto es lo que se podía llamar exitoso para la fecha. Cfr., CORTÉS, Enrique. *Informe del Director General de Instrucción Primaria de la Unión*. Bogotá, Medardo Rivas, 1876, p. 174. Otro indicador cuantitativo nos muestra el éxito relativo pero acumulado que se iba logrando en la formación de maestros normalistas, según los métodos

presentaron los argumentos extremos, pero sobre todo, los conciliadores, en el enfrentamiento por la reforma de la enseñanza religiosa y moral.

En marzo de 1872 se expidió un Reglamento escolar para Cundinamarca que obligaba a los maestros a dictar lecciones de religión. Como parte del proyecto de ordenación metódica de los estudios se ordenaba dictar un curso de moral (para las escuelas municipales), y para las escuelas de la capital en particular, uno de religión, cuyo texto fue elaborado por Manuel Ancízar. El decreto ordenaba que los maestros enseñaran

“el conocimiento de Dios y de sus cualidades; la inmortalidad del alma; la responsabilidad por nuestras acciones y pensamientos; rezar el padrenuestro; recitar los mandamientos de la ley de Dios, las obras de misericordia y las bienaventuranzas”.³⁹⁸

Miguel Antonio Caro acababa de reorganizar el partido conservador bajo el nombre de Partido Católico, el cual reconocía como jefe directo a Pío IX, y declaraba adoptar el *Syllabus* como programa.³⁹⁹ Desde su periódico, llamado significativamente *El*

pestalozzianos: en 1875, sobre un total de 1.159 escuelas de ambos sexos, el número de maestros graduados de las ocho escuelas normales nacionales de varones sostenidas desde 1870, una en cada Estado y sin contar Antioquia, era de 104, y el número de cursantes (futuros graduados) era de 198. Es decir, que hacia 1876, año del comienzo del fin, pudo haber cerca de 300 normalistas, es decir un cubrimiento de 26%. De los 104, 40 provenían de Cundinamarca y 26 de Boyacá, mientras que de los otros Estados oscilaban entre 3 (Cauca) y 13 (Bolívar). De las normales de mujeres no se tenían datos porque éstas fueron financiadas, salvo la de Cundinamarca, por los gobiernos estatales. (Cfr., CORTÉS, E. *Informe del Director...* 1876, p. 96, 174). La tasa de 25% de maestros graduados fue un nivel que sólo se volvió a alcanzar y superar con la reforma educativa conservadora de 1913-1924, cuando se llegó a titular una tercera parte de los maestros en ejercicio, sobre un total de 8.823 escuelas. Pero la estadística educativa no alcanza fiabilidad ni en el siglo XX: Ramón Zapata, nieto de Dámaso, calcula que para 1931 había 75% de maestros sin título, es decir, de nuevo sólo la cuarta parte eran normalistas, como en 1875. Cfr., ZAPATA, Ramón. *La Educación y la Instrucción en Colombia*. Bogotá, Minerva, 1931, p. 19. Sobre las estadísticas educativas colombianas aplica, en general, la siguiente observación: “Las estadísticas que presentamos en los siguientes cuadros provienen de fuentes oficiales, pero su nivel de precisión debe ser tomado con ciertas reservas. Hoy en día las estadísticas son simplemente una aproximación a la situación real del sistema, hasta el punto que en 1999 todavía no tenemos una cifra precisa de cuántos maestros y alumnos tiene la educación pública y la privada”. SÁENZ OBREGÓN, Javier. (Jefe de la División Social y Educativa del Departamento de Planeación Nacional, entre 1996 y 1999). “Pedagogía Activa, Recatolización y Desarrollo: las reformas de la educación en Colombia, 1930-1957. Proyecto BADHICEI, Informe inédito, 1999, p. 1.

³⁹⁸ Cfr., “Reglamento para las escuelas del Estado de Cundinamarca”. *Diario de Cundinamarca*. Bogotá, (mayo 5, 1872), p. 726.

³⁹⁹ “El partido católico no es la Iglesia misma, pero sí una cruzada promovida, autorizada y dirigida por la Iglesia misma, ...es el conjunto de católicos que trabajan por restaurar en el orden civil los principios cristianos [...] es la iglesia militante en el orden social y político. El jefe de este partido es el jefe mismo de la Iglesia, el inmortal Pío IX [quien ha condenado] desde su cátedra infalible el liberalismo y el estado anormal de las sociedades, producto del liberalismo y que el liberalismo apellida “civilización moderna”. [...] Pío IX no sólo ha anatematizado el error sino que se ha dignado formular en el *Syllabus* el programa filosófico y político del partido católico [...] el Concilio Vaticano sancionó el dogma de la infalibilidad del Pontífice, con lo cual el *Syllabus* ha quedado incorporado en los cánones de la fe

Tradicionista, encabezó la reacción conservadora contra la reforma educativa y atacó el texto oficial, mostrando las incoherencias de la política instruccionalista:

“¡Quién le ha confiado al doctor Ancízar el poder de formar una religión anónima, que no es ni protestante, ni católica, ni judaica...? ¡Inconsecuencias, siempre inconsecuencias! QUITAN la enseñanza religiosa por desconocer la autoridad de la Iglesia y dejan la de moral, reconociendo la autoridad de cualquier mozuelo ignorante y estúpido que quiera hacerse maestro de escuela. Restablecen, por miedo a la opinión pública, la palabra religión en el catálogo de las enseñanzas de las escuelas de la capital, y no la ponen en las de los pueblos del Estado. Dicen que van a enseñar religión, para calmar escrúpulos, y luego nos dan la religión ancizariana”.⁴⁰⁰

El Arzobispo de Bogotá, Vicente Arbeláez,⁴⁰¹ escribió un memorial a los directores de Instrucción Pública señalando que en tales condiciones se le hacía moralmente imposible seguir colaborando con la reforma oficial. Más aún, interpuso demanda jurídica contra este reglamento alegando, con razón, que “a los católicos no les estaba permitido recibir enseñanza religiosa no autorizada por la Iglesia”, ni ésta consentía en que fueran

“los particulares o el gobierno quienes señalaran contenidos o textos para la enseñanza de moral y religión, arrogándose una autoridad que por derecho divino corresponde únicamente al obispo de cada Diócesis. [...] De no ser así, ni yo ni los padres de los niños podemos permitirles que concurran a las escuelas oficiales, y en ese caso no sólo no debéis contar con nuestra cooperación sino que tendréis que confesar que habéis sido vosotros los que nos habéis obligado a optar entre la obediencia que debemos a Dios y la que debemos a los hombres”.⁴⁰²

católica, y el partido católico en las legiones de la Iglesia”. CARO, M. A. “El partido católico”. *El Tradicionista*. Bogotá, año I, No. 1, (nov. 21, 1871), p. 22-23. En: CARO, M. A. *Obras...*, T. I, p. 751-760.

⁴⁰⁰ CARO, M.A. “La religión y las escuelas”. *El Tradicionista*. Bogotá, Año I, No. 40, (junio 6, 1872), p. 268-269; CARO, M. A. *Obras...*, T. I, p. 1286-1325.

⁴⁰¹ Vicente Arbeláez (El Peñol-Antioquia, 1822-Bogotá, 1884). Abogado de la Universidad Central de Bogotá y ordenado en 1845. Regresa a Antioquia como párroco de Abejorral y luego rector del Colegio de Marinilla. Representó a su provincia en el Congreso nacional durante los años 50. Vicario Apostólico de Santa Marta en 1859, exiliado por el general Mosquera en 1860, se retiró a la isla caribeña de San Andrés y luego viajó a Roma. En 1865 regresó como coadjutor con derecho a sucesión del también desterrado arzobispo Herrán. De nuevo desterrado en 1866 volvió a Roma y regresó en 1868, y al poco tiempo reemplazó a su antecesor. Atacado personalmente por M. A. Caro, Arbeláez y su equipo de jóvenes sacerdotes sufrieron acusaciones ante Roma por “masonería” y “desarreglos en su vida personal”, pero fueron rehabilitados ante la Santa Sede por el nuevo delegado apostólico en Colombia llegado en 1882, Juan Bautista Agnozzi, mientras los obispos de Pasto y Popayán fueron reconvenidos como intransigentes. La biografía más documentada sobre monseñor Arbeláez se halla en RESTREPO POSADA, José. *Arquidiócesis de Bogotá. Datos biográficos de sus prelados. 1868-1891. Tomo III*, Bogotá, Lumen Christi, 1966, Academia Colombiana de Historia Eclesiástica “Fernando Caicedo y Flórez”, V. V, p. 3-479. Esta obra es tanto más invaluable, cuanto que fue escrita sobre documentos de los archivos del Palacio Arzobispal de Bogotá, que desaparecieron quemados durante el motín popular del 9 de abril de 1948.

⁴⁰² ARBÉLAEZ, Vicente; arzobispo de Bogotá. “Enseñanza religiosa”. *El maestro de escuela*. Bogotá, (julio 3, 1872), p. 73.

El reglamento en cuestión, agregó, violaba la neutralidad religiosa del Estado proclamada en la Constitución y en el artículo 36 del DOIPP. Para el prelado antioqueño, no había equívoco, el programa de religión y de moral aprobado por el reglamento escolar

“presenta un sistema mutilado e incompleto de puro deísmo, que será impuesto a los niños de cada escuela según la creencia del maestro que la regente”.⁴⁰³

En revancha, en nombre del artículo 36 exigió a su vez que los maestros públicos fueran obligatoriamente católicos, dado que tal era el deseo general de los padres de familia. El Presidente radical en ese bienio (1872-1874), Manuel Murillo Toro, más partidario de los caminos que de las escuelas como vía civilizadora, considerando que no valía la pena precipitar en ese momento un enfrentamiento con la jerarquía católica, decidió no comprometer al gobierno en una defensa a ultranza de la “moral ancizariana”, y reconoció razón a la demanda del arzobispo. He aquí la respuesta que el prelado obtuvo por parte de los directores de Instrucción pública de Bogotá y Cundinamarca, Manuel Ancízar y César Guzmán:

“Visto el art. 1º. de la ley orgánica de la instrucción pública del Estado, y vista igualmente la nota del Director general del ramo en la Nación, de fecha de este día, [...] se resuelve: Deróganse, en el reglamento expedido por esta Dirección en 1º. de Marzo último, las disposiciones que aparecen relacionadas con la enseñanza religiosa. *En consecuencia, no darán los maestros tal enseñanza, y en las horas que hasta ahora han estado destinadas a ella, dictarán lecciones de urbanidad.* Cuanto a que los maestros sean únicamente católicos, no encuentra el Director disposición alguna en qué sustentar una resolución que así lo determine. Fuera de las *condiciones morales y de las aptitudes pedagógicas prescritas por el Decreto orgánico*, sólo puede exigirse en tales funcionarios que sean de la confianza de los padres de familia. Relativamente al tercer punto, de los en que resume su solicitud el señor Arzobispo, esto es, a que se ordene enseñanza de la religión en las escuelas, con especiales condiciones, ya se ve que cualquiera determinación a este respecto envolvería una violación del mismo precepto constitucional cuya eficacia se ha reclamado. Si los padres lo solicitaren, los niños podrán recibir en las escuelas la instrucción religiosa de sus respectivos ministros, en las horas que acuerden con los maestros”.⁴⁰⁴

Con esta concesión, el Arzobispo consideró que

“ha cesado el inconveniente que había para que los padres de familia católicos pudieran mandar sus hijos a las escuelas del gobierno. Por consiguiente daré inmediatamente

⁴⁰³ Ibid.

⁴⁰⁴ ZAPATA, Dámaso; Director de la Instrucción Pública de Cundinamarca. *Segundo Informe anual del Director de la Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca*. Bogotá, Imp. de Echeverría Hnos, 1872, p. 48.

órdenes al clero y párrocos del Estado y la capital acerca de la manera como debe darse la instrucción religiosa en las escuelas”.⁴⁰⁵

Arbeláez ordenó a sus párrocos no sólo que cumplieran con el deber de dar las clases de religión en los horarios acordados con el Gobierno, sino que participaran activamente como Inspectores locales y mecenas de las escuelas oficiales, no sin ser advertidos de que debían inspeccionar muy bien los textos escolares. Gutiérrez Cely afirma que algunos liberales consideraron que este acuerdo de 1872, el primero firmado con un gobierno liberal después de la separación de la Iglesia y el Estado en 1853, logró posponer por un tiempo el enfrentamiento político abierto entre las autoridades políticas y el clero, al menos en las diócesis de Cundinamarca y Boyacá.⁴⁰⁶ Otro grupo de liberales consideró que tales concesiones fomentaban la oposición ultramontana para atizar la resistencia a las escuelas oficiales. No había alternativa, el mecanismo estaba engranado y el desenlace anunciado: para la postura radical extrema, el Estado debía imponer la enseñanza de la moral civil:

“la libertad sólo puede existir en los pueblos alejados del fanatismo, y ella exige fundar la instrucción pública sobre las bases de la moral universal, que son anteriores a todas las religiones positivas, y alejan a los hombres de los dogmas religiosos y los une en lo que es común a todas las religiones”.⁴⁰⁷

El acuerdo con el Arzobispo significó para éstos una claudicación de las banderas seculares. Máxime cuando el gobierno federal autorizó de manera extraoficial al director de Instrucción Pública del Cauca, donde era más intensa la reacción ultramontana contra las escuelas oficiales, para que luego de que los padres de familia lo solicitaran se designara por el diocesano un sacerdote pagado por el gobierno, para que supervisara la enseñanza de la religión en las escuelas oficiales del Estado. El Obispo de Popayán, Carlos Bermúdez, rechazó el acuerdo del Arzobispo Arbeláez y la propuesta del supervisor, a la vez que prohibió a los padres de familia, bajo pena de excomunión, matricular a sus hijos en las escuelas oficiales declarando en pecado mortal a los niños que asistieran; determinó, además, que mientras permanecieran en el “pecado escolar” se les negaría la administración de los sacramentos y la asistencia religiosa en el momento de la muerte.⁴⁰⁸

⁴⁰⁵ Cfr., *El Tradicionista*. Bogotá, (julio 9, 1872), p. 325.

⁴⁰⁶ GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 124

⁴⁰⁷ Esta era la postura oficial del Secretario del Interior en 1874. Cfr., SÁNCHEZ, Jacobo. “Circular”. *Diario Oficial*. Bogotá, (oct. 16, 1874), p. 1244. Recuérdese también la postura de Rojas Garrido: la moral racional debía expulsar la moral revelada.

⁴⁰⁸ GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 87. Bermúdez llegó a excomulgar hasta “a los que sirvieran como criados o de cualquier otra manera en dichas escuelas, a las mujeres que compusieran y asearan la ropa de los niños, a los médicos que los asistieran en sus enfermedades, y a los que les proporcionaran medicamentos”. Cfr., “Comunicado”. *Diario Oficial*. Bogotá, (marzo 12, 1877), p. 4592. En: GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p.159, nota 444.

En efecto, el otro sector de los enemigos del prelado conciliador venía de dentro de las filas católicas. Caro y el ala ultramontana no estuvieron nunca de acuerdo con su política de “tesis e hipótesis” y usaron todos los medios para bloquear al ala moderada, desde acusar ante Roma al arzobispo y a sus jóvenes colaboradores -su secretario, Bernardo Herrera Restrepo, otro futuro arzobispo de Bogotá, y Joaquín Pardo Vergara, rector del Seminario y futuro obispo de Medellín- hasta bloquear las decisiones del II Concilio provincial Neogranadino citado por Monseñor Arbeláez en 1873.⁴⁰⁹ El sector ultramontano se oponía a toda conciliación práctica, declarando innegociables las mismas exigencias del arzobispo de que “los maestros sean católicos y que enseñen doctrina católica con textos aprobados por la Iglesia”,⁴¹⁰ pero sin temor de ir hasta las últimas consecuencias:

“...si el partido liberal [...] no acepta la condición sencilla y justa que proponemos, entonces seguirá la oposición por nuestra parte, levantaremos escuela contra escuela, costeadando así dos veces la instrucción, como han hecho por siglos los católicos de Irlanda, y si viniere la guerra, que, como gente pacífica, no provocamos, la aceptaremos sin embargo, con la conciencia del que tiene razón y con el valor desesperado de quien sacude el más pesado de los yugos: el que oprime la conciencia de un pueblo”.⁴¹¹

El historiador González ha mostrado además cómo el clero fue también víctima de la división, el “federalismo” y la intransigencia, hasta el extremo de que Arbeláez debió citar a un Concilio Provincial para evitar mayores divisiones:

“Todos estos conflictos iban a hacer crisis en el Segundo Concilio Provincial neogranadino, inaugurado el 8 de diciembre de 1873. Los problemas comenzaron con el ausentismo de los obispos sufragáneos: sólo se hicieron presentes el obispo de Popayán, Carlos Bermúdez, el obispo auxiliar de Bogotá con sede en Tunja, Indalecio Barreto, y el propio arzobispo Arbeláez. Los obispos ausentes fueron representados por procuradores elegidos entre los clérigos de Bogotá, que casi todos eran partidarios de las ideas de Arbeláez y no de los prelados a los cuales supuestamente representaban.

⁴⁰⁹ Cinco de los nueve obispos de las diócesis existentes a la sazón en el país se negaron a aceptar las conclusiones del II Concilio Provincial citado por Arbeláez en 1873: una, solicitando centralizar en Bogotá la supervisión de toda la enseñanza religiosa del país; y otra, negándose a “dar el *pase* a las escuelas laicas para que se diese en ellas una pequeña enseñanza religiosa”. Ante el desacuerdo, se elevó consulta a la Santa Sede. La respuesta llegó el 13 de septiembre de 1876 (¡!) cuando ya había estallado la guerra, pero allí se decía que el Vaticano no podía ni aprobar ni condenar a ninguna de las dos partes, que el arreglo del Arzobispo para hacer asistir los sacerdotes a las escuelas podía tolerarse pero tampoco debía extenderse indistintamente como regla general para las demás diócesis ya que podían darse circunstancias especiales de parte del gobierno estatal respectivo por las cuales podía o no tolerarse. En consecuencia, Roma recomendaba que cada obispo continuara desarrollando la política que le pareciera mejor”. La descripción más notable de los conflictos con el Arzobispo Arbeláez se halla en GONZÁLEZ, Fernán E. “Iglesia y Estado desde la Convención de Rionegro hasta el Olimpo Radical, 1863-1878”. En: *Poderes enfrentados...*, p. 167-245, inspirado a su vez en RESTREPO POSADA, J., *op. cit.*, p. 187-193.

⁴¹⁰ CARO, M. A. “La religión y las escuelas”. *El Tradicionista*. Bogotá, No. 42, (junio 15, 1872), p. 283-284. En: *Obras...*, *op. cit.*, T. I, p. 1322-1325.

⁴¹¹ *Ibid.*

Este punto daría un argumento básico a los adversarios del arzobispo para impugnar las conclusiones del Concilio ante la Santa Sede, por considerar que no representaban al conjunto del episcopado del país. A esto se añadían los problemas tan espinosos de que se iba a ocupar el Concilio: *la falta de unidad en torno a la enseñanza religiosa, de la actitud del clero en elecciones, de la fundación de una universidad católica y de las relaciones de los escritores laicos con la jerarquía*. Todos estos temas podían resumirse en las divergencias que existían al interior del Episcopado y del clero acerca de la conducta que debía observarse frente a los liberales: apóstatas excomulgados u ovejas perdida”.⁴¹²

En pocas palabras, he aquí el contenido de esos dilemas para la jerarquía católica:

a) O bien, catalogar las escuelas oficiales como laicas, y por tanto someterlas a los anatemas del Syllabus; o bien, participar en la reforma educativa liberal para no quedarse por fuera del movimiento y el apoyo popular; así, aceptar y exigir la participación del clero en la educación religiosa, pero tolerando negativamente la neutralidad religiosa oficial;

b) O sostener la distinción entre dos modos de la política, la “gran política”, noble, nacional y social, y la “pequeña política”, local, mezquina y manipuladora -y en consecuencia, declarar que el clero no podía dejar de hacer la primera, pero debía evitar caer en la segunda- o por el contrario, sostener que todo era una sola y única política, la política liberal al servicio del “empeño sistemático, resuelto y definitivo, de arrancar la religión del corazón de los colombianos con las enseñanzas ateas y materialistas”, y por tanto instar al clero a luchar por todos los medios, elecciones, protestas o aún guerras, contra tal complot universal del liberalismo y la masonería;

c) Ya fuese apoyarse en los intelectuales católicos laicos, reconocer y estimular su labor de defensa de la causa católica a nivel político, jurídico e ideológico, e incitarlos a continuarla; o ya, precaverse de la excesiva ingerencia que los intelectuales -y a la vez políticos- conservadores iban adquiriendo en los asuntos de la Iglesia. Arbeláez llegó a declarar que esta ingerencia había ido creciendo hasta

“tomar las ovejas el lugar de sus pastores y legislando el fiel al que solo toca obedecer [...] pues llegan a creerse más sabios de lo que conviene, ...pretenden hacerse maestros de los mismos prelados, prescribiéndoles lo que deben hacer, ...sin disponer acaso de los datos suficientes para poder juzgar con acierto y sin prever siquiera las consecuencias de lo mismo que proponen”.⁴¹³

⁴¹² GONZÁLEZ, Fernán E. “Iglesia y Estado desde la Convención de Rionegro hasta el Olimpo Radical, 1863-1878”. En: *Poderes enfrentados...*, p. 210 [Cursivas, O.S.]. Cfr., ARBELÁEZ, Vicente, Arzobispo de Santa Fe de Bogotá. *Actas y Decretos del Concilio Primero Provincial Neo-Granadino instalado el 29 de junio de 1868...* Bogotá, Imp. Metropolitana, 1869.

⁴¹³ Expresiones de monseñor Arbeláez, en CORDOVEZ MOURE, José María. «Mártires de hogño». En: *Reminiscencias de Santa Fe y Bogotá*. Madrid, Aguilar, 1962 [1898¹], p. 289, cit. en GONZÁLEZ, F. “Iglesia y Estado desde la Convención...” p. 213. Ver estos tres puntos de discusión (mas un cuarto sobre

Y finalmente, en el asunto práctico de la fundación de una universidad católica:

d) por un lado, fundarla era indispensable para elevar el nivel intelectual del clero y de los laicos y poder así combatir en su propio terreno -la filosofía y la educación- al enemigo liberal; pero por otro, también significaba fortalecer aún más al grupo de laicos y de todos modos reformar al clero, esto es, chocar con sectores del alto y el bajo clero locales -en especial algunos miembros del Capítulo Metropolitano quienes desde el nombramiento pontificio de Arbeláez como coadjutor con derecho a sucesión se le mostraron opuestos y reticentes, y terminaron aliados con sus opositores internos : los obispos de las diócesis de Medellín, Antioquia, Pasto y Popayán-, con los intelectuales católicos ultramontanos o “tradicionalistas” a quienes sermoneaba el arzobispo, en especial Miguel Antonio Caro y José Manuel Groot,⁴¹⁴ y “muchos de los procuradores de los capítulos de otras diócesis y los superiores de las órdenes religiosas”.⁴¹⁵

El pastor antioqueño, en una carta dirigida al pontífice Pío IX en 1875, defendiéndose de las acusaciones de sus opositores, explicó la lógica de su actitud frente a las “escuelas laicas”:

“El hecho de que haya ordenado al clero que vaya a dar la enseñanza religiosa en las escuelas oficiales, se me increpa como una connivencia dada por mi parte a las escuelas laicas y con los enemigos de la Iglesia. Esta increpación es maliciosa: existen mis Pastorales, en las cuales, desde el momento en que el Gobierno promulgó el Decreto de Instrucción Pública [de noviembre de 1870] en donde declara que se abstiene de enseñanza religiosa en las escuelas y que deja este cuidado a cargo de los padres de familia y de los ministros de la religión, yo levanté la voz, tanto para llamar la atención del clero y de los fieles sobre una materia de tanta trascendencia, como para reclamar del procedimiento del Gobierno. A éste expuse directa y enérgicamente entre otras muchas razones, que puesto que este es un país católico y son de católicos las contribuciones con que se sostienen las escuelas, era una injusticia [e] iniquidad no dar en ellas la enseñanza religiosa. Hablé también enérgicamente protestando contra la intervención que quiso tomar el gobierno en la enseñanza de la religión y de la moral, enseñanza que pretendía darse por textos que no tenían la aprobación eclesiástica. Fue después de que el Gobierno prometió solemnemente no intervenir en la enseñanza religiosa, cuando yo previne al clero que diera la enseñanza en las escuelas, previniéndole también que inspeccionara los textos de enseñanza y que se me diera inmediatamente cuenta, cuando supiese se daban enseñanzas en dichas escuelas por malos textos, para declarar las escuelas intrínsecamente malas; todo lo cual consta en la

Misiones) en carta del obispo Indalecio Barreto (5 de febrero de 1874), y también en carta de M. A. Caro a J. M. Groot (9 de febrero de 1874). En: RESTREPO POSADA, J., *op. cit.*, p. 187-193, 204-213.

⁴¹⁴ José Manuel Groot. Historiador y ensayista, publicó una *Historia civil y eclesiástica de la Nueva Granada*, en 4 V. (Bogotá, 1860-1867), que trata del período colonial hasta los inicios de la Independencia, inspirado en el trabajo de Cesare Cantú; y una *Refutación analítica del libro de M. Ernesto Renán*. Bogotá, Imp. de Medardo Rivas, (1865) en donde pretendía oponer al filólogo e historiador francés, sus argumentos apologeticos.

⁴¹⁵ GONZÁLEZ, F. “Iglesia y Estado desde la Convención....,” p. 219.

Pastoral expedida en Tunja. Como se ve, pues, *no he autorizado tales escuelas sino que solamente las he tolerado, como un mal que yo no he podido evitar, porque atendidas las circunstancias y pobreza del país, no he creído fuese posible establecer en cada parroquia una escuela en competencia con la oficial, sin que por esto se haya dejado de sostener algunas, excitando para que en las poblaciones donde sea posible, se sostengan escuelas católicas independientes de las oficiales*".⁴¹⁶

En medio de la intransigencia creciente, la posición de monseñor Arbeláez pareció débil y pusilánime. Había posibilidades de llegar a un acuerdo, sobre todo en la zona centro-oriental del país (los Estados de Cundinamarca, Santander y Boyacá, donde los liberales tenían mayoría), e incluso en el centro-occidente con el Estado opositor más poderoso, Antioquia, pues el delicado equilibrio de fuerzas entre Estados conservadores y liberales se mantuvo hasta 1876 gracias al pacto firmado por el presidente radical Manuel Murillo Toro con los conservadores antioqueños representados por Pedro Justo Berrío, por el cual el Gobierno federal respetaría la autonomía antioqueña en asuntos religiosos y educativos.⁴¹⁷ Pero la Iglesia colombiana también se había visto afectada por el mismo tipo de "anarquía" o "debilidad federalista" que minó desde dentro el régimen federal radical, y el ala moderada no pudo imponerse.

2. *El quid pro quo moral*

La situación era realmente laberíntica. Habrá que explorar en posteriores trabajos una hipótesis sobre la Iglesia colombiana de fines del siglo XIX, que se puede esbozar como sigue: durante la década de 1860, al cabo de las reformas neo-borbónicas *regalistas* y las reformas liberales secularizantes, la Iglesia católica habría terminado por ser desmantelada como último reducto del "orden colonial" y privada de los privilegios económicos e institucionales a que el régimen de Patronato regio la había habituado. La institución católica que resurge en la década de los años 1880, cuando la Constitución de 1886 declare al catolicismo como la religión de la nación, no sería la misma que defendió el orden colonial barroco.⁴¹⁸ En el interregno, y ante el deterioro notorio de los seminarios y las universidades sostenidos por las órdenes religiosas tradicionales,⁴¹⁹ es

⁴¹⁶ Carta de Vicente Arbeláez a Pío IX. En: RESTREPO POSADA, J., *op. cit.*, p. 269 [cursivas, O. S.]

⁴¹⁷ GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 113.

⁴¹⁸ Debo esta hipótesis a las conversaciones sostenidas con el P. Fabio Ramírez; S.J., filósofo y experimentado conocedor de la historia colombiana.

⁴¹⁹ "Por esta época, las órdenes religiosas estaban diezmadas y casi extintas, los jesuitas expulsos se habían refugiado en el departamento de Panamá, y en Ecuador y Centroamérica. Quedaban en el país sólo algunos conventos de los Dominicos (Provincia de San Antonino), los Agustinos (Provincia de Santa María de Gracia), los Agustinos descalzos (Provincia de San Nicolás de Tolentino) y la Orden de Menores de San Francisco, todas ellas situadas en la periferia del país y sin capacidad para sostener colegios y mucho menos universidades". GONZÁLEZ, F. "Iglesia y Estado desde la Convención...." p. 220.

decir, ante la decadencia de la formación intelectual del clero diocesano, parece haber ganado mucha fuerza una intelectualidad católica laica que creía asumir con mayor competencia -acaso no dogmático-teológica, pero sí filosófica, apologética y política- la defensa de “la buena causa”. Para el caso del *partido católico* colombiano de este período, la lista de figuras intelectuales era larga y epónima: junto a figuras como Caro y Groot, ya mencionados, apareció una pléyade de personajes no menos prolíficos como José María Vergara y Vergara, Manuel María Madiedo, Venancio Ortiz, José Joaquín Ortiz, Rufino Cuervo, José Joaquín Casas, Juan Pablo Restrepo, Ricardo Carrasquilla, Mariano Ospina Rodríguez, Vicente Concha, José Manuel Marroquín, estos tres últimos presidentes de la República. Todos ellos, en medio de sus actividades comerciales y políticas, fueron también periodistas, educadores, filósofos y apologetas; y fue cierto que sostuvieron la causa católica en momentos en que el clero se veía amordazado, despojado, amenazado y erseguido. Hasta el punto de que parecía inminente el supuesto control de los “buenos” sobre las jerarquías eclesiales locales, en su búsqueda de estrategias para la recomposición política del poder espiritual.⁴²⁰ Con tacto y premeditación variables estos intelectuales-políticos pretendían imponer sus tácticas, métodos, saberes -y a ratos sus intereses- a la jerarquía de esta “nueva iglesia nacional” que debía aprender a vivir por sí sola en un mundo cada vez más secularizado. Ambos, Iglesia y partido conservador empezaban a ensayar en Colombia, dando no pocos palos de ciego, la estrategia de los “partidos católicos”, siguiendo los ejemplos -contradictorios- presentados por las luchas de los católicos europeos.

Pero en virtud del mismo proceso, empezaron poco a poco a surgir nuevas generaciones de sacerdotes, como el mismo Arbeláez y sus jóvenes colaboradores, formados muchos de ellos en el extranjero, en contacto mayor con Roma y sus exigencias de unidad, ortodoxia y obediencia, pero también con las condiciones de existencia de “lo religioso” en un mundo donde los nuevos dogmas inapelables eran la Ciencia, la Democracia, la Individualidad y la Libertad, y donde la Iglesia debía depender cada vez más de sus propios recursos simbólicos, morales, intelectuales y económicos y menos de sus alianzas con el poder político o los estados nacionales: en dos palabras, donde el viejo poder espiritual tenía que aceptar de buen o mal grado, con sinceridad, con astucia o con ingenuidad -o con las tres- que había que jugar con las reglas de un mundo liberal. Y si las masas analfabetas campesinas y urbanas no entendían muy bien por qué los “doctores” liberales perseguían a los curas, ni por qué éstos predicaban la guerra contra aquéllos -pero finalmente se hacían reclutar por unos y otros, tratando de sobrevivir o de sacar partido de la situación- era que las condiciones de ejercicio del poder iban cambiando no sólo desde sus estructuras superiores, desde lo alto de la pirámide: las guerras religiosas fueron, después de la guerra de independencia, el espacio de movilización y participación de las masas, el crisol de la formación de los “sujetos políticos modernos”: cuando finalmente una guerra civil se hizo a nombre del derecho universal a la educación, pareció que las

⁴²⁰ Este fue la causa del enfrentamiento crónico entre las alas ultraderechistas y las moderadas del catolicismo colombiano hasta la firma del acuerdo político del Frente Nacional en 1957.

masas liberales pudieron disponer por fin de una consigna por la defensa de algo tan suyo como otros consideraban la religión, de algo que podía y debía tener tanto valor simbólico y cultural como la religión para dar sentido al sacrificio de la vida de los ciudadanos.

Es así como hacia 1870 la discusión sobre la moral utilitarista había pasado, de ser una querrela erudita entre algunos abogados y clérigos eruditos de capitales como Bogotá, Popayán y Cartagena, a ser un asunto de alta política social, hasta que en 1876 derivaba en una guerra civil:

“La revolución estalló en Palmira (Cauca) en julio, extendiéndose rápidamente por todo el Estado. Al cabo de unas pocas semanas sólo las ciudades de Popayán y Cali permanecían leales al Gobierno federal. Los Presidentes de Antioquia y Tolima, Estados conservadores, apoyaban activamente la rebelión. Rafael Núñez, como Presidente del Estado de Bolívar, la animó personalmente. Combates guerrilleros arrasaron a Cundinamarca, Boyacá y Santander. Enfrentados a tan grande amenaza, los radicales e independientes temporalmente olvidaron sus diferencias para defender la Constitución de Rionegro. Al final, las decisivas victorias federales de los Chancos (agosto 31 de 1876), Garrapata (noviembre 19 de 1876) y el Cocuy (abril 27 de 1877), aseguraron la preservación de la Unión. La guerra duró diez meses, y costó diez millones y cientos de vidas.

“No obstante el triunfo del gobierno, los radicales nunca reconquistaron su ascendencia de antes de la guerra. Colombia se encontraba en bancarrota. La agricultura y la industria estaban estancadas. Las represalias del Gobierno contra el clero por ayudar a los rebeldes le hicieron perder el apoyo de los independientes y suscitaban el odio de los conservadores. El régimen militar causó en Antioquia una creciente impopularidad del radicalismo. Minadas por disputas internas, las fuerzas radicales resultaron inferiores a los nuevos problemas. La guerra de 1876 anunció el toque de difuntos para el Olimpo Radical y para la Federación”.⁴²¹

Aunque parezca increíble, la guerra no afectó la reforma en sí misma, o más exactamente, los instrucionistas pudieron recuperar en pocos meses el número de escuelas abiertas y de estudiantes matriculados que había antes de la guerra, caso documentado al menos para Cundinamarca. Lo que la guerra hizo cambiar fue la correlación de fuerzas políticas, y en el caso de este Estado dio mayoría en la Asamblea Legislativa a los opositores del radicalismo, los liberales llamados “independientes”, quienes empezaron a cortar los impuestos de catastro y otras contribuciones estatales

⁴²¹ RAUSCH, J., *op. cit.*, p. 35-36. Para poder ganar la guerra civil de 1876, el partido radical debió aliarse con el ala liberal independiente dirigida por Rafael Núñez (cuyo lema fue “Regeneración o Catástrofe”), lo cual le costaría su mayoría en las elecciones presidenciales en 1880, dando paso al movimiento regenerador que más tarde se alió con el conservatismo. El radicalismo, después de esta derrota electoral, fue derrotado militarmente en una suicida guerra civil que lanzó en 1885. El 9 de septiembre de 1885, derrotadas las fuerzas radicales en la batalla de la La Humareda, y frente a una manifestación conservadora reunida frente al palacio presidencial, Núñez pudo proclamar que “la Constitución de 1886 ha dejado de existir”. Cfr. TASCÓN, Tulio Enrique. *Historia del derecho constitucional colombiano*. Bogotá, Minerva, 1953, p. 141.

que alimentaban el presupuesto de instrucción primaria hasta hacerle acumular en dos años (1877-1878), un déficit de casi el 50%.⁴²² El “fracaso” de la reforma, más que un cierre de las escuelas, fue una lenta asfixia presupuestal por falta de dinero y por el aumento de la oposición católico-conservadora al proyecto mismo de establecer un sistema de educación nacional uniforme, gratuito, obligatorio y “laico” (en el sentido de *neutro* en religión). Las guerras civiles de 1876 y 1885 crearon las condiciones políticas que dieron al traste con el gobierno del ala radical y más ampliamente con el fin del período federal, dando paso a las fuerzas aliadas del liberalismo independiente y el conservatismo que instauraron la Constitución centralista de 1886.

Por supuesto, los móviles y los fines de la guerra fueron mucho más complejos que la mera “cuestión escolar”, hasta el punto de que muchos contemporáneos consideraron que ésta había sido un pretexto para justificar la insurrección conservadora, una nueva utilización del fanatismo religioso para obtener resultados políticos.⁴²³ Y que si no hubiese sido por ello, en cuanto concernía a las autoridades centrales de la Iglesia y del Gobierno federal, se hubiese llegado a un acuerdo. En efecto, hacia junio de 1876, quince días antes de que se desencadenara la guerra en el Cauca, monseñor Arbeláez y Manuel Ancízar como Secretario del Interior habían llegado a un nuevo acuerdo.

En esta ocasión Ancízar concedió dar por terminado el horario separado para la instrucción religiosa, integrando en el pensum una hora diaria de clase para que, *a petición de los padres de familia*, se pudiera dictar en ella instrucción religiosa. Además, a falta de sacerdotes, los maestros podían hacerse cargo de dicha instrucción con los textos aprobados por la autoridad eclesiástica, y finalmente se concedía a los niños el tiempo que requirieran las prácticas de culto religioso. ¿Claudicación total o habilidad política?

Consideraciones políticas y financieras aparte, Arbeláez veía que podía haber perfecta coexistencia dentro de la escuela entre el método y el catecismo, mientras no se

⁴²² ZAPATA, Dámaso. Octavo Informe anual del Director de Instrucción Pública del Estado Soberano de Cundinamarca para la Asamblea Legislativa de 1879 y la Dirección General de Instrucción Primaria de la Unión. Bogotá, Imp. de Echeverría Hnos, 1879, p. 5.

⁴²³ La guerra de 1876 fue ganada gracias a un sangriento progreso técnico: el Banco de Bogotá y el Gobierno agotaron su dinero (que, entre otras cosas, estaba destinado a financiar una línea de ferrocarril) comprando las más *modernas* armas de precisión, los famosos fusiles de repetición Remington, de pólvora sin humo, carga posterior y alcance de 2000 metros -frente a los 600 metros de alcance de las viejas escopetas de carga frontal-. Su poder mortífero fue calculado así: “700 hombres armados de Remington representan 3.500 armados de fusiles comunes”. Se calcula que entre las tropas liberales y conservadoras se utilizaron cerca de 5.000 de los modernos fusiles. Cfr., BRICEÑO, Manuel; general. *La revolución de 1876-1877. Recuerdos para la Historia*. Bogotá, Biblioteca de Historia Nacional, V. LXXVI, 1947.

diesen enseñanzas morales laicas.⁴²⁴ Las posturas ultramontanas, en cambio, hallaban tal coexistencia imposible:

“Lo único que se consigue con permitir al clero enseñar religión en las escuelas oficiales es establecer una constante contradicción entre las enseñanzas que los sacerdotes darían a los niños, y la enseñanza moral práctica que con sus acciones y ejemplos darían también todos los días los maestros oficiales masones, protestantes, racionalistas, materialistas o católico-liberales que el gobierno ha nombrado en las escuelas”.⁴²⁵

¿Qué era lo que hacía posible, por fuera de los integrismos liberales o católicos, el acuerdo entre los dos “poderes espirituales”? La real separación entre método y profesión religiosa fue uno de los argumentos más fuertes que esgrimió Manuel Ancízar ante la solicitud de nombrar maestros reconocidamente católicos, sosteniendo que aunque la Constitución no le permitía al gobierno exigir a los ciudadanos la profesión de una determinada religión para ser docentes en las escuelas públicas,

“esta dificultad aparece allanada de hecho si se considera que los 1.170 docentes de las escuelas oficiales son todos colombianos, es decir [católicos] cuya enseñanza [religiosa] ninguno de aquellos a quienes se les ha pedido darla, se ha excusado. *Los tres profesores alemanes [protestantes] que hay en las Normales son meros maestros de pedagogía o método escolar [...]* Ellos no vienen a dar enseñanza de religión, historia o filosofía que pudieran tener algún roce con las creencias de los alumnos”.⁴²⁶

Permitiendo la enseñanza religiosa, Ancízar creía salvar al menos el método. Un anónimo liberal daba sus razones con menos diplomacia:

“Puede sin inconveniente darse el mendrugo religioso, con tal que pasen los suculentos alimentos de la cultura y de la ciencia”.⁴²⁷

Enrique Cortés, uno de los cerebros teóricos y financieros de la Reforma, pensaba lo mismo, pero desde una más paciente y elaborada perspectiva spenceriana, en lo cual

⁴²⁴ Monseñor Arbeláez, a pesar de las presiones de altos dirigentes conservadores, se negó por completo a prestar su apoyo a la guerra. Cfr., GONZÁLEZ, F. “Iglesia y Estado desde la Convención...,” p. 237.

⁴²⁵ “Moral laica”. *Los Principios*. Cali, (marzo 24, 1876), p. 68. “Si se nos pregunta la condición que exige la Iglesia en las escuelas y establecimientos de educación católicos, decimos que es la siguiente: que se reconozca a la Iglesia el pleno derecho de intervenir por medio de sus prelados en todo lo que es de su competencia, a saber, que pueda impedir que se elijan directores, maestros y catedráticos que no sean católicos... que pueda oponerse a que se adopten para la enseñanza textos que hayan sido condenados por la Iglesia... El párroco, ante todas estas cosas debe trabajar para que no se permita a los emisarios de las sectas y demás incrédulos que abran escuelas públicas aunque no fuese sino para enseñar a leer y escribir y dar lecciones de aritmética...” BERMÚDEZ, Carlos; obispo de Popayán. “Pastoral”. *El Tradicionista*. Bogotá, (mayo 11, 1875), p. 1771.

⁴²⁶ ANCÍZAR, Manuel. “La cuestión escolar”. *Diario Oficial*. Bogotá, (julio 3, 1876), p. 4170, cit. por GUTIÉRREZ CELY, E., *op. cit.*, p. 106.

⁴²⁷ TIBURCIO (Seud.). “Acuerdos”. *Diario de Cundinamarca*. Bogotá, (jul. 17, 1876), p. 845.

se encontraba con un argumento similar al que el rector Vargas Vega recurría para sostener la enseñanza de la moral y la religión en su Escuela de Literatura y Filosofía:

“Nos imaginamos que leyes, decretos y violencias cambian el modo de ser de los hombres. La verdad es que los gobiernos en este país son gobiernos de clase: hay una clase ilustrada que comprende la bondad filosófica de ciertas leyes, pero hay una masa ignorante que las rechaza. Según Herbert Spencer, cada pueblo abriga las creencias que su desarrollo intelectual y moral produce. [...] En un país como Colombia, la primera necesidad en materia de escuelas es vulgarizarlas, haciéndolas aceptables al pueblo. Para esto, es preciso superar todo obstáculo de cualquier naturaleza que contribuya a hacerlas antipáticas a las masas. Si el pueblo quiere religión católica, démosle religión católica, con tal de que a su sombra podamos despertar su inteligencia [...] Abramos la puerta a la luz en el cerebro popular, y las preocupaciones religiosas morirán por sí solas [...]”.⁴²⁸

Es fácil contestar qué llevó a la guerra a los intransigentes. Será mucho más difícil responder qué era lo que a los moderados, tanto liberales como católicos, les hacía sentir que tarde o temprano la Escuela garantizaría a cada bando el triunfo de su política de la moral, la hegemonía de su propio “poder espiritual”. ¿O se trataba de una mañosa estratagema de recuperación mutua, basada en la certeza de que en el sistema escolar algo devolvería su sitio adecuado a la moral religiosa o a la moral laica? ¿Tenían los cristianos viejos algo más que el catecismo para oponer o conciliar en la Escuela con estos nuevos sacerdotes de la verdad y la moral? ¿Era el método el instrumento para decidir la querella? ¿Entonces, cuál era el método de los cristianos?

Esta historia de las luchas por la hegemonía sobre las formas de gestión moral de los sujetos nos ha traído hasta este *quid pro quo*, cuyo nudo gordiano no puede desatarse a golpes de explicación puramente política como la lucha entre los “buenos” moderados y los “malos” intransigentes. Aquí hay que avanzar lentamente siguiendo los laberintos de los saberes, los métodos de producción de verdad sobre el mundo y el sujeto apropiados por *los cleros* en lucha. Es la historia de las batallas alrededor de los textos de filosofía la que se debe ahora empezar a investigar.

Y esta batalla se dio, efectivamente. Todos los indicios apuntan hacia episodio de 1870, cuando se discutió la pertinencia de seguir estudiando la *Ideología* de Destutt de Tracy, para unificar y uniformar el sistema de las “enseñanzas filosóficas y morales” en el nivel universitario y en los colegios oficiales, en las Facultades de Literatura y Filosofía, en donde por esta época las mentes liberales pensaron coronar su experimento de método. A través de estas polémicas sobre los textos de “filosofía” parece posible desentrañar las decisiones teóricas que fundamentaron desde dentro la composición del canon que llegó a llamarse “de ciencias intelectuales”. Y esto nos permitirá entender lo que, según el historiador neotomista Rengifo, habría ocurrido

⁴²⁸ CORTÉS, Enrique. “La religión y las escuelas”. *Diario de Cundinamarca*. Bogotá, (may. 27, 1872), p. 654.

entre las “escuelas filosóficas materialistas y espiritualistas, idealistas y realistas”. Y, tal es la apuesta de esta investigación, nos permitirá apreciar la dimensión histórica de lo que debía hacer el neotomismo como filosofía cristiana que aspiraba a alcanzar *el equilibrio entre contrarios*: entre la ciencia y la filosofía como principios de verdad, entre espiritualismo y materialismo en metafísica, y entre apriorismo y sensualismo en epistemología. Y entender cómo era posible, metodológicamente hablando, proponer una vía media en cada uno: ciencia católica, hilemorfismo y realismo. La restitución de tal plano de fondo ocupará los siguientes capítulos de este trabajo.

BALANCE:

1. A través de este recorrido tras la pista de los proyectos de gobierno moral para la sociedad colombiana, y más allá del enfrentamiento bi-partidista nutrido por la “cuestión religiosa”, se pone en evidencia que estaba en juego una “cuestión moral” sobre la cual los intelectuales de ambos bandos compartían una estructura común de saber: la denominaban “método o ciencia racional”, un “orden de las razones o principios”. Este “orden racional” aparece como análogo al ya detectado en la encíclica *Aeterni Patris*, y empieza a aparecer como un substrato de saber tanto en Europa como en Colombia.

2. El proceso de “estallido del canon wolfiano” produce una deriva por la cual se fueron separando poco a poco la literatura, las matemáticas y la física de “la filosofía”, produciendo un doble efecto:

- el desprendimiento y “flotación” de los cursos de ciencias particulares –físicas y matemáticas-, a través de un vaivén entre reformas centralizadoras y libertades federalizantes, y un forcejeo por independizar un grupo de “materias preparatorias” para los jóvenes en las instituciones provinciales. Éstas, aunque no alcanzaron finalmente a sostener facultades universitarias preparatorias, condujeron a la crisis del modelo de Facultad universitaria de Filosofía y Letras heredada del período colonial, mezclando asignaturas sin orden ni plan uniforme;

- la conversión de la Filosofía universitaria, finalmente, en una materia de educación secundaria, preparatoria para las carreras profesionales.

- un desdibujamiento del estatuto científico de la Metafísica a favor de las ciencias racionales del lenguaje, del pensamiento y de la moral: a lo largo del siglo se confirmará la desaparición, en el canon filosófico, del tratado de Metafísica, así como la persistencia de la Gramática General, *incluso en los programas enseñados por profesores católicos.*

Pero otro fenómeno sale a la luz tras este recorrido: que mientras los sostenedores de la moral religiosa y la moral jurídica se enfrentaban sin concesión sobre el tablado político por los principios teológico-filosóficos, una singular conciliación de saberes no siempre compatibles entre sí –la Ideología y la Metafísica, la Lógica, la Gramática y la Psicología- se efectuaba, de modo discreto, espontáneo y pragmático, en los planes de estudios y en las instituciones educativas. “Algo” parece haber, tanto en la estructura de estos saberes, como en la institución escolar, que debe ser esclarecido para entender este proceso. La parte final de este capítulo avanza una hipótesis sobre el rol de la Escuela en esa negociación, a partir de la Reforma Instruccionista radical.

3. El estudio de la reforma educativa liberal de 1868-1880, -fundación de la Universidad Nacional, reforma pedagógica de la escuela primaria, guerra civil de 1876-, permite señalar que el sistema de instrucción pública fue el lugar donde confluyeron todas las batallas por la reconfiguración del “poder espiritual”, pues cada bando estaba convencido que el control de la Escuela garantizaría a cada uno el triunfo de su proyecto ético. Pero, tanto la reorganización de la facultad de de Filosofía y Letras Universidad Nacional, como las posturas conciliadoras entre fuerzas pro-estatales y pro-eclesiales frente a la enseñanza primaria, son evidencia de que está surgiendo un “tercer principio de autoridad moral”, el pedagogo, dotado de un saber que le autoriza a decidir, con independencia de las dos autoridades éticas clásicas, la Iglesia y el Estado, cuál es la formación moral e intelectual que debe darse a los jóvenes en la Escuela: y ante ella, la escisión entre los dos proyectos morales parece devenir complementariedad.

En suma, esta década de 1870 se revela como una coyuntura de decisivas transformaciones en las “políticas de la moral”. Y los indicios señalan que la “querrela de textos” sostenida entre junio y diciembre de 1870 en la Universidad Nacional, acerca de la pertinencia científica y pedagógica de un compendio de la *Ideología* de Destutt de Tracy para la enseñanza de la filosofía, será el episodio revelador sobre lo que estaba en juego tanto en los substratos de saber como en las políticas de la moral.

4

**EL LABERINTO RACIONAL:
ENTRE SENSUALISMO Y ECLECTICISMO**

SUMARIO:

Los capítulos cuarto y quinto son el laboratorio de las hipótesis y métodos que sostienen esta investigación, explorando la pregunta de ¿por qué una disputa sobre el origen de las ideas llegó a ser el momento culminante del enfrentamiento entre políticas de la moral en Colombia, al comenzar la década de 1870?

En el nivel del relato histórico, el “tiempo real” de los dos capítulos está centrado sobre un solo lugar y un solo episodio: Bogotá, y la “Cuestión Textos” de 1870. Fue ésta un peritazgo académico sobre la conveniencia de adoptar oficialmente, como texto de filosofía, un compendio de los *Elementos de Ideología* de Antoine Destutt de Tracy. En sentido estricto, sus fuentes son los informes de cuatro profesores de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, representando las tres posturas intelectuales que ocupaban mayoritariamente el campo intelectual colombiano por esas fechas: el *sensualismo destuttiano* (profesores Ezequiel Rojas y Francisco Eustaquio Álvarez), el *eclecticismo consiniano* (el rector Manuel Ancizar) y el *tradicionalismo católico* (Miguel Antonio Caro).

En esta polémica, *tradicionalistas* y *eclecticos* coincidieron en que la obra de Destutt ya no estaba a tono con los avances de la ciencia. ¿Cuál era, entonces, la o las ciencias a cuyo nombre se hablaba? Por tanto, el cuarto y quinto capítulos, pueden ser descritos como la respuesta a esta pregunta a través de un minucioso análisis de la estructura epistémica de las tres posturas: el capítulo cuarto se ocupa del *sensualismo* y el *eclecticismo*;- y el quinto, del *tradicionalismo católico*.

Ahora bien, en el nivel analítico cuyo objeto son los campos de saber (“*configuraciones epistémicas*” o “*positividades*”), “el tiempo estructural” en que estos capítulos se despliega, discurre en varios planos, expuestos en fragmentos de amplitud variada:

a) el plano del *método arqueológico* -una modalidad de historia epistemológica desarrollada por M. Foucault-, implica hacer travesías por las *configuraciones epistémicas* -la “clásica” y la “moderna”, localizadas entre el siglo XVII y comienzos del siglo XX-, en función de situar los efectos de la ruptura que entre estos dos *campos de saber*, dio nacimiento a las ciencias humanas contemporáneas, y en cuyo vórtice, sostenemos, se debe situar la búsqueda de la *filosofía cristiana* en el siglo XIX;

b) el plano de la *narrativa actancial*, saca a luz un “héroe” que se transforma al atravesar una peripecia radical: el “espíritu humano”, que a causa de la experiencia individual era considerado por la *Ideología* como “el lugar del error”, sale convertido en otra cosa: un “sujeto trascendental”, a la vez “objeto empírico de las ciencias humanas” y “fundamento crítico de todo conocimiento”.

c) el plano de las *relaciones filosofía-pedagogía* obliga, siguiendo las fuentes, a desentrañar nudos y redes establecidos entre los “grandes” tratados de filosofía y los “pequeños” manuales escolares-, moviéndose entre la *Suma Teológica* del siglo XIII, la *Ratio Studiorum* del siglo XVI, la *Gramática* y la *Lógica* de Port Royal del siglo XVIII, el *Tratado del raciocinio experimental* del siglo XIX, hasta los manuales escolares de las varias escuelas filosóficas que circularon entre los siglos XIX y XX,

d) el plano del *espacio*, implica permanentes referencias cruzadas entre la metrópoli intelectual europea y la periferia, Europa y Colombia, entre lo global y lo local;

e) el plano de las *querellas filosóficas* conduce a establecer un juego de oposiciones y complementariedades entre sensualismo, eclecticismo, tradicionalismo, positivismo, kantismo y neotomismo;

f) el plano de las *políticas de la moral* lleva a hacer una travesía hasta las reformas educativas de la educación secundaria en Francia a fines del siglo XIX,

El recorrido del capítulo cuarto se hace en siete partes:

La primera parte abre tres entradas:

- una comparación semántica muestra analogías argumentativas entre la “Cuestión Textos” y la “Restauración del Tomismo” como Querellas de Antiguos y Modernos.

- una descripción del propósito filosófico de la *Ideología* explica el lugar privilegiado que le dio la intelectualidad liberal: era “la ciencia de las ciencias”, que no sólo proporcionaba el método para evitar todo error, sino para ordenar todas las ciencias, desde la lógica, las matemáticas, hasta las ciencias de la naturaleza y la economía política. Su lugar por excelencia sería la educación secundaria, lugar donde se iniciaba el proceso de enseñar a los jóvenes a pensar.

- una reflexión sobre las relaciones entre la obra original de Destutt y su compendio escolar, lanza una primera pregunta sobre las relaciones filosofía-pedagogía: ¿Cómo historiar los manuales escolares: como una “ciencia empobrecida” o como una “inevitable mediación”?

La segunda parte se ocupa:

- a) de describir el “suelo epistémico” de la *Ideología*: nos remontamos hasta a la *Gramática General y Razonada* de Port Royal (1660), a partir de la cual se puede caracterizar esta “epistème clásica”: una organización del saber fundada en la idea de que “en la estructura del lenguaje articulado se reproducen las leyes del pensamiento”. Tras esta concepción de palabra-signo está la noción de signo matemático como signo perfecto; allí *conocer* significa “observar sucesivamente y con orden, para clasificar por semejanzas y diferencias, partiendo de lo más simple a lo más complejo”, efectuando una singular operación epistémica: situar en un cuadro las *representaciones* de las cosas, incluso las no mensurables, como un *encadenamiento* de identidades y diferencias, ordenadas gracias a un *análisis* de los signos al modo matemático –*mathesis*- o al *modo geométrico*.

b) de rastrear el momento en que se anudaron las relaciones entre Filosofía, Pedagogía y Ciencia que rigen la educación secundaria moderna. El viaje arranca desde la reforma ramista de 1543, pasa por la *Ratio Studiorum* y llega a la *Lógica* de Port Royal, para descubrirnos la matriz del “método racional” o analítico-sintético que estructuró los manuales escolares y el método pedagógico de la enseñanza secundaria.

La tercera parte es un recorrido pautado por los tratados de la *Ideología* (Lógica, Gramática e Ideología), mostrando su estructura y tensiones internas, sobre todo alrededor del sujeto de conocimiento: se evidencia que la configuración epistémica racional asume una valoración negativa de la experiencia personal, una *desconfianza radical en el sujeto empírico de experiencia*, y considera que “la subjetividad”, o más exactamente la experiencia individual, es el lugar o la fuente del error. La Pedagogía y la Ideología asumen la función de guiar el buen uso de las facultades intelectuales en la azarosa edad juvenil.

La cuarta parte es, por así decirlo, el corazón teórico de esta investigación, al encuadrar el hallazgo sobre el estatuto clásico de “la subjetividad” en un análisis de arqueología del saber. En *Les mots et les choses*, Foucault señala a la *Ideología* como “la última de las filosofías clásicas”, aquella que reduciendo el método racional al puro análisis de la sensación (“pensar es sentir”), anuncia el quiebre de la epistème de la representación, su desplazamiento por otra epistème, la de la crítica trascendental kantiana y de las ciencias del hombre. Pero no fue una evolución lineal: la soberanía de una “ciencia del Discurso” impedía la formación de unas “ciencias del Hombre”. Siguiendo el análisis foucaultiano de esta “crisis”, se destacan dos efectos, la ruptura de la ciencia racional en dos alas: la crítica trascendental del conocimiento –Kant- y aparición de las ciencias positivas de la vida, el trabajo y el lenguaje; dando lugar a su vez, a nuevas formas de metafísicas (científicas u “objetivas”).

Ello conduce a afirmar, (a) relaciones de implicación mutua entre *positivismo* y *kantismo*, lo que en términos arqueológicos se denominará “tensión entre lo empírico y lo trascendental”, y (b) las transformaciones de la epistème de la representación que dieron cuerpo a las *ciencias humanas* y a la *figura ambivalente del hombre como su objeto/sujeto*. A partir de allí, esta investigación deberá ligar dos problemas: cómo correspondió la reorganización del saber en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XIX, a la reconfiguración epistémica que experimentó la metrópoli cultural europea; y a su vez, determinar el lugar que la filosofía cristiana, y en particular el neotomismo, ocuparon en esa reconfiguración –tanto a nivel global como local-.

La *Cuestión Textos* se revela así, como el episodio local donde hizo eclosión esta “fisura”. La quinta parte se encarga de seguir la ruta que ésta tomó acá, siguiendo el informe del cousiniano Manuel Ancizar, rector de la Universidad y autor de un manual de Psicología. Al atacar el fundamento “sensualista” de la *Ideología*, introduciendo una distinción entre *ideas objetivas* –las que provienen del mundo exterior- e *ideas subjetivas* – las que el sujeto posee a priori- que procedía del *Tratado del raciocinio experimental* de Claude Bernard, Ancizar marca la emergencia del régimen epistémico empírico-trascendental en las instituciones de saber en Colombia.

La sexta parte se ocupa de estudiar con cierto detalle la alternativa ecléctica del rector Ancizar, mostrando, de una parte, el uso que los eclécticos hacen de la distinción entre ideas subjetivas/ideas objetivas –la “bisagra bernardiana”- para darle un estatuto racional a la fe y a la creencia; pero de otra parte, descubriendo cómo la postura del colombiano, a pesar de su salto epistémico, no se libera de sus apoyos en el saber clásico de la Gramática general.

La séptima parte, es un “excursus anti-cousiniano” que retoma el hilo analítico de las relaciones entre filosofía y pedagogía como elemento crucial de las políticas de la moral, a partir de la reforma de la enseñanza de la filosofía en Francia en 1872, una reacción contra la hegemonía cousiniana, encabezada el ala católica dirigida por monseñor F. Dupanloup. El panorama de los cambios en programas y cursos de filosofía, al vaivén de las pugnas Iglesia-Estado por la enseñanza secundaria, nos va mostrando que tras los rudos enfrentamientos y tensiones por el control de la filosofía en la enseñanza secundaria, se llevaron a cabo ciertas negociaciones y conciliaciones en función de las exigencias pedagógicas y políticas de la “escuela moderna”.

«La edad clásica corre en pos de una referencia puntual; piensa, demuestra, combina, experimenta, organiza sus representaciones, ordena, ve el mundo y vive su patética, por anclaje y remisión a un punto fijo. Distribuye a todos los vientos de las “disciplinas” y prácticas la antigua idea griega de invariancia y estabilidad racional expresadas en el vocablo *epistémé*. Esta estática general perdura, en derecho, esto es, en ciencia, hasta el primer tercio del siglo XIX (en realidad, hasta nuestros días o casi), transportada por la enseñanza repetitiva, y las lenguas académicas del cimiento, el suelo, y el zócalo. No faltaban razones, es verdad, para perpetuar las cosas; había razones para encerrar a cualquiera largo tiempo en el hueco del sueño laplaciano. Lo preparado por los siglos XVII y XVIII, lo coronan los principios de la edad romántica de modo tan inesperado que, para casi todos los filósofos posteriores, es este triunfo temporal lo que constituye la ciencia que imitar o criticar, por más que mil novedades de grandes consecuencias no tarden en convertir en vano este triunfo y en desconocida esta coronación. A ojos de muchos, la morena frontal definida bajo la Revolución y el Imperio sigue siendo el ideal de la científicidad: bloqueo, complejo, inconsciente racional y ¡paya uno a saber!»

Michel SERRES¹

I. LA “CUESTIÓN TEXTOS” DE 1870: UN DEBATE POLÍTICO SOBRE EL ORIGEN DE LAS IDEAS

A. “Si las doctrinas están de acuerdo con las verdades de la ciencia ...”

La “Cuestión Textos” de 1870 fue, técnicamente, un peritazgo académico sobre la conveniencia de adoptar oficialmente, como texto de filosofía, el compendio de los *Elementos de Ideología*, de Antoine Destutt de Tracy.² El Consejo de la Escuela de

¹ SERRES, Michel. “Las ciencias”. En: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre ; (eds.) *Hacer la Historia*. V. II. *Nuevos enfoques*. Barcelona: Laia, [1985²], p. 211-235.

² Se trataba de la reedición del manual en versión castellana usado desde 1821: *Elementos de verdadera lógica. Compendio o sea extracto de los Elementos de Ideología del Senador Destut de Tracy, formado por el pbro. Juan Justo García de la Universidad de Salamanca; precedido de unas lecciones de Filosofía del doctor Ezequiel Rojas*. Madrid, [1821¹]. Reimpreso por Echeverría Hnos., Bogotá, 1869, 239 p. En 1838 se había hecho otra edición: *Compendio de la Gramática General y de la Lógica, escrito por el Conde Destutt de Tracy y publicado para el uso de los colegios y casas de educación*. Bogotá, Imp.de Juan Triana, 1838. Cfr., ZULUAGA DE E., Olga Lucía. *Colombia: dos modelos de su práctica pedagógica durante el siglo XIX*. Medellín, Universidad de Antioquia-Centro de Investigaciones Educativas, (mimeo), 1978, p. 73, 79 ss. Sobre el valor del Compendio, concuerdo con el juicio de Miguel A. Caro, quien en su Informe al Consejo Universitario, dice: “El cotejo, aunque rápido, que he hecho de las dos obras, me inclina a creer que en lo general la castellana reproduce fielmente la doctrina de la francesa. Y así lo afirma [...] García en su prólogo.” CARO, Miguel Antonio. “Informe sobre los ‘Elementos de Ideología’ de Tracy”. En: *Obras. Filosofía, Religión, Pedagogía*. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1962, T. I., p. 430. No obstante, anotaré acá las semejanzas y

Filosofía y Literatura de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, encargó el dictamen a tres profesores, cada uno afecto a una escuela de pensamiento diferente: las corrientes en liza fueron el *sensualismo*, el *eclecticismo* y el *tradicionalismo*, las tres “escuelas filosóficas” que configuraron el campo intelectual colombiano a mediados del siglo XIX, junto con una cuarta, el *positivismo*.³ Pero la “Cuestión” desbordó el ámbito de la prensa académica donde se publicaron los Informes⁴, y se convirtió en un debate público, que ocupó a la prensa de los partidos políticos y de la intelectualidad católica.⁵

Desencadenada casi al tiempo de la promulgación del Decreto Orgánico de la Instrucción Primaria y resuelta un año después, la “*Cuestión Textos*” marcó, en primer lugar, el rumbo de la política de autonomía universitaria, desgarrada entre la exigencia democrática de tolerancia y libertad de cátedra, y el proyecto partidista de formar los futuros cuadros liberales: la Universidad, que por una parte pretendía formar una comunidad científica centralizada de alto nivel, ajena a la política y la religión, se propuso ser, por otra, escuela de método y de pensamiento para la juventud que se preparaba para las carreras superiores en las Facultades de Literatura y Filosofía, enseñando -los conservadores los acusaban de imposición doctrinal- los pensadores más apreciados de la “escuela liberal”, en particular la “escuela utilitarista y sensualista”. Inspirada en el modelo de la Universidad de Chile reorganizada por Andrés Bello desde

diferencias que mi propia lectura me ha mostrado: va en ello la noción metodológica de “apropiación” que alienta esta investigación.

³ Puede decirse que el problema de la existencia del positivismo en la Colombia decimonónica está aún por explicar por la historiografía del período. Frente al hecho de que en Colombia no se haya consolidado una “Iglesia positivista” como en Brasil, México, Argentina o Chile, un grupo de autores halla “escasas influencias de Comte” en pensadores tanto liberales como conservadores, pero una influencia total de Spencer en el coautor de la Constitución de 1886, Rafael Núñez. (JARAMILLO URIBE, J. *El pensamiento colombiano...*, esp. Cap. 24, “Del positivismo a la neoescolástica”; ID., “El proceso de la educación, del virreinato a la época contemporánea”. En: *Manual de Historia de Colombia*. Bogotá, Procultura/Colcultura, 1984, T. III, p. 247-339; otros autores afirman que tales elementos aislados no bastan, y que en Colombia “el colapso liberal no se manifiesta en el pensamiento político colombiano como una transición del *laissez-faire* democrático al positivismo de inspiración igualmente liberal y secular”. Cfr., PALACIOS, Marco. “La fragmentación regional de las clases dominantes en Colombia”. En: *La clase más ruidosa y otros ensayos sobre política e historia*. Bogotá, Norma, 2002, p. 51. Se impone volver sobre este punto, que se revelará crucial para esta investigación.

⁴ Los textos de los tres representantes de las corrientes intelectuales en liza se publicaron en la revista oficial de la Universidad: ANCÍZAR, M. “Informe del señor Ancízar [sobre los ‘Elementos de Ideología’ de Tracy]”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. AUNEUC, T. IV, No. 22, (octubre, 1870), p. 306-396; CARO, Miguel Antonio. “Informe del señor Caro...”, p. 292-306; ÁLVAREZ, F. E. “Informe del Señor. Álvarez...”, p. 396-407.

⁵ ROJAS, Ezequiel. “Cuestión Textos. Art. XII...”, p. 241; CARO, Miguel Antonio. “Un proyecto de ley absurdo”. *El Derecho*. Bogotá, Serie 2ª, No. 40, (junio 24, 1870), p. 157-158. En: CARO, Miguel Antonio. *Obras...*, p. 422-428.

1842,⁶ puede decirse que hacia 1870, a tres años de fundada la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia, ésta todavía podía ufanarse de ser un bastión de tolerancia filosófica,⁷ pues entre su cuerpo de profesores convivían –al lado de la ortodoxia benthamo-traciana de los francmasones Ezequiel Rojas y Francisco Eustaquio Álvarez⁸–, el conservador de línea tradicionalista Miguel Antonio Caro (1845-1809) a la sazón un joven de 27 años, junto a curtidors liberales que representaban otras líneas de pensamiento, en particular el catedrático sustituto de Filosofía y Rector recién nombrado, Dr. Manuel Ancízar (1812-1882), masón que difundía la “escuela espiritualista o ecléctica” de Víctor Cousin,⁹ y otros dos masones, don Santiago Pérez (1830-1900), futuro rector y presidente de la Federación en 1869 y luego entre 1874 y 1876,¹⁰ y Enrique Cortés (1832-1912), Director de Instrucción pública, dos de los introductores de las obras de Comte y sobre todo de Spencer al país.¹¹

Pues bien, según el Decreto Orgánico de la Universidad Nacional arriba citado, los consejos de las Escuelas debían “formar y circular los programas a que debe sujetarse la enseñanza de los Catedráticos en cada ramo, y someterlos a la aprobación de la Junta de Inspección y Gobierno” (Art. 21, §3).¹² No era nada extraño, entonces, que las

⁶ Cfr. AMUNÁTEGUI, Miguel [secretario general de la Universidad de Chile]. “Instrucción Pública en Chile, 1864”. Reeditada en: *AUNEUC*, Bogotá, tomo I, n° 1, (1868), p. 81-91.

⁷ Según García Ortiz, “en esa o en otras administraciones liberales, en los Colegios del Rosario y de San Bartolomé, bajo los rectorados de los liberales extremistas doctores Francisco E. Álvarez y Antonio Vargas Vega, algunos eminentes conservadores como Miguel Antonio Caro, Rufino J. Cuervo, Liborio Zerda, Ricardo Carrasquilla, Diego Rafael de Guzmán, Manuel M. Madiedo, Manuel Ponce de León, Ruperto Ferreira, Fidel Pombo, regentaron cátedras. Y Caro, entonces en el Colegio del Rosario bajo el rectorado del Dr. Álvarez, no fue profesor de Gramática sino de Filosofía. [...] Don Ricardo Carrasquilla, en 1870, en la Universidad liberal, [...] bajo el rectorado de Vargas Vega, no fue profesor de literatura sino de religión”. GARCÍA ORTIZ, Laureano. “Una administración liberal típica. [Eustorgio Salgar]”. En: *Estudios Históricos y Fisonomías Colombianas*. Serie segunda. Bogotá, Editorial ABC, 1938, p. 99-100.

⁸ El decano de los utilitaristas/sensualistas colombianos fue Ezequiel Rojas (1804-1874), educado en las aulas santanderistas por Vicente AZUERO, formó él mismo una generación de discípulos, entre ellos: Francisco Eustaquio ÁLVAREZ (1827-1897), profesor de *Lógica* de Stuart Mill e *Ideología* en los colegios de San Bartolomé y del Rosario, uno de los protagonistas de “La Cuestión Textos”; José María ROJAS GARRIDO (1824-1883), político, ideólogo y sucesor de Alvarez en la cátedra de Ideología; Ángel María GALÁN (1836-1904), compilador de la obra de su maestro; Medardo RIVAS (1835-1901) escritor “un tanto ecléctico”; y el gamonal liberal Ramón GÓMEZ (1832-1890), todos autores de textos de difusión del Utilitarismo y la Ideología.

⁹ Sobre V. Cousin, Ver Anexo N° 1, Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹⁰ Sobre Santiago Pérez (1869-1900), ver Anexo N° 1, Diccionario Bio-Bibliográfico.

¹¹ DE LA VEGA, Marta. *Evolucionismo versus positivismo. Estudio teórico sobre el positivismo y su significación en América Latina*. Caracas, Monte Ávila, 1993, p. 66. Sobre las continuidades y divergencias entre Comte y Spencer, y su recepción en América Latina como si hubiesen sido miembros de una misma “escuela”, este es, en mi conocimiento, el trabajo más reciente y crítico que se ha publicado, a pesar de sus serias limitaciones de apreciación en cuanto a la obra de Comte.

¹² COLOMBIA. (Estados Unidos de Colombia, 1863-1886). *Decreto Orgánico. Universidad Nacional de Colombia*, (Enero 13 de 1868). Bogotá, Imp. de Gaitán, 1868, p. 8.

decisiones sobre los textos volvieran a poner en vilo a toda la intelectualidad colombiana, tanto liberal como conservadora y eclesiástica, y por otro lado, que estuviera comprometido el alcance de la autonomía universitaria frente a la ingerencia política de los congresistas y el poder ejecutivo.¹³ Así que el pleito antibenthamista, viejo de cincuenta años, se reactivó cuando en busca de asegurar la continuidad intelectual de su doctrina, el profeso Álvarez pagó en 1869 la reedición del famoso *Compendio* de la Ideología de Tracy elaborado por el presbítero español Juan Justo García, -el mismo texto que ya había sido objeto de polémicas desde la época del Plan Santander-. El profesor Francisco Eustaquio Álvarez (1827-1897), discípulo de Rojas, y a la sazón rector del Colegio del Rosario, lo volvió a implementar en su curso de filosofía. Luego, al comenzar el curso de 1870, y ser nombrado catedrático sustituto de Filosofía elemental en la Facultad de Literatura y Filosofía en reemplazo del rector Ancízar, en la Universidad Nacional, Álvarez decidió sustituir con el *Compendio* el manual de Psicología escrito por éste.¹⁴

El debate desbordó los muros académicos cuando en junio del mismo año, Rojas, por entonces senador y profesor de filosofía del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, propuso en acalorados debates parlamentarios la adopción oficial de los *Elementos de Ideología* del conde Destutt de Tracy y su *Compendio*, para formar a los estudiantes de las facultades preparatorias, hasta que logró hacer aprobar por las mayorías radicales del Congreso Federal un proyecto de ley en el que *se recomendaba* al poder ejecutivo hacer obligatorio el uso de las obras de Jeremías Bentham para la

¹³ Cfr., LOAIZA CANO, Gilberto. “Educar y Gobernar. Ensayo sobre el proceso de fundación de la Universidad Nacional de Colombia”. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. Bogotá, N° 29 (2002), p. 223-250. Este investigador ha explotado el archivo personal de M. Ancízar, mas sin embargo sostiene, de modo totalmente reductor, que “aquello *no* haya sido una genuina polémica doctrinaria sobre las tesis filosóficas de Destutt...”, sino que el motivo fundamental de la reedición del *Compendio* de Destutt y su imposición oficial fueron los intereses económicos de Álvarez, que financió la impresión y “quien [como] rector de un colegio privado y senador de la República había promovido la ingerencia del Congreso en la imposición de la obra de Tracy”. Además del error histórico -según testimonio presencial de Caro, el senador en cuestión no fue Álvarez sino Ezequiel Rojas-, esta tesis economicista está simplemente ciega a la dimensión epistemológico-política del debate. Una bien diferente apreciación sobre el rol de las disputas ideológicas en la formación de las élites gobernantes había sostenido el mismo autor en un estudio anterior: Cfr., LOAIZA CANO, G. “Manuel Ancízar y sus *Lecciones de psicología y moral*”. *Historia Crítica*, Bogotá, U de los Andes, N° 13, (jul-dic. 1996), p. 44-52. Ver *infra*, § VI.

¹⁴ El texto era *Lecciones de Psicología redactadas por M. Ancízar. Escuela ecléctica* (Bogotá, Imp. del Neogranadino, 1851, 319 p.) “tomadas del curso de Filosofía de Felipe (sic) Damiron y de las ideas de Víctor Cousin esparcidas en su Historia de la Filosofía, en los Fragmentos y en el Curso de 1810 a 1841” (*Ibid.*, p. ii-iii). Su fuente directa era el curso de DAMIRON, Philibert. *Cours de Philosophie. Première Partie: Psychologie*. T. I, Paris, Hachette, [1837², éd. revue, corrigée et augmentée]. Según Loaiza, Ancízar siendo rector del Colegio de Carabobo, ya había publicado en Venezuela, en 1845, unas *Lecciones de Psicología y de Moral*, del que no se conocen ejemplares, pero de la cual se conservan en archivo los manuscritos de la parte concerniente a la moral, curiosamente suprimida de la edición colombiana. Cfr. LOAIZA, G. “Manuel Ancízar...,” p. 49, 51.

cátedra de Legislación y el de Destutt de Tracy para la de Lógica, en el curso de filosofía elemental de la Escuela de Literatura y Filosofía, -el equivalente de la enseñanza secundaria, que preparaba para las facultades superiores o profesionales-.¹⁵ Pero la decisión del Congreso fue impugnada en el Consejo Universitario, de un lado, por la oposición conservadora, pues según Caro,

“La decisión del Congreso, aunque no en forma legal, sino de advertencia al poder ejecutivo, llevaba un doble reto a la *autoridad religiosa* y a la *autoridad científica*: a la primera, porque recomendaba textos prohibidos por la Iglesia, negando a ésta el derecho de *veto* en materias morales; a la segunda, porque despojaba a la Universidad de la facultad de dictar programas y fijar textos, y la convertía en institutora esclava, al estilo de lo que eran los letrados de condición servil en la antigua Roma”.¹⁶

A pesar de estos argumentos, los textos fueron impuestos por el Congreso. La reacción vino del lado liberal, de parte del propio rector Ancízar, quien viendo no sólo desplazado su programa y su texto de curso sino, además, amenazada la autonomía académica de la Universidad, presentó su renuncia el 28 de junio, manifestando

“la ninguna disposición en que me encuentro para continuar siendo jefe de un Instituto que se ha desvirtuado y deprimido deplorablemente con solo manifestar el propósito de imponerle textos de enseñanza que manifiesten una intención política, prescindiendo de los resultados científicos; lo que significa que, de ahora en adelante, la Universidad no será duradera por su inofensiva bondad intrínseca, sino tan efímera como el imperio de ciertas ideas extremas, a cuyo servicio no prometí consagrarme cuando acepté el Rectorado con miras y esperanzas infinitamente más elevadas”.¹⁷

Según Loaiza, “el conflicto se resolvió mediante un proceso intrínseco de la Universidad basado en su estatuto orgánico y que le confería plenas facultades a los Consejos de las Escuelas. Se nombró un rector encargado, el profesor José Ignacio Escobar, esto le permitió a Ancízar hacer parte de la comisión evaluadora de los

¹⁵ Según un tardío relato de M. A. Caro, Ezequiel Rojas “fue a dar a la cámara de representantes y al senado, durante varios días, lecciones de ideología y utilitarismo, para demostrar que el difunto conde Destutt de Tracy y Bentham [...] habían sido únicos oráculos en materias filosóficas y morales [...] Consiguióse dar a la cuestión color político y esta sinrazón, a que suele apelarse a falta de buenas razones, parece que decidió los ánimos: el congreso mandó al poder ejecutivo que enseñase la filosofía de Tracy y el utilitarismo de Bentham”. CARO, M. A. “El Estado Docente”. *Anales Religiosos de Colombia*. Bogotá, Año I, No. 11, (abril 1, 1884), p. 163.

¹⁶ CARO, M. A. “El Estado Docente...,” p. 164.

¹⁷ ANCÍZAR, Manuel. “Renuncia”. *AUNEUC*, Bogotá, No. 18, (junio, 1870), p. 505-506. En la primera parte de su renuncia hablaba desde su condición de profesor de filosofía y Rector: “La discusión que ha tenido lugar en la Cámara del Senado, y la que aún lo tiene en la de Representantes, con el fin de imponer a la Universidad Nacional determinados textos de enseñanza superior, manifiestan [...] que no se tiene confianza en la dirección que se ha dado, con mi consentimiento, a los estudios de Filosofía y Jurisprudencia”.

Elementos de Ideología'.¹⁸ Comisión formada por los tres catedráticos de filosofía de la Universidad, en este caso, los propios Ancízar y Álvarez, y Miguel A. Caro, para que cada uno, en plena libertad y

“haciendo caso omiso de alguna creencia religiosa o política, [...] examine los textos limitándose a indagar si las doctrinas que contienen están de acuerdo con las verdades que la ciencia tiene establecidas y si como tales son adaptables a la enseñanza de la juventud”.¹⁹

El argumento sobre el que coincidieron todos los bandos fue la “amenaza contra la ciencia”. En esta ocasión, la oposición tradicionalista y la “nueva” ortodoxia liberal -los antisensualistas- coincidieron por argumentos científicos primero, y segundo por argumentos políticos, en la inconveniencia de hacer obligatorio el estudio del manual de Destutt. El dictamen de los dos profesores no-sensualistas coincidió en que, desde el punto de vista científico, el libro del Ideólogo era “una antigualla”: los profesores Ancízar y Caro señalaron que sería unilateral y hasta parroquial, y en todo caso anticientífico, el empeño de “oficializar” de nuevo el texto de Destutt de Tracy. Partiendo de puntos de vista teóricos distintos, Caro y Ancízar coincidieron en que el *progreso de la ciencia* había demostrado que la teoría sensualista era, cuando no errónea, bastante incompleta, y que la investigación en fisiología y en filología comparada había aportado nuevos hechos respecto a los datos que Destutt de Tracy tuvo a su disposición a fines del siglo XVIII.

A los elementos epistémicos implicados en esta discusión dedicaré un minucioso análisis, pero antes de entrar en ello quiero decir dos palabras sobre el aspecto político del debate, el de la defensa de la autonomía académica de la universidad. Como conclusión de los Informes el rector de la Escuela de Literatura y Filosofía, Vargas Vega, decidió elevar una petición firme, la cual, sin zanjar el punto del valor científico del manual, planteó sin embargo el problema en términos de la libertad de cátedra y la autonomía de la institución universitaria:

“Considerando que el progreso natural de las ciencias y la acertada dirección de su enseñanza no se avienen con la fijación de un texto único e invariable, resuelve pedir respetuosamente al Poder Ejecutivo Nacional, que solicite al Congreso para la Universidad, la restitución de la plena libertad de elegir los textos de enseñanza en sus Escuelas”.²⁰

¹⁸ LOAIZA, G. “Educar y Gobernar...,” p. 241.

¹⁹ ESCOBAR, José Ignacio; Rector Encargado. “Texto de Ideología. Informes”. *AUNEUC*, T. IV, No. 22, (octubre, 1870), p. 291-292.

²⁰ VARGAS VEGA, A. “Escuela de Literatura y Filosofía. Al Sr. Rector de la Universidad. Nov. 8 de 1870”. *AUNEUC*, T. IV, No. 24, (Dic., 1870), p. 470.

Miguel A. Caro recordará este episodio años más tarde, cuando siendo rector de la Universidad Católica ascendía en su carrera pública a la par del fomento de la reacción antiliberal que vivió el país a partir de la década de 1880. En el artículo ya varias veces citado, “El Estado Docente”, Caro llamó al desenlace de la *Cuestión Textos*, “un hecho que marca época en la historia de la servidumbre a que algunos quisieran condenar el pensamiento colombiano”.²¹ Por una parte, respecto al rector, Loaiza cuenta que “aunque Ancízar desistió temporalmente de su renuncia del 28 de junio, debido a la insistencia de colegas y estudiantes, y aunque logró imponerse en esta situación un procedimiento previsto por la reglamentación orgánica de la universidad, su condición subordinada ante los vaivenes de otros poderes lo llevaría a afianzarse en la dignidad de la renuncia. Pocos meses más tarde, al observar que persistían las causas de su primera dimisión, presentó la carta definitiva que lo separaba de la regencia de la Universidad”.²²

Por otra parte, respecto a los textos de filosofía ya se había llegado para este entonces, a una cierta libertad de competencia. Hasta el punto en que se admitía la convivencia con un manual católico como el de *Filosofía Elemental* de Jaime Balmes, que ya corría en ciertos colegios desde la década anterior,²³ o con un famoso manual escrito

²¹ CARO, M. A. “El Estado Docente...,” p. 163.

²² LOAIZA, G. “Educar y Gobernar...,” p. 242-243. Ancízar terminó su mandato el 31 diciembre de 1870. Cfr., ANCÍZAR, M. “Informe del Rector de la Universidad Nacional al señor Secretario de lo Interior i Relaciones exteriores, Director jeneral de la instrucción universitaria”. *AUNEUC*, Bogotá, T. IV, No. 24, (dic., 1870), p. 542-552.

²³ Se trata del cien veces reeditado: BALMES, Jaime. *Filosofía Elemental* [1846]. En: *Obras Completas*. Madrid, Biblioteca de Autores Católicos, 1948, tomo III, p. 1-58 [Balmesiana: t. 20-22]. Hemos hallado en una miscelánea de la Biblioteca Nacional de Colombia un fragmento de “Programa de los asertos para los exámenes” de un colegio privado, del cual lamentablemente no ha sido posible identificar el año ni el nombre. Sabiendo que el catedrático de “Ciencias Intelectuales”, era el cura liberal Pedro Antonio Vesga, se puede conjeturar que debe pertenecer a la década de 1860. Lo interesante de este Programa es que indica (p. 15-16) los textos usados por el sacerdote-profesor, así: “Acto 8º: *Ciencias Intelectuales*: Prof. Pedro A. VESGA. *Psicología* [sigue lista de alumnos] según la obra del señor M. ANCÍZAR. *Lógica*. [Alumnos...] según la obra del señor Jaime BALMES. *Estética*. [Alumnos...] según la obra del señor Jaime BALMES. *Ideología*. [Alumnos...] según la obra del señor Jaime BALMES”. Al avanzar en el recorrido por las sutilezas epistemológicas de la “Cuestión Textos”, se hará luz sobre las implicaciones de esta convivencia de los dos autores (Ancízar y Balmes) en un mismo curso de Ideología. Por ahora señalemos que el autor ecléctico y el autor católico coincidían en una cosa: el rechazo al sensualismo de Destutt de Tracy. Otra mezcla similar se ve en 1858, en el Programa del Colegio de Paredes, tal vez el más importante colegio liberal de provincias. (Ver Anexo N° 4, Pénsums de los Establecimientos Educativos de Hombres 1845-1868). Vale la pena traer acá otro testimonio del joven estudiante liberal Julio H. Palacio, sobre su educación en un colegio liberal de la Costa norte, alrededor de 1889 y 1890: “Yo tengo por orígenes de mi juvenil y romántico liberalismo la influencia de tres escritores que me dominaban espiritualmente: Victor Hugo, Lamartine, Emilio Castelar. [...] Aprendí la lógica de Balmes, leída en el Colegio Ribón de Barranquilla, con una diáfana claridad por el Doctor Eugenio Bayona, maestro insuperable, junto con la Retórica de don José de Hermsilla. [...] En punto a filosofía, mis conocimientos y lecturas se reducían a la lógica y ‘El Criterio’ de Balmes”. PALACIO, Julio H., *Historia...*, p. 9. Relata luego su encuentro con don Francisco Eustaquio Álvarez, ya anciano, en la Universidad Republicana de Bogotá, que citaré más adelante.

por unos discípulos de Victor Cousin y que el propio M. A. Caro había usado como texto de filosofía en el Colegio del Rosario bajo el rectorado del mismísimo Francisco Eustaquio Alvarez.²⁴ Y en 1873 se presentó públicamente ante el Congreso la obra *Curso Elemental de Ciencia de la Legislación*, preparada desde 1870 por José María Samper²⁵ con la pretensión de ser un instrumento de conciliación que iría a zanjar definitivamente el contencioso entre escuelas, un nuevo manual de factura enteramente *nacional y actualizado* teóricamente.²⁶

²⁴ Se trata de : JACQUES, Amedée, SIMON, Jules; SAISET, Émile. *Manuel de Philosophie à l'usage des collèges*. Paris: Hachette, [1846¹, 1863⁴; reeds: 1868, 1872, 1877, 1886, 1892]. En Bogotá sólo he podido consultar la reedición de 1886 de la traducción castellana, hecha por Martínez del Romero, que fue editada por primera vez en París y Lima en 1848, y que al compararla con las citas y páginas mencionadas por Caro en su programa de 1868 no parecen tener diferencias. Ver: CARO, M.A. [Programa de Psicología para 1868] *Certámenes Públicos que presenta el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, bajo la dirección de su rector doctor Francisco Eustaquio Álvarez, año de 1868*. Bogotá: Imp. de Echeverría Hermanos, 1868 p. 39-46; En: CARO, M. A. *Obras*. tomo I, p. 281-293.

²⁵ Sobre José María Samper (1828-1888), ver Anexo N° 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

²⁶ El 28 de mayo de 1870, el presidente Eustorgio Salgar otorgó patente de privilegio (derechos de autor) al libro de SAMPER, J. M., *Curso elemental de Ciencia de la Legislación dictado en lecciones orales por el Dr..., profesor de de la materia en la Universidad Nacional de Colombia*. [Bogotá, Echeverría Hnos, 1873, 500 p.] Samper se preciaba de ser “al mismo tiempo católico y liberal, por convicción”, y sostuvo una postura que pretendía equidistar tanto del “materialismo de los utilitaristas”, como del “idealismo de los espiritualistas puros”. Refiere que, “habiendo hecho estudios universitarios por Bentham, Beccaria y Carlos Comte” se decidió a escribir un texto de estudio donde, aunque tomaba elementos de los dos primeros, optaba decididamente por la guía del último, con cuyos escritos sólo decía tener reticencias pedagógicas: “Tentado estuve -escribe en el prefacio- a tomar por texto el *Tratado de Legislación* de Carlos Comte”, [COMTE, François Charles Louis (1782-1837), primo de Auguste, economista ideólogo en la línea de J. B. Say, autor de un *Traité de législation ou exposition des lois générales...* Paris, Chamerot Libraire, 1835², versión castellana: *Tratado de legislación ó exposición de las leyes jenerales con arreglo a las cuales prosperan, decaen o se estancan los pueblos / por Carlos Comte, 2ª ed. revista y corregida/ traducida al castellano por A.B., Barcelona, Imp. de Don Antonio Bergnes, 1837 4 v.], “obra admirable como trabajo de investigación metódica, de observación profunda y erudita, pero que, a más de adolecer en alguna parte del defecto de criterio de Bentham, no tiene las condiciones de una fórmula didáctica. El primer volumen de este Tratado expone y demuestra magistralmente la necesidad y las ventajas del método analítico experimental, como el más adecuado para hacer de la ciencia de la Legislación una “ciencia exacta”, y patentiza la verdadera necesidad de las leyes, los elementos que las componen y el modo general como se forma la legislación de todos los pueblos. Los tres volúmenes restantes contienen un minucioso análisis de las costumbres e instituciones de casi todos los pueblos, y tribus humanas mejor conocidos, comparándolos por grupos homogéneos, y con esta comparación analítica pone de manifiesto la influencia que ejercen las costumbres y los hechos naturales sobre la Legislación, y el grado en que esta influye en la prosperidad, el estancamiento y la decadencia de las sociedades. Pero aquel valiosísimo Tratado, si es un tesoro para la ciencia de la Legislación, no es de suyo una obra didáctica...”. SAMPER, J. M. *Curso Elemental...*, p. VI-VII. Jaramillo Uribe dedica un largo comentario a este *Curso*, del cual afirma: “libro que constituye quizá la tentativa teórica más completa de exponer las bases filosóficas de la idea liberal del Estado hecha en Colombia durante el siglo XIX. La más completa, pero no la más coherente, pues Samper inicia su obra sobre las bases de un eclecticismo metodológico y doctrinal y aceptando puntos de vista positivistas que luego abandona, para moverse simplemente en el plano de una teoría del Estado que entronca directamente con el movimiento clásico del derecho*

Sin embargo, hacia los años de 1876 -año de la Guerra de las escuelas- y 1878, el grupo de partidarios de la Ideología había retomado su hegemonía sobre los cursos y textos de “ciencias intelectuales”. Transcribo el siguiente informe del Colegio de San Bartolomé a fines de 1878: nada podrá presentar mejor tanto la estructura teórica y las prácticas pedagógicas, como las incoherencias conceptuales y las tensiones políticas del proyecto de los Ideólogos criollos, que esta relación minuciosa de un ritual de examen *semanal*:

“El día 9 de marzo de 1878 se reunieron en el Salón Rectoral del Colegio de San Bartolomé los señores profesores José María Rojas Garrido, y Angel María Galán, presididos por el infrascrito Rector [...] con el fin de practicar el examen semanal de la clase de Filosofía, a cargo del doctor Rojas G. El doctor Ramón Gómez, uno de los examinadores nombrados, se excusó de concurrir [...]

“El texto adoptado en la clase es el “Compendio, o sea extracto de los Elementos de Ideología del Senador Destutt de Tracy, formado por el presbítero Juan Justo García, impreso en Madrid en 1821 y publicado en Bogotá, con adiciones, por el doctor E. Rojas”.

“El señor Galán examinó a los alumnos Franco, García, Moriones, Pedrosa y Vengoechea sobre las proposiciones 33, 13, 18, 22, y 28, tomadas a la suerte del programa del curso elaborado por el señor Catedrático.

“Terminado el examen del señor Galán, el señor Catedrático hizo que los alumnos discurrieran sobre algunas de las tesis que sus compañeros habían tocado ligeramente, y los interrogó acerca de varios puntos fundamentales del programa.

“Por lo que pudo observarse en el examen, todos los alumnos se hallan, con pocas excepciones, en idéntico nivel de adelanto, y saben *aplicar* con notable desembarazo los *principios* de la doctrina de Tracy a los hechos que se les presentan. El *criterio es uniforme, el proceder muy sencillo*, y el señor doctor Rojas G. ha tenido el raro mérito de poner al alcance de sus discípulos los *teoremas* cardinales de aquella doctrina, y de hacer que se la asimilen y sostengan con marcada decisión.

“Conocidas ya por los alumnos las ideas fundamentales de la *filosofía positivista del siglo XVIII* en la obra de uno de sus más ilustres representantes, es de esperarse que el señor profesor no se detenga aquí y que siga en su enseñanza posterior la *evolución de aquella filosofía en los tiempos modernos*. Los admirables *descubrimientos realizados en este siglo por las ciencias biológicas y el desarrollo y alcance práctico de la doctrina de la evolución han cambiado completamente la faz de la filosofía positiva*; y no sería honroso para la Universidad de Colombia que sus alumnos se quedaran atrás del movimiento filosófico que agita hoy a las sociedades civilizadas.

“El señor doctor Rojas ha demostrado en su carrera de Catedrático que es perfectamente competente para iniciar a los alumnos en las doctrinas más avanzadas de la época presente y para enseñarles las aplicaciones de éstas a la ciencia sociológica; puede por tanto confiarse en que no faltará a tan sagrado deber.

El Rector, Antonio Vargas Vega”.²⁷

No se necesitaba ser demasiado ideólogo para entender el mensaje: llamar “positivista del siglo XVIII” a Destutt, invitando gentil pero insistentemente al catedrático para que actualizase sus cursos, era declarar que ya se avistaban en el horizonte filosófico dos nuevos saberes: los estudios de la biología aplicados a la sociología. El reino de la Gramática, la Lógica y la Ideología parecía llegar a su fin, y todo indicaba que el relevo de la dupla de saberes utilitarismo-sensualismo estaría a cargo del positivismo. Era lo que algunos liberales anunciaban al país hacia finales de la década de 1878 -un año antes de la publicación de *Aeterni Patris*-. Pero dejemos este hilillo en reposo, pues debemos entender primero el régimen y el método que a pesar de su declarada decrepitud, seguían siendo el saber oficial de la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia.

Volviendo al debate político, lo pertinente es resaltar que a causa de la conversión del Estado liberal en “Estado adoctrinador”, la Universidad Nacional nunca pudo liberarse -durante el período radical- de la acusación de ser una “escuela de partido”, sesgada a dirigir en sentido liberal la formación ideológica y ética de la juventud de la élite. En tal contexto, la postura de Caro, expresada con su acerada pluma en el citado artículo, se fue volviendo un referente teórico para los católicos defensores de la libertad de enseñanza y enemigos de la educación obligatoria, y siguió siendo reeditado y citado aún durante el siglo XX.

Caro recordó que durante los debates parlamentarios sobre los textos de Ideología, un viejo senador liberal, “quien entendía la libertad como los ingleses la entienden, [...] con mucho aplomo y justeza declaró: “no comprendo lo que estamos haciendo..., el Congreso es incompetente para definir doctrinas filosóficas ni señalar textos de enseñanza, porque, ni somos instituto científico, ni somos concilio ecuménico”²⁸. Así, en dos palabras, la tesis conservadora asienta el postulado liberal que esgrimía ante las narices liberales, de que “el Estado no tiene el derecho de definir ni en lo dogmático ni en lo científico”, pues debía respetar la “conciencia de pueblos y personas”. Caro no se guardaba las palabras para argumentar:

“El Estado, confundiendo la obligación de educar, de formar el carácter nacional, de fomentar la ilustración, con el derecho de doctrina, (que pertenece a la Iglesia), y con la profesión de enseñar las ciencias, (que corresponde a las universidades, a los cuerpos científicos y los organismos docentes; [el Estado] refundiendo en uno tales conceptos, que son enteramente diversos unos de otros, aunque armónicos, declárase a un tiempo director de entendimientos y de conciencias, e invadiendo así a la vez con

²⁷ VARGAS VEGA, Antonio. “Exámenes semanales. Escuela de Literatura y Filosofía”. *AUNEUC*, Bogotá, T. XII, No. 8, (abril, 1878), p. 218-219. [Cursivas, O.S.]

²⁸ CARO, M. A. “El Estado Docente...”. p. 161-165.

escándalo y violencia los derechos de la religión y la ciencia, burocratiza la educación en todas sus manifestaciones”.²⁹

Leída desde la superficie política, era esta una defensa conservadora -con argumentos liberales- de la Iglesia y de la educación católica, en esa coyuntura en que el partido radical estaba en el gobierno. Pero lo interesante acá es el modo como Caro funda su ataque: si los liberales se sentían legitimados por sentirse portadores de la *libertad* del pueblo, los católicos tenían que sentirse justificados siendo portadores de la *conciencia* del pueblo. La discusión se presentaba sobre quién sería el verdadero o legítimo vocero del “alma de la nación”. Lo cual, leído en términos políticos de más largo plazo, concernía la reordenación de las fronteras entre la Iglesia, el Estado, la Academia y la Escuela, de manera moderna y liberal: claramente moderna pues se fundaba en el reconocimiento de la autonomía de esferas de la vida individual y social, y paradójicamente liberal en tanto se basaba en el respeto al fuero privado de la conciencia y en el reconocimiento de que el Estado tiene una función de gobierno moral sobre los individuos que, como lo querían los reformadores liberales, venía del ámbito jurídico:

“El Estado tiene la obligación de educar por los medios que le concede el derecho penal; los castigos y recompensas, la persecución a los delincuentes y la protección a los hombres honrados [...] son por lo tanto un género de educación pública, aunque imperfecto y deficiente”.³⁰

La discusión sobre los límites de la función pedagógica del Estado sentó un principio liberal universal, fijó “la Tesis” que ninguno de los partidos -liberal y conservador- de fines del siglo XIX podía dejar de acoger: la libertad de la iniciativa privada, y la libertad de conciencia -del pueblo y de los individuos-. De tal modo que, una vez promulgada la nueva Constitución en 1886, y puesta la educación en manos de la Iglesia, Caro reeditó en 1888 su artículo sobre el Estado Docente de 1884, manteniendo el mismo texto, pero matizándolo por un párrafo adicional -“La Hipótesis”-, que conciliaba el principio de libertad de conciencia con la nueva situación política en que el Estado -ahora en manos de Caro y su grupo- daba apoyo oficial exclusivo a la educación católica: la “hipótesis” permitía conciliar el principio de negación del Estado Docente, con los acuerdos concordatarios: la condición era garantizar la separación de funciones entre las distintas instituciones de saber, e introducir una distinción por grados:

“Reconocemos que la intervención del Estado en la enseñanza, lo mismo que en la industria, permite diversos grados, según la mayor o menor cultura social. [...] el Estado no es doctor; si muerta, decadente o extraviada la enseñanza particular, la establece el Estado oficialmente, no por eso se hace maestro universal, sino protector

²⁹ *Ibid.*, p. 163.

³⁰ *Ibid.*

o auxiliar de los que tienen misión de enseñar; la parte científica se confiará a los sabios, la dogmática y moral a la Iglesia. Y si la intervención oficial en tales casos es un bien como impulso generador, sería un mal que el gobierno indefinida, perpetuamente, ejerciese una tutela infecunda”.³¹

En resumen, la *Cuestión Textos* pudo ser quizás el último de los debates “ilustrados” - al estilo del Paparrucho- en nuestro país, es decir, en el que la discusión de un contenido de saber era objeto de discusión política en las instituciones legislativas, pero también tal vez el primero de los debates “modernos”, en donde la argumentación se apoya en las ciencias experimentales y humanas. En fin, poco importan los calificativos, sino la detección de estos puntos de corte que marcan las sucesivas oleadas de modernización periférica.

En tal sentido, el debate definió un umbral en el proceso de “estabilización” de las condiciones de enunciación filosófica en el país, a partir del cual quedó claro que todos los sectores políticos y la Iglesia misma, aceptaban el régimen de la verdad científica y el de la soberanía de las libertades políticas.³² La Cuestión Textos, además, en tanto puso sobre el tapete, de un lado, el conflicto sobre los saberes requeridos para la formación de la juventud, y por otro, los enfrentamientos sobre las condiciones políticas de institucionalización de esos saberes, tocaba el asunto del “verdadero poder espiritual”: así que vino a ser también, en el fondo del debate político-religioso, un episodio clave del proceso de afrontamiento y reacomodación mutua entre las políticas de la moral, las

³¹ CARO, M. A. “El Estado Docente”. [Según reimpresión, *Artículos y discursos*. Bogotá, Librería Americana, 1888]. En: *Obras...*, p. 1400. Monseñor Carrasquilla citará este párrafo varias veces, defendiendo la coherencia de pensamiento de Caro, antes y después de la Constitución del 86. CARRASQUILLA, R. M. “Discurso de clausura de estudios en el Colegio Mayor del Rosario, el 4 de noviembre de 1893”. En: *Obras completas...*, T. II, p. 464.

³² Los historiadores de la filosofía en Colombia, siguiendo la tesis lanzada por el maestro argentino Francisco Romero desde 1941, hablan de “normalización filosófica” en el país a partir de 1946, con la fundación del Instituto de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Colombia. Se entiende por normalización “al proceso en virtud del cual el filosofar empezó a ser reconocido como función ordinaria de la cultura dentro de los países latinoamericanos. En estrictos términos cronológicos esta etapa cubriría desde los años veinte hasta finales de los cuarenta, cuando llega a su término un paulatino movimiento continental de fundación de instituciones académicas dedicadas formalmente al cultivo de la filosofía con independencia de talanqueras religiosas y políticas”. TOVAR GONZÁLEZ, Leonardo. “La normalización filosófica en Colombia”. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*. Bogotá, Universidad Santo Tomás, Facultad de Filosofía, No. 72-73, (1998), p. 19-26. En este momento del siglo XIX apenas puede hablarse de “estabilización” del campo enunciativo de la filosofía en tanto las instituciones como los sujetos del saber filosófico no son aún “profesionales”, pues un mismo sujeto ejercía usualmente varias funciones a la vez: docentes, políticas, comerciales y periodísticas, y normalmente estas tres últimas iban tomando la delantera sobre las propiamente académicas. Es por ello que la fundación de la Universidad Nacional en 1867 y la “Cuestión Textos” son un hito en el proceso de institucionalización de los saberes modernos en el país. RESTREPO, Olga; BECERRA ARDILA, Diego. “‘Lectio, Disputatio, Dictatio’ en el nombre de la ciencia: una polémica evolucionista en Colombia”. *Historia Crítica*. Bogotá, Departamento de Historia-UNIANDES, No. 10, (ene-jun, 1995), p. 73-87.

“tecnologías de poder civil” y “de poder pastoral” alrededor del gobierno de los individuos y de la población. Lo significativo es que en este caso, a través del debate político, lo que estaba en juego eran los instrumentos mismos de las políticas de la moral: las instituciones de saber y de los saberes mismos, el terreno donde se decidían las relaciones y diferencias aceptables desde entonces entre la ciencia, la filosofía, la moral y el dogma religioso en un orden moderno, versión liberal.

Así que hay mucho qué explicar en esta Querrela entre Antiguos y Modernos: ¿Por qué un debate filosófico y pedagógico sobre el origen de las ideas llegó a tener tales resonancias políticas, y viceversa? Si en él, los *sensualistas* fueron acusados de “viejos” ¿qué era “lo nuevo” a cuyo nombre hablaban tanto *eclécticos* como *tradicionalistas*? Lo que había en común en esta alianza de opuestos ¿era sólo coyuntural y exterior, o había puntos de contacto más profundos? ¿Y cómo fue posible que en tan poco tiempo, el positivismo se reclamase como continuidad y culminación de esta corriente de *filosofía experimental*? El trabajo que se impone para abordar estas preguntas, no puede ser otro que el de analizar la “Cuestión Textos” en los niveles *epistémico* y *epistemológico*, explorando el sustrato conceptual que sostenía ese conjunto de saberes y de escuelas filosóficas, para tratar de establecer por dónde pasaban efectivamente las fisuras y las continuidades entre ellas.³³

³³ Para el método de la *arqueología del saber* no se trata de buscar precursores, orígenes o influencias entre autores, escuelas o ideas, sino de “reconstituir el sistema general de pensamiento cuya red, en su positividad, hace posible un juego de opiniones simultáneas y aparentemente contradictorias. Es esta red la que define las condiciones de posibilidad de un debate o de un problema, es ella la portadora de la historicidad de un saber”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 89. Foucault usa en este libro el término *epistème* para identificar un substrato enunciativo común a cierta organización de los saberes; substrato de arquitecturas conceptuales, objetos de saber, modos de registro y posiciones de sujeto, que constituyen un régimen de existencia y relación entre ciertos saberes. Advierte que ese término nunca deberá interpretarse como un *ethos* o una *mentalidad* para toda una sociedad y una época, sino como un campo discursivo bien circunscrito circulando en ciertas instituciones y asignando funciones a ciertos sujetos. Así, en obras posteriores [*La arqueología del saber*, p. 212 ss] Foucault propone ver en la *epistème* configuraciones más delimitadas, a las que llama *reglas de formación*, que diferencian o asocian grupos de saberes específicos y que constituirían su “*a priori histórico*”, a las que llama también *positividades*. Y se inclinará por esta última unidad de análisis, señalando el riesgo de asociar el término *epistème* a nociones englobantes que puedan hacer retornar a una historia de las ideas continuista y lineal. RASTIER, F., *op. cit.*, p. 59, propone una definición “técnica” de *epistème*, de corte semántico: “podemos llamar epistème la estructura semiótica profunda de un grupo de universos semánticos”. Adoptaré como conceptos sinónimos: “configuración epistémica”, “positividad”, “campo de saber” o “matriz de saber”, en el mismo sentido de “formación discursiva” y de “estructura semiótica profunda”, para estudiar la existencia de ciertas estructuras discursivas *comunes a varios saberes* -y sólo a ellos-; conceptos que deben servir a descripciones históricas empíricas de *validez siempre restringida a un ámbito delimitado de relaciones*. Validez restringida, reitero, hasta el punto de que cuando aparezcan los términos de “época” o de “sociedad” será por brevedad descriptiva, y deberán ser entendidos ante todo como indicadores temporales o espaciales [Cfr., FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 296]. Los conceptos de “configuración discursiva” y análogos, permiten discernir las reglas de mezcla de elementos de proveniencia epistémica diferente, o separaciones procedentes de la misma matriz o sistema de reglas de formación. Así, el *análisis epistémico* se ocupará de este *a priori* de los saberes, y el *análisis epistemológico* es la parte que se

B. ¿Modernos o Antiguos?

1. *Verdad e Historia*

“Mientras que el mundo liberal se agita porque en un concilio de obispos que van a definir dogmas que los cristianos hemos de creer por nuestra libre voluntad, se piensa en declarar infalible al Papa en las cuestiones relativas al mismo dogma; el senado liberalísimo de los Estados Unidos de Colombia acaba de declarar y pretende imponer a la juventud, por la fuerza, la infalibilidad del materialista Destutt de Tracy y del Epicuro inglés Jeremías Bentham”.³⁴

Abriendo fuego en la batalla contra el proyecto de ley sobre textos para la enseñanza de la filosofía en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional, Miguel A. Caro, el joven campeón de los tradicionalistas, con fina ironía, se hacía defensor de las libertades que los propios liberales parecían conculcar. Y ciertamente, frente a él, Ezequiel Rojas, el decano del utilitarismo colombiano, usaba un tono dogmático y un estilo cortado, reiterativo y crasamente silogístico:

“La conservación, el desarrollo, progreso y perfeccionamiento de todos los seres de la creación tienen sus causas en las propiedades con que Dios tuvo a bien dotarlos desde el momento de su creación: el conocimiento de los seres y de estas propiedades es lo que constituye las ciencias [...] El hombre es uno de esos seres [...] el conocimiento de todas (sus) propiedades constituye la ciencia de la antropología [...] Una parte de esta ciencia, y la principal, fue la que formó y describió el jurisconsulto inglés Jeremías Bentham: no conozco otro que la haya descrito: por tal razón propuse que se mandase enseñar la ciencia de la Legislación por las obras de este autor. Existen la verdad y el error: estas entidades tienen sus causas, las cuales se encuentran en las facultades del alma: estas tienen su naturaleza, sus causas y sus efectos: su exacta descripción ha sido hecha por Destutt, conde de Tracy, y por esto he propuesto que se mande que por sus obras sea enseñada la ciencia de la Lógica. Tales son, entre otras, las razones que me determinaron a proponer al Congreso que mandase a enseñar las ciencias de la Legislación y de la Lógica por las obras de Bentham y Tracy. Sentencien los hombres que sean competentes, que sean imparciales y que tengan el *patriotismo* necesario: aguardo tranquilo su fallo”.³⁵

ocupa en particular de la doctrina de la ciencia involucrada en tales saberes. Ambos son análisis intrínsecamente históricos. El método arqueológico se referencia en notas de pie de página, a medida que vayan surgiendo las cuestiones a resolver: Cfr., *infra*, Cap. 4, notas 99, 177, 238, 329, 341, 382, 399, 454, 531, y en especial todo el parágrafo IV.

³⁴ CARO, Miguel Antonio. “Un proyecto de ley absurdo”. *El Derecho*. Bogotá, Serie 2ª, No. 40, (junio 24, 1870), p. 157-158.

³⁵ ROJAS, Ezequiel. “Cuestión Textos. Art. XII...,” p. 241.

La tranquilidad de Rojas para aguardar tal fallo no sería tanta, dado que además de su recién publicado libro *Filosofía de la Moral*, de 1868, se dedicó a escribir esta otra larga serie de artículos a los que tituló “Cuestión Textos”, los cuales llegan a sumar setenta nutridas páginas donde reitera, casi hasta la exasperación, sus argumentos en defensa de las doctrinas de Bentham y Tracy.³⁶ En esa colección de artículos, Rojas resume, para refutarlos, los argumentos esgrimidos contra el proyecto de ley, y contra los textos en cuestión, en cinco puntos :

1º. Las doctrinas de Bentham y de Tracy son *atrasadas* y no contienen los descubrimientos modernos.

2º. Las doctrinas son sensualistas y materialistas.

3º. Con el proyecto se ataca la libertad de la inteligencia y se impide todo progreso.

4º. El proyecto fue presentado por interés personal.

5º. Estas obras están prohibidas.³⁷

Voy a examinar los dos primeros argumentos, los más significativos para nuestro estudio, para ver cómo se plantearon esta vez las relaciones entre lo nuevo, lo viejo y lo verdadero. Aunque, históricamente hablando, no había neotomistas en el momento de la Cuestión Textos, me permitiré comparar, en gracia de análisis, los argumentos *formales* de los Ideólogos con los de los Neotomistas, en pluma de monseñor Carrasquilla: las similitudes o isomorfismos en los argumentos usados por ambos para disputarse un lugar en la Querrela de los Antiguos y los Modernos autorizan la comparación semántica entre ambos, mostrando de paso cómo sensualistas y neotomistas participaron en la constitución del régimen moderno de producción de verdad a través de un juego de mecanismos discursivos comunes preestablecidos, a los “operadores de credibilidad”.³⁸

Se trataba de formas de argumentación puestas en acción para remontar la Querrela de Antiguos y Modernos, en las cuales al primer término de cada uno de estos polos: Nuevo/Viejo, Libertad/Opresión, Libre examen/Dogmatismo, le son asignados los valores positivos, los atributos de lo Uno, lo Bueno, lo Verdadero y lo Bello, mientras los valores negativos se cargan al segundo polo. Los Ideólogos primero, y a su turno los Neotomistas, debieron demostrar que no eran ni “viejos”, ni “opresores” ni “dogmáticos”, para hacer creíbles sus saberes, cuando, saliendo del ámbito científico o académico, pretendían participar directamente en el gobierno de la sociedad.

³⁶ ROJAS, Ezequiel. *Filosofía de la Moral. Colección de artículos publicados en la ‘Revista de Colombia’*. Bogotá, 1868/París, 1870, 192 p. Duramente atacado por sus opositores, en especial Ricardo de la Parra, “se vio obligado a resumir sus tesis en una célebre *Carta a varias academias europeas* (Academia de Ciencias Políticas y Morales del Instituto de Francia, la Real Sociedad de Londres y las Universidades de Alemania) solicitando a éstas un veredicto a favor de sus doctrinas”, veredicto que, por lo que se sabe, nunca se produjo.

³⁷ ROJAS, E. “Cuestión Textos...” p. 248.

³⁸ Vid. *supra*, cap. 1 § III.C.2 nota 256.

Otra paradoja autoriza la comparación: en la Querella, tanto Ideólogos como Neotomistas se ven colocados, ambos, en el campo de los “antiguos”: los Ideólogos, porque habiéndose presentado desde comienzos de siglo como Modernos, se hallan, por razones que el análisis de los contenidos de la “Cuestión Textos” nos revelará, en situación de defender su territorio como “modernos envejecidos”; mientras que los neotomistas lo hacen para conquistar o re-conquistar un espacio introduciendo la Tradición como Novedad, o mejor, agregando los atractivos de la novedad a los prestigios de la tradición. Por ello a ambos, en virtud del mecanismo de la polémica, se les impone defender lo “antiguo” como bueno, verdadero y bello, acudiendo a una versión dogmática de lo verdadero: la verdad es eterna, la novedad puede agregarle elementos pero no cambiarla, verdad es tradición, prestigio, continuidad. El asunto comienza así: la acusación de atraso hecha al *sensualismo*³⁹ de Tracy por otras “escuelas de pensamiento” que se proclamaban más modernas que los Ideólogos, suscita en Rojas una respuesta fulminante...que ya nos es familiar:

“La cuestión cardinal, respecto de doctrinas, es la de saber si son *verdaderas o falsas*, no la de saber si son nuevas o viejas. La calificación de *atrasadas* es una calificación que nada significa cuando las doctrinas son verdaderas”.⁴⁰

Es exactamente el mismo artefacto discursivo que venimos rastreando desde tiempos de Duquesne y que también utilizará once años más tarde -1881-, el paladín colombiano del neotomismo, monseñor Rafael M. Carrasquilla, al ver despreciada su filosofía como “medieval”. El fundamento de veracidad al que Rojas apelaba no era, como es de suponer en los neotomistas, el del dogma y la divinidad, pero en cambio sí echa mano de otra eternidad, la de la ciencia:

“Las doctrinas de Bentham y Tracy son verdaderas, porque son la exposición de los hechos que existen y que suceden, que es lo que se llama verdad; pero los hechos que exponen son tan atrasados, es decir, son tan antiguos como el mundo; de manera que estas doctrinas tienen esta fecha, que es la que tienen los hechos y las *verdades que constituyen las ciencias naturales, físicas y matemáticas*”.⁴¹

La Ciencia sustituye a Dios en ese trono inmóvil, único e indivisible que debería sostener lo Verdadero. Y el trono está sostenido por los hechos, eternos e inmutables. El profesor F. E. Álvarez, el directo encausado en el pleito, extendió más el argumento de lo Nuevo y lo Viejo:

³⁹ [Uso acá el término tal como lo usó la intelectualidad colombiana, señalando que en otras latitudes castellanas también se le llamó *sensismo o sensacionalismo*, términos que se prestan a menos equívocos en relación con la connotación (negativa) de hedonismo. O. S.]

⁴⁰ ROJAS, E. “Cuestión Textos...,” p. 248.

⁴¹ *Ibid.*, p. 248-249.

“Otra objeción que he oído hacer contra las doctrinas del conde de Tracy, es la de que ellas son viejas. Como se ve, de esto nada podemos concluir en pro ni en contra de la verdad de ellas. Pero este sofisma se funda en la creencia común de que el último que habla es el que tiene razón. De ahí, el que muchos sean admiradores de todo lo nuevo que se dice, y aún de lo muy viejo cuando se reproduce en las formas que la moda exige [...] Viniendo a la lógica, no es esta una ciencia que se haya formado por tal hombre y en tal fecha: el espíritu humano ha venido lentamente hallando las verdades de ella, y las que hoy posee, son el resultado de siglos enteros. Si desde el principio de este siglo en que escribió el conde de Tracy, se ha avanzado hasta hoy, todo se reduce a formar el apéndice de las nuevas verdades”.⁴²

Ya conocemos desde el Paparrucho el recurso argumentativo: “no por nuevo ni por viejo, sino por verdadero...” y “la verdad es una, perenne, a la que los tiempos sólo le añaden amplitud o precisión, calidad y no cantidad. Álvarez sitúa su relación con el maestro -Destutt de Tracy- de modo análogo a como Carrasquilla lo hacía con Santo Tomás, cuando afirmaba que en el camino de la verdad el avance de la ciencia había confirmado bien los descubrimientos del teólogo y filósofo medieval.⁴³

Mas existe una diferencia en los modos de usar el operador Viejo/Nuevo: el argumento de los Ideólogos conduce a una posición dogmática (“las verdades son hechos antiguos, que no cambian...”) bastante vulnerable, y peor aún, intransigente, cerrada al diálogo; mientras que Carrasquilla, si bien se recuerda, introduce en 1890 un matiz no despreciable, los conceptos de *fondo y forma* que la Gramática General había conservado, asociándolos a los términos *esencia y manifestación (apariencia)* de evocación escolástica:

“El valor de los sistemas filosóficos no se aquilata por la antigüedad que tengan; que la filosofía, siempre nueva en sus manifestaciones, no cambia gran cosa en el fondo con el transcurso del tiempo, y que los sistemas modernos tienen sus raíces en la sabiduría de los antiguos griegos...”.⁴⁴

Al introducir la diferencia Fondo/Forma se puede, guardando el dogmatismo de base (“la verdad es eterna, luego lo que cambia no es verdadero”) tener una actitud un tanto más flexible ante los cambios y los matices, proponiendo una visión de la historia en donde un componente estático sostiene uno dinámico. Desde el punto de vista semántico el argumento neotomista permite no dejarse atrapar en el juego

⁴² ÁLVAREZ, Francisco Eustaquio. “Informe del Sr. Álvarez”. *AUNEUC*, Bogotá, T. IV, No. 22, (octubre, 1870), p. 406. No sabemos si Álvarez conocía la *Crítica de la Razón Pura* de Kant, pero en todo caso toma una posición opuesta a la del Prólogo de la segunda edición (B VII-B XLIV) [1787], que afirma todo lo contrario sobre la lógica: que ella, ya acabada desde Aristóteles, no había ganado nada hasta la fecha.

⁴³ Recordar la cita de su artículo de 1889: CARRASQUILLA, R. M. “Oportunidad...,” En: *Obras Completas...*, T. III, V. I, p. 453-454. Ver *supra*, cap. 1, § III.C.2, nota 257.

⁴⁴ CARRASQUILLA, R. M. “Oportunidad...,” p. 451.

Antiguo/Moderno, desplazando el problema: no se trata de Antigüedad, sino de Cambio. Para apreciar la validez de una filosofía, sostiene, no hay que buscar sus manifestaciones (lo novedoso) puesto que ellas cambian, sino su fondo, pues allí encontraremos “su verdad”, pues su contenido profundo -incluso cuando éste sea un “error”-, no cambia a pesar de manifestarse de muchas maneras. Hay que desconfiar de los cambios, pero ellos pueden ser bienvenidos o tolerados siempre y cuando no alteren el “fondo inmutable de la verdad”, o dicho de otro modo, es posible presentar las verdades antiguas (o los viejos errores) siempre bajo nuevas formas.

Pero el punto más alto de la argumentación neotomista se alcanza, en este plano, al introducir otra distinción mayor para pensar la relación entre verdad e historia, entre lo mutable y lo inmutable: es la distinción entre *verdad metafísica* y *verdad lógica*; y la famosa distinción tomista entre *esencia* y *existencia*:

“Santo Tomás define la verdad como “la conformidad de los seres y el entendimiento”. Ella es doble: la conformidad de las cosas con el entendimiento divino; la del entendimiento humano con las cosas. A la primera se llama verdad metafísica, a la segunda, lógica. La verdad metafísica es inmutable, y no relativa, sino absoluta. Se replica que las creaturas son contingentes, temporales, mutables. Es verdad, pero lo mutable, lo temporal, lo contingente, es la existencia, no la naturaleza (esencia). La existencia, aunque contingente y mudable en el tiempo, es inmutable en la mente divina, para la cual no hay pasado ni futuro. La verdad lógica tampoco está sujeta a mudanza, [...] nuestra mente pasa de la verdad al error y viceversa, pero no de una verdad a la contraria...”.⁴⁵

Esta última distinción permite eliminar la sospecha de falsedad sobre todo lo que cambia pues introduce una nueva relación, o en términos estrictos, una metafísica de lo Eterno y lo Cambiante al distinguir entre el orden de *lo existente* (lo que puede ser o no ser) y *lo esencial* (lo que no puede sino ser): la relación que ya no es del orden de lo verdadero a lo falso sino de lo absoluto a lo relativo, o de lo necesario a lo contingente. Por ella, ya lo que cambia no se concibe como necesariamente falso sino como contingente: ni la existencia ni las creaturas son falsas o aparentes respecto a la esencia o al creador, sino que son de orden segundo, el efecto no necesario de una causa primera. Así, se puede llegar a sostener al mismo tiempo una verdad eterna -en Dios- y unas verdades -eternas- que cambian en la mente del hombre, es decir, se puede reconocer la autonomía humana de la ciencia salvando a su vez la eternidad de la verdad:

“Ninguna verdad es mudable ni relativa, pero hay algunas que son capaces de crecer en número en el entendimiento humano. Esas han sido dejadas por Dios al cuidado de los hombres, [...] son los descubrimientos científicos...”.⁴⁶

⁴⁵ CARRASQUILLA, R. M. “Sobre el modernismo” [1916]. En: *Obras Completas...*, T. I, p. 496.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 501.

Esta distinción permite a Carrasquilla introducir una “dinámica” de la historia en su “estática” ontológica: la dinámica del conocimiento humano. Así puede admitir una forma de progreso, acorde con la aceptación de la ciencia, una ciencia que aumenta por su extremo factual, positivo, mientras su extremo teórico conserva su componente de verdades universales:

“Las ciencias físicas y naturales nos enseñan dos cosas: *hechos* y *teorías*. Los primeros están al alcance de todo entendimiento despejado. Para estimar, juzgar, escoger las segundas, se requieren sólidos conocimientos filosóficos”.⁴⁷

Es muy prematuro aún analizar esta postura epistemológica que postula la serie doble *hechos/teorías, conocimiento espontáneo/conocimiento filosófico*. Sólo puede decirse, por ahora, que en conjunto, esta batería argumental, sin cambiar la postura dogmática de base del neotomismo e incluso permitiéndole afirmarse como *philosophia perennis*, permite dotar a éste de una serie de herramientas argumentativas, para entrar en el juego académico científico y ser escuchado en ambientes liberales, versatilidad que Rojas y Álvarez parecieron mostrar mucho menos.

Esta pequeña excursión por los argumentos de credibilidad ha servido para mostrar, respecto a la introducción del lenguaje aristotélico-tomista, que a pesar de su “jerga bárbara”,⁴⁸ éste tenía, de un lado, una funcionalidad racional -la distinción entre forma y fondo pasaba a formar parte del lenguaje usual de los letrados para ‘describir la realidad’-, y de otro, que problemas como la *distinción entre esencia y existencia* -de alta complejidad metafísica y de ardua y abstracta discusión entre escolásticos-⁴⁹, podían funcionar como conceptos u operadores de sentido de cierta facilidad de uso para los jóvenes estudiantes: es una simple pero eficaz teoría de la historia lo que se les legaba.

Otros “operadores de credibilidad” fueron puestos en juego en la Cuestión Textos. Volviendo a la polémica, Álvarez termina enlazando el valor de Verdad/Error, a un

⁴⁷ CARRASQUILLA, R. M. “Lo nuevo y lo viejo en la enseñanza”. Bogotá, Imp. Eléctrica, 1909, 76 p. En: *Obras...*, T. III, V. 1, p. 305.

⁴⁸ El tema fue objeto de varias defensas de parte de monseñor Carrasquilla, en especial su folleto: *Sobre la barbarie del lenguaje escolástico*, [Bogotá, Imp. Eléctrica, 1912, 48 p.] que alcanzó a ser reseñado por la revista del Instituto Superior de Filosofía de Lovaina, DE WULF, M. “Le mouvement néo-thomiste”. *RNsP*, V. XX, No. 77, (fév., 1913), p. 107.

⁴⁹ La bibliografía sobre esta clásica distinción [habría que decir mejor “composición”] y su conflicto de interpretaciones, es simplemente inabarcable e inextricable. Un enciclopédico estudio antiescolástico, hecho a partir de este tema se hizo famoso en su momento: ROUGIER, Louis *La scolastique et le Thomisme*. Paris, Gauthier-Villars, 1926. Una visión histórica general del problema en GILSON, Etienne. *L’esprit de la philosophie médiévale*. Paris, Vrin, 1948; pero sobre todo en el colosal y casi inapelable GILSON, Etienne. *El ser y los filósofos*. [Versión castellana de *Being and Some Philosophers*, 1949], Pamplona, EUNSA, 1969. Este será uno de los temas centrales en nuestro análisis sobre la opción metafísica hecha por el neotomismo.

argumento de Libertad/Opresión, en una versión que puede llamarse “la conspiración del error”. Porque en una lucha eterna de principios, si la verdad es perenne, lo es también su contrario, el error, mas la persistencia de éste sólo puede explicarse por su alianza con el poder, con la explotación. Según Álvarez:

“Por lo que a mí toca, para llenar mis deberes, he buscado [esas nuevas verdades] en los libros que he podido haber, y que se presentan como la última expresión de los adelantos del presente siglo. Debo decir, que en general lo que he hallado son viejos errores, que en la época presente ha vuelto a poner de moda la reacción de esa filosofía oficial que se propone acogotar las ciencias para que sirvan a los intereses dominantes [...] Todos esos errores nacidos en la infancia de las sociedades se presentan con un carácter de perpetuidad cuya causa no es muy difícil de conocer: todo error se perpetúa en la sociedad porque hay quienes lo exploten, y en consecuencia, quienes lo sostengan y fortifiquen con el mismo poder que es fruto de la explotación”.⁵⁰

Por sus medios de acción los reconoceréis. El argumento de “la conspiración victimaria” transmuta el valor científico del conocimiento en valor moral por la vía de lo político: los intereses políticos “malos”, el “poder”, sólo pueden producir “ciencias erróneas”: el engaño. Sea como fuere, allí se proclama una primera definición, y una asignación de función social a la “filosofía”, que encontramos circulando entre estos intelectuales laicos, típica de “la Ilustración”: liberar de las tiranías. El trascendental de lo verdadero no sólo se apoya en el de lo bueno, sino que el bueno es el pueblo, los pueblos. Pero es un pueblo ciego, ignorante, que necesita de esclarecidos que le revelen las injusticias y los engaños que sufre, de ahí que quien realmente se constituye en bueno es quien se erija en su defensor:

“Si hubiera quien se presentara trayendo a los hombres el remedio eficaz contra tal situación, ese insensato sufriría las consecuencias de su arrojo. ¿Se dejarían destronar los poderosos que viven de las imposturas y de las injusticias, permitiendo que hubiera quién hiciese conocerlas a los pueblos? Es claro que no. Pues esta misión corresponde a la filosofía: es ella la que tiene que dar en tierra con los que medran con los errores, que lo son todos los poderosos, casi todos pretendidos sabios; y en fin, todos los que han resuelto el problema de vivir del sudor de los demás con el beneplácito de éstos”.⁵¹

Este operador *sacrificial* legitima al intelectual laico por el recurso a una *misión* que le da un carácter de *liberador/salvador* bastante terrenal: en “lo político”, contra los “poderosos”; en “lo epistemológico”, contra “el error” y en “lo social”, contra “la ignorancia”. Pero él se credibiliza, *autoriza* o *acredita* también porque con su vida tiene que pagar el precio que tal misión le impone: el sacrificio, convertirse en una víctima

⁵⁰ ÁLVAREZ, F. E., *op. cit.*, p. 402, 406.

⁵¹ *Ibid.*, p. 402.

propiciatoria, en un filántropo incomprendido o perseguido.⁵² Según Álvarez, había una garantía “moral” o “política” inapelable que certificaba la verdad de los *Elementos de Ideología* de Tracy: la oposición que producía, y que sólo podía explicarse porque, al poner en orden el mundo, denunciaba el engaño:

“La mejor garantía que da la lógica del conde de Tracy, es que ella no puede servir de fundamento a ningún sistema de imposturas con que se explote la ignorancia y la credulidad de los pueblos; esa lógica es útil a los engañados y no a los engañadores. Probad llevarla a cualquiera de esos países donde los hombres son víctimas de sus mismos errores, y veréis el terrible escándalo que forman los explotadores de éste”.⁵³

Este operador de credibilidad, reiterado hasta la obsesión entre los Ideólogos, aunque no de su exclusividad, permitió reduplicar el mecanismo de fanatización religiosa en el campo de la política “laica”: de un lado, el filósofo político se inviste de la función de “entrega y servicio” que caracteriza por antonomasia el rol de los pastores de almas, y de otro, se insinúa que los sacerdotes ya no son más los legítimos detentadores de esa función pastoral, pues aquellos que “daban la vida por sus ovejas” se han vuelto del lado de los parásitos, los falsos sabios, los poderosos y los explotadores. Y el elemento que permite distinguir los “buenos” de los “malos” pastores es la lucha contra el dogmatismo, el efecto liberador de la verdad.

Era un operador fuerte en el sentido de que en tal valor libertario se hacía reposar su valor pedagógico, su función social para la educación de la juventud. Álvarez recuerda su aprendizaje de filosofía en la Universidad, en la época del Plan Ospina, (c. 1845) y en todo caso, se refiere a la lógica aristotélica:

“Generalmente he visto adoptado como método de enseñanza en las ciencias, el de dar a la juventud un sistema de proposiciones a las cuales se llama principios, cuyo fundamento es una aseveración ininteligible: o más bien, el de enseñar que sobre principios no debe disputarse, de manera que no hay para qué averiguar la razón de lo que se enseña”.⁵⁴

De modo correlativo a como se va definiendo una función social para la filosofía - decir la verdad y liberar del dogmatismo- se va acuñando una idea de la juventud como

⁵² Para poder situarse en el mismo nivel de credibilidad del pastor católico, todo otro sujeto laico debe probar que es capaz de asumir la misma postura de *servicio y sacrificio por sus ovejas*, que va hasta la entrega de la vida. Así, toda “filosofía” que pretenda gobernar y salvar la sociedad se sitúa en la tensión Orden-Violencia como asunto de Vida-Muerte; el Positivismo, la Ideología y el Neotomismo no escapan a este constreñimiento. Aquí el análisis de las “técnicas de poder pastoral” de Foucault se cruza con el de René Girard sobre las relaciones entre la violencia y lo sagrado, y su génesis a partir de los “mecanismos de violencia mimética y sacrificial”. Cfr., GIRARD, René. *Les choses cachées depuis la fondation du monde*. Paris, Grasset et Fasquelle, 1978.

⁵³ ÁLVAREZ, F., *op. cit.*, p. 405.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 397.

la edad de la libre búsqueda de la verdad, sostenida por un “impulso natural” al que no es posible ocultar o prohibir nada:

“Nada hay más contrario al dogmatismo que los estudios filosóficos, sobre todo cuando se lidia con una juventud a la cual no pueden cerrarse los caminos por donde no se quiera que vaya”.⁵⁵

Pero ni Álvarez ni su maestro, a nombre del anti-dogmatismo, se liberaron de cierto “irracionalismo”. Pues asociado al anterior operador de credibilidad, aparece un tercero, que puede llamarse el de “la eterna lucha de principios”. Ese mismo argumento permite reducir a los oponentes por la vía *ad hominem*, y hace que esta “apertura filosófica” que pretende “proscribir de las ciencias el dogmatismo y la autoridad, quedando en su lugar triunfante el libre examen y establecida entre nosotros la emancipación de las ciencias”,⁵⁶ se convierta en su opuesto. Para los Ideólogos como Rojas, también existía, como explicación y como legitimación de su postura, la visión de una confrontación universal de principios metafísicos inconciliables, así como Carrasquilla recurrió a la lucha entre “filosofías teístas y ateístas”. De hecho “*Cuestión Textos*”, la serie de artículos de Rojas, proponía una visión maniquea, paralela y opuesta a la católica, pero hecha también de clasificaciones y mezclas sorprendentes:

“Hay dos escuelas filosóficas que se han disputado y se disputan el dominio de la inteligencia y el gobierno del mundo [...] la una, cuyo fundador fue el abate Condillac, enseña que el hombre es un compuesto de cuerpo y alma, que ésta siente, percibe, juzga y desea, que [...] es la escuela *sensualista* o ... *experimental*. La doctrina de esta escuela es la base y fundamento, o lo que es lo mismo, es la metafísica del partido liberal del mundo, por consiguiente debe serlo del de Colombia. Sobre la doctrina de esta escuela reposan igualmente todos los preceptos que constituyen la moral de Jesucristo; él los fundó sobre las leyes de su padre, que son las leyes naturales, leyes cuya divinidad nadie puede disputar. Para la felicidad de las sociedades, sólo falta que descienda el Espíritu Santo y las grave en el alma de aquellos a quienes ha dado la misión de enseñar su doctrina, ya que no quieren estudiarlas ni entenderlas”.⁵⁷

Jesucristo sensualista: ¿era una mezcla entre el concepto racionalista de ley natural y el concepto tomista de ley divina? ¿un anacronismo nacido del afán de legitimar aún el liberalismo con la moral cristiana? Frente a esta escuela, que se le aparece clara, simple, coherente, y universal, es decir Una, presenta Rojas la otra escuela filosófica “que enseña que las ideas no son adquiridas”, y al describirla, hace funcionar la “mezcla” en dirección contraria, esta vez como sinónimo de confusión, enmascaramiento, división y oscuridad de propósitos:

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ ROJAS, E., *op. cit.*, p. 232.

“la otra, que es la que gobierna y ha gobernado los espíritus y los cuerpos sobre toda la superficie del globo, [y] no puede ser definida por la naturaleza de su enseñanza, porque [...] está dividida en muchas sectas cuyas doctrinas son distintas y aún opuestas... esta escuela enseña que las ideas no son adquiridas: esta doctrina es común a todas las sectas de que ella se compone. Una dice: que el alma al venir al mundo trae consigo el tipo de todas las ideas, y que el hombre no hace sino recordarlas: otra dice, que el alma no trae tales tipos ni tales ideas innatas, que lo que trae es una luz, un fanal que tiene la misión de enseñar al hombre lo que es bueno y lo que es malo, lo que es verdadero y lo que es falso, a esta luz la llaman *conciencia*: otra dice que el alma no trae al mundo tal conciencia ni tales tipos de ideas, que lo que trae es una facultad que sin auxilio de ninguna causa externa, por su propia actividad, enseña al hombre el modo como son y como pasan las cosas, [...] y a esta facultad llaman *razón*. Todos ustedes están equivocados, exclaman otros. Dios al formar el alma le grabó los preceptos del derecho natural, los cuales enseñan lo que es prohibido y lo que es permitido o mandado: alto ahí, gritan en voz muy alta los ministros de todas las religiones positivas que han existido y existen sobre el globo: el alma no tiene, dicen, poder de conocer ella nada por sí misma: la fuente de toda verdad se halla en nuestros respectivos libros: es a ellos a los que debe consultarse para saber lo que es verdadero [...] Los hombres no tienen facultad ni derecho para *pensar por sí mismos, ni para examinar los hechos* para saber lo que sea verdadero o falso, y su inteligencia debe someterse ciegamente a lo que digan los expresados libros. Estas escuelas y otras muchas de la misma clase, son las que forman lo que, con un nombre genérico se llama ESCUELA DOGMÁTICA”.⁵⁸

Desde Platón, pasando por Descartes, Kant, Cousin, De Maistre, Rojas agrupa posturas, hasta reducirlas a una: la de Torquemada, mezclando de nuevo filosofía y religión, acudiendo de nuevo a la idea de una conspiración religiosa.⁵⁹ Desde el punto de

⁵⁸ *Ibid.*, p. 236.

⁵⁹ Lo cual no impidió a Rojas, en sus “Lecciones de Filosofía” publicadas como preámbulo a la edición bogotana del Compendio del pbro. García, el apoyarse *in extenso* para refutar la teoría de las ideas innatas, en “la demostración del presbítero don Jaime Balmes”, [tomada de su manual de 1847, *Filosofía Elemental*, sin dar la referencia editorial]. Cfr., BALMES, Jaime. *Filosofía Elemental. Metafísica. Ideología Pura*. Cap. 5, §54, “Origen de las ideas”. En: *Obras...*. Madrid, B.A.C., t. III, p. 255-256. Rojas copia enseguida el ataque balmesiano a las “funestas teorías de Kant” (*Fil. Elem. Historia de la Filosofía*. Cap. 55, §328). Asimismo, Rojas cita largamente a Victor Cousin (sin referencia), para refutar a quienes sostienen que, tanto la Conciencia como la Razón deban ser consideradas como facultades especiales del alma. Cfr., ROJAS, Ezequiel. “Filosofía”. En: *Elementos de verdadera lógica...*, p. XI-XIV; XXII-XXIV. De este debate nos ocuparemos en su momento. Por otro lado, la incompatibilidad total entre sensualismo y cristianismo era relativa, si creemos a Antonio Gramsci: “Pero el sensismo podía asociarse sin demasiadas dificultades con la fe religiosa, con las creencias más extremadas en la “potencia del Espíritu” y en sus “destinos inmortales”; así ocurrió por ejemplo, que Manzoni mantuvo su adhesión general al sensismo incluso después de su conversión o retorno al catolicismo, incluso al escribir los *Inni Sacri*, y hasta que conoció la filosofía de Rosmini”. Y Gramsci anota a pie de página: “[...] lazo entre catolicismo e ideología: Manzoni, Cabanis, Bourget, Taine (quien es maestro para Maurras y para otros de tendencia católica), “novela psicológica” (Stendhal fue alumno de Tracy, etc.)”. GRAMSCI, Antonio. “Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce”. [1932]. En: *Antología*. Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán, México, Siglo XXI Editores, [1980⁵], p. 362-363.

vista filosófico, lo que le interesaba era reunir en campo enemigo teorías disímiles cuyo punto común era sostener que en el conocimiento había ya algo previo aportado por el sujeto. Como buen *sensualista*, creía que la libertad y la verdad se lograban cuando el sujeto se lograba despojar de toda idea previa, y de todo obstáculo que impidiese una buena percepción de los objetos del mundo. Y como va a mostrar la polémica, es justo el surgimiento de nuevos enunciados sobre la actividad cognitiva del sujeto, lo que hará ver como “viejas” estas posturas de los Ideólogos.

En todo caso, y siempre en el plano de los mecanismos discursivos de la polémica, la actitud maniquea de Rojas y Álvarez fue atacada desde una postura más liberal: el eclecticismo cousiniano del rector Ancízar, con un argumento que también hace eco de la Fábula del canónigo Duquesne:

“Victor Cousin, hombre de gran talento y extraordinaria laboriosidad, preparó ese apetecido tránsito de un método [especulativo] al otro [de observación] en los estudios filosóficos, mediante la traducción y compilación de los tratados sistemáticos de Filosofía, [...] Su objeto, fue poner de manifiesto la suma de verdades adquiridas para la ciencia en el transcurso de tantos siglos, y la de los errores que falsearon aquellos sistemas, ninguno de ellos absurdo en absoluto, pues de haber sido así no habría tenido séquito ni duración; y además, facilitar el inventario de las verdades adquiridas, a fin de que sirvieran de punto de partida para los posteriores estudios filosóficos, mejor guiados que en lo antiguo por la luz de la experiencia y por el ejemplo de los extravíos en que tantos y tan meritorios filósofos incurrieron”.⁶⁰

Como arma polémica en la Querrela, esta actitud de pensamiento pretendía ser superior a las otras por el hecho de aportar un método para *seleccionar lo mejor* de todos los sistemas de pensamiento a lo largo de la historia, y por rechazar el principio de *autoridad* para sustituirlo por el de *libre examen*:

“A este *procedimiento de selección de lo verdadero*, entresacándolo de los diversos sistemas mediante el libre examen de las doctrinas en ellos contenidas, se le llama, como los griegos lo llamaron, eclecticismo; procedimiento [...] que tiene el alto mérito de ser precisamente opuesto a la manía servil de acatar a todo trance la autoridad de un solo maestro, y abdicar de la independencia de la razón, rechazando a ciegas la crítica científica”.⁶¹

También desde el punto de vista de la superioridad argumentativa que permitía una postura “incluyente”, los argumentos del neotomismo criollo pretendieron proporcionar no sólo ventajas prácticas sino nuevas pruebas de su verdad, pero

⁶⁰ ANCÍZAR, M. “Informe del señor Ancízar...” p. 292. Sobre Victor Cousin, (1792-1867), ver Anexo N° 1. Diccionario Bio-Bibliográfico.

⁶¹ ANCÍZAR, M. “Informe...” p. 292.

evitando, por su parte, los peligros del libre examen con otro *procedimiento de selección de lo verdadero*, el método aristotélico del justo medio:

“La ventaja del sistema de Santo Tomás, y una de la pruebas *a priori* de su verdad, es el prudente término medio que guarda entre teorías extremadas de otros filósofos. Para los tomistas, el de los sentidos no es criterio único, pero sí primitivo e infalible, cuando se le emplea como se debe; de lo finito se levanta el hombre al conocimiento de lo infinito; la idea de Dios no es innata, sino adquirida mediante otras que la preceden en la mente; las ideas no existen en el alma, sino que se adquieren previas las percepciones de los sentidos; nada hay en el entendimiento que antes no haya estado en el sentido; la memoria y la imaginación son facultades, no espirituales, sino sensitivas, dotadas de sus órganos internos respectivos; el alma sola no es la esencia del hombre, quien se compone de espíritu y materia, dos elementos constitutivos de su ser, etc.”.⁶²

Y si Rojas se hizo ridiculizar entre sus adversarios liberales y conservadores como “*profesor unius libri*”,⁶³ monseñor Carrasquilla no quería ser víctima de la misma descalificación, y advertía cada vez que podía:

“Es timbre de gloria para un hombre apellidarse tomista; pero quien siga las opiniones de Santo Tomás, sólo porque son del maestro, es el menos tomista de los hombres. [...] A diferencia de ciertos sectarios del autor favorito, el insigne doctor no acepta opinión alguna sin mirarla con su poderoso entendimiento y hallarla bien fundada en razones”.⁶⁴

Visto en conjunto, desde el punto de vista de los “operadores de credibilidad” (Nuevo/Viejo, Verdad/Error, Cambio/Permanencia, Dogma/Libre Examen) lo que podemos concluir es que tanto la Cuestión Textos como la Restauración del tomismo, asumiendo ambas la forma de una Querrela de Antiguos y Modernos, manifiestan la presencia de un mismo *régimen de producción de la verdad*, aunque en posiciones de espejo invertido: los Ideólogos se vieron acorralados en la esquina de los Viejos, sosteniéndose

⁶² CARRASQUILLA, R. M. “Oportunidad del...,” p. 453. Carrasquilla se vio obligado a aclarar, en 1924, su imprecisión conceptual de 1889: “...la máxima de Santo Tomás [es] que la verdad se halla en el justo medio entre contrarios errores. [...] Se ha escrito que el autor de estas líneas enseña que la verdad está en el término medio entre las doctrinas contrarias. No en el *término medio*, sino en el *justo medio*, no entre doctrinas contrarias, que pueden ser una verdadera y otra falsa, como lo enseña la lógica, sino entre contrarios errores”. “Belarmino”, *El Mensajero del Corazón de Jesús*, (1924). En: *Obras completas...*, T. III, V. 1, p. 411.

⁶³ Rojas ironiza en cambio contra toda actitud ecléctica, como imposible en ciencias: “Los eclécticos son personas muy buenas: no les gusta pelear con nadie: siempre amigos del justo medio. Ven disputando a dos personas, y al momento buscan medio de avenirlas; se dirigen al uno y le dicen: no será todo lo que U. sostiene, ni tampoco lo que U., dicen al otro, y les presentan medio de avenimiento. En las ciencias, el eclecticismo equivale a buscar el término medio entre *ser y no ser*”. ROJAS, E. “Filosofía”. En: *Elementos de verdadera lógica...*, p. XXIV.

⁶⁴ CARRASQUILLA, R. M. “Oportunidad del...,” p. 455.

en un dogmatismo de pretensión científica, los Neotomistas eran “viejos”, y “dogmáticos” que se presentaban como “nuevos” -o “renovados”- y “flexibles”. Pero ambos jugaban sobre una epistemología que por ahora llamemos “liberal”, pues se trataba de demostrar la racionalidad y la cientificidad de cada filosofía: ambos buscaban defenderse de la acusación de dogmatismo, incluso en el caso singular de la filosofía católica. Ya se ha señalado que en este régimen decimonónico de verdad, y a diferencia de la actualidad, no se pretendía demostrar la *razonabilidad* de la fe, sino su *racionalidad*, definida en el mismo plano que la ciencia y la filosofía: ambas se inscriben en un régimen de saber donde la Verdad tiene que validarse en la Historia

Por ello, el punto clave en la discusión eran las relaciones entre Ciencia, Verdad, Historia y Moral, y qué saberes eran pertinentes para fundar la mejor asociación entre ellas. Y tras todo ello, cuáles era la naturaleza y los límites del conocimiento racional y sobre todo, cuál era allí el rol de la individualidad, de la “subjetividad”.

Hasta acá puede sostenerse la analogía formal en el nivel epistemológico. ¿Puede esperarse que el análisis epistémico revele otras relaciones entre estas dos Querellas que ocurrieron con tan pocos años de diferencia? Para ello hay que sacar a luz la problemática conceptual en donde el neotomismo vino a insertarse, a qué preguntas debió responder y ante quiénes pretendió ser aceptado como interlocutor válido. Lo que viene a continuación es la labor de examinar la coyuntura *epistémica* en donde las dos Querellas estaban situadas, para establecer hasta dónde se trata de una coyuntura común.

2. *La ciencia de las ciencias*

¿Por qué una teoría sobre el origen de las ideas se convirtió en objeto de debate entre políticos y legisladores? La pregunta parecerá banal, pues se podría objetar que es evidente que todas las sociedades o sus instituciones centrales han querido asegurarse el control de las ideas. Ciertamente, pero cuando los Ideólogos criollos lanzan la consigna de que “la falta de Lógica pierde la patria”,⁶⁵ se debe a que tienen en mente una teoría específica sobre las relaciones entre el orden social y el orden interior de los individuos -en particular sobre su modo de conocer, la experiencia personal- cuya génesis y vigencia poseen una densidad histórica propia.

Como buenos discípulos de Destutt, Rojas y Álvarez defendían sus pretensiones de verdad, sosteniendo no sólo que la doctrina del origen sensorial de las ideas era tan

⁶⁵ Frase atribuida al senador Francisco Soto, del círculo del General Santander, que hizo carrera entre los benthamistas colombianos, y llegó a ser uno de los “slogan” favoritos de Ezequiel Rojas. Cfr., ROJAS, Ezequiel. “Filosofía”. En: GARCÍA, J. J. *Elementos de verdadera Lógica...*, p. xiv.

evidente y demostrable como una proposición matemática, sino que, por añadidura, con ella podían analizarse todos los otros fenómenos humanos:

“En efecto, Bentham y Tracy prueban y demuestran que las raíces, es decir, las causas de las ideas, de los juicios, de los recuerdos, de los deseos, de la desgracia, de la felicidad, del bien y del mal, de lo bueno y de lo malo, de lo justo y de lo injusto, de los derechos y de las obligaciones, etc., están en *la facultad de sentir que tiene el alma*, y en la de hacerse sentir que tienen los seres. Estos hechos los prueban dándoles una evidencia completa: su verdad la demuestran como se demuestran las verdades matemáticas, y dan de ellas el mismo grado de certidumbre”.⁶⁶

Para que no hubiese duda sobre el carácter positivo de esas verdades, Rojas reitera las definiciones de ciencia y verdad que utiliza: “*Ciencia* es el conocimiento de los seres y de sus propiedades, o la descripción de los hechos como son y como pasan, o lo que es lo mismo, la descripción de las leyes de la naturaleza de los seres. *Verdad* es la conformidad de nuestro pensamiento con su objeto, es decir, la conformidad de la idea con su objeto”,⁶⁷ definiciones con las cuales en principio ningún positivista -pero tampoco ningún neotomista- se sentirían incómodos. Empero, esas tres definiciones de ciencia no eran para nada unívocas, y entre conocer los seres, describir los hechos o establecer leyes, había varios universos epistémicos de diferencia, tanto como era posible hacer lecturas aristotélicas, empiristas, realistas o racionalistas de esa definición clásica de la verdad como *adecuación entre el intelecto y las cosas*. Establecer cuáles de estas alternativas teóricas eran posibles y funcionales en la configuración epistémica de las Gramáticas generales y razonadas, será lo que nos ocupe en las páginas que siguen.

Para tener acceso al universo semántico en donde se insertaron estas definiciones hay que remitirse al modo mismo como Destutt había postulado su “ciencia de las Ideas”. Los *Ideólogos* fueron tres generaciones de científicos e intelectuales revolucionarios franceses, quienes, entre 1796 y 1830 bajo el Directorio y el Consulado, e incluso bajo el Imperio y la Restauración, reunidos en una sección del recién creado Instituto Nacional, ocupando las Escuelas Normales y Centrales, formando Sociedades y Academias y editando periódicos, se propusieron reordenar el estado y la sociedad francesa en política, educación, moral, legislación, economía política y literatura, enseñando una “ciencia general de las ideas” o *Ideología*. Entre los nombres reconocidos de la primera generación descuella Condorcet, en la segunda están Cabanis, Daunou y Destutt de Tracy -inventor del término en 1801-, y luego personajes como Degérando, Laromiguière, Volney, Rœderer, Sieyès, Lakanal, Garat, a quienes se agregan otros aún

⁶⁶ ROJAS, E. *Cuestión textos...*, p. 250.

⁶⁷ *Ibid.*

discutidos: Laplace, Pinel, Maine de Biran, Ampère, Broussais, Constant, e incluso Sthendal...⁶⁸

Ahora bien, menos que situarla como una “escuela de pensamiento”, interesa a esta investigación destacar la situación de la Ideología respecto a la configuración epistémica o positividad que la fundamentó. Para comenzar, hay que colocar este proyecto intelectual de los Ideólogos en el surco abierto por la *Gramática General y Razonada* (1660), y la *Lógica o Arte de pensar* (1662) de Port Royal,⁶⁹ cuya epistemología se reconoce moderna, pues, siguiendo la senda cartesiana, se propuso estudiar las condiciones del sujeto de conocimiento para construir una ciencia general de ellas sobre la que pudiera fundarse luego una ciencia de los actos individuales y de las leyes sociales.⁷⁰ Pero es una epistemología moderna “precrítica”, pues su método no es aún el de la ciencia experimental contemporánea, sino el de “ciencia clásica” o “racional” -la matemática-, lo que explica el nexo orgánico entre Lógica, Gramática y Teoría del Conocimiento: para esta epistemología racional, la relación entre las cosas y las ideas es de *representación* transparente, y su problematización sobre la verdad consiste en detectar las “causas de error” bien sea en las relaciones entre ideas -el *juicio lógico*-, o bien en el lenguaje articulado -la *proposición gramatical*-.⁷¹

⁶⁸ Cfr., PICAUVET, François. *Les Idéologues. Essai sur l'histoire des idées et des théories scientifiques, philosophiques, religieuses, etc., en France depuis 1789*. Paris, Félix Alcan, éd. 1891, p. 101, y p. 292-398, donde incluye como formando parte de la tercera generación de Ideólogos a Auguste Comte.

⁶⁹ ARNAULD, Antoine et LANCELOT, Claude. *Grammaire générale et raisonnée, contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle, les raisons de ce qui est commun à toutes les langues et les principales différences que s'y rencontrent*. En: ARNAULD, Antoine. *Œuvres*. G. du Pac de Bellegarde; J. Hautefage; N. de Larrière; (edit.), Paris, Lausanne, 1775-1783, 43 T. [Reimpresión anastática, Bruxelles, 1964]. ARNAULD, A; NICOLE, P. *La logique ou l'art de penser; contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles propres à former le jugement*. [1662¹], P. Clair et F Girbal, Paris, [1981²], Partie I^e, Ch. IV. [Otra edición, Paris, Flammarion, 1970, Introduction de Louis Marin].

⁷⁰ “A partir de los trabajos de Foucault y Chomsky en 1966, el Arte de Pensar [y la Gramática General de Port Royal] se convierten de cierto modo, en una de las referencias privilegiadas de nuestra modernidad filosófica”. MARIN, Louis. «Introduction» a: ARNAULD, A; NICOLE, P. *La logique ou l'art de penser; contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles propres à former le jugement*. [1662¹] Paris: Flammarion, 1970, p. 8. Ver también: ARNAULD, Antoine et LANCELOT, Claude. *Grammaire générale et raisonnée, contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire et naturelle, les raisons de ce qui est commun à toutes les langues et les principales différences que s'y rencontrent*. [1660] En: ARNAULD, Antoine. *Œuvres*. [Reimpresión anastática, Bruxelles, 1964]. Cfr., FOUCAULT, Michel. *Les mots et les choses*. Paris, Gallimard, 1966¹; CHOMSKY, Noam. *Cartesian Linguistics*. New York: Harper and Row, 1966; DONZE, Roland. *La Grammaire Générale et raisonnée de Port-Royal. Contribution à l'histoire des idées grammaticales en France*. Berne, Éds. Francke, 1967; RASTIER, François. *Idéologie et théorie des signes. Analyse structurale des Éléments d'Idéologie d'Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy*. The Hague/Paris: Mouton, 1972; y el excelente texto de MONTOYA GÓMEZ, Jairo. *Gramática, Representación, Discurso. El proyecto de la Gramática General ¿un proyecto concluso?* Bogotá, Ediciones Fodun, 1998.

⁷¹ “Todas nuestras percepciones tomadas de forma aislada son completamente ciertas, y necesariamente tales como nosotros las percibimos, y en consecuencia ellas no pueden ser erróneas sino por las relaciones que vemos entre ellas”. DESTUTT DE TRACY. *Éléments d'Idéologie. Logique*. T. III [1805] p. 553 “La imperfección del recuerdo de nuestras ideas es la causa única de nuestros

Para situar al lector, acudiendo a referencias estereotipadas, se diría que este modo de tratar el lenguaje es tributario del *cogito* cartesiano, pero opuesto a la *crítica trascendental* kantiana: la Ideología pretendía sustituir por entero a la lógica silogística, a la tradición deductiva aristotélica, oponiéndole el énfasis sobre el método inductivo propuesto por Sir Francis Bacon, reclamando que Descartes fue “el primer hombre que halló el principio de toda Lógica”.⁷²

Estamos en el reino del *cogito*, el “yo pienso”:⁷³ el proyecto de los Ideólogos, es pues, un proyecto de fundación moderna y -como lo fue la Gramática General de Port Royal- en dependencia del punto de partida cartesiano: postular que el método correcto para tener conocimientos ciertos es partir de la organización del pensamiento, “dado que” éste es epistemológicamente anterior a las cosas sensibles. Así, si el punto de partida es el pensamiento, éste debe asegurarse que puede llegar a la verdad del mundo exterior; y finalmente, debe demostrar que éste existe realmente, que no es un engaño causado, en primer lugar, por nuestros sentidos.⁷⁴ Como Descartes había postulado, por otra parte,

errores”[...]. Ibid. p. 552. “[...] esas percepciones son siempre conformes a la existencia de los seres que nos las producen, ya que esa existencia no nos es conocida sino por ellas, ni consiste en otra cosa para nosotros sino en las mismas percepciones”. DESTUTT DE TRACY. “Aforismos de Filosofía”. En: *Curso de Filosofía Experimental traducido en castellano por César C. Guzmán, director que fue de Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá: I. de Medardo Rivas, 1883 p. XVI (Texto utilizado en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario hasta 1886). Reténganse dos detalles de esta cita: uno, lo “tardío” de la fecha en que se sigue usando a Destutt en Colombia, pero, dos, el que se haga en un manual escolar de *filosofía positivista*.

⁷² DESTUTT DE TRACY. “Principios lógicos o colección de hechos relativos a la inteligencia humana” [1817]. En: *Curso de Filosofía Experimental traducido en castellano por César C. Guzmán...*, p. 370.

⁷³ “El idealismo crítico nació el día en que Descartes decidió que el método matemático sería el método de la metafísica, porque el matemático procede siempre del pensamiento al ser. Invirtiendo el método de Aristóteles y de la tradición medieval, Descartes decide que, desde entonces, *a nosse ad esse valet consequentia*, [...] de modo que en su filosofía todo lo que puede ser clara y distintamente atribuido a la idea de la cosa, es verdadero de la cosa. [...] es ahí, en efecto, que la revolución copernicana se produjo por primera vez en filosofía”. GILSON, Étienne. *Le réalisme méthodique*. Paris, P. Téqui, [193?], p. 2.

⁷⁴ DESCARTES, René. *Discours de la méthode*. [1637¹] [Texte et commentaire par Étienne Gilson]. Paris, Vrin, 1947 [1925¹], Partie IV, A.T., 33, 1, 4-11; comentario, p. 307. Gilson sintetiza así el recorrido cartesiano: “Descartes había postulado primero que todo conocimiento evidente parte del pensamiento, y sólo de él; de donde se sigue que la existencia del mundo exterior no puede ser tenida por evidente inmediatamente. [...] Reducida a lo esencial, esta demostración comporta tres momentos: Primero, un análisis de la sensación que la hace aparecer, por oposición a la imagen, como un hecho sustraído a la voluntad e impuesto a la voluntad desde fuera. Segundo, un llamado al principio de causalidad, que nos permite poner, fuera del pensamiento, una causa de tales sensaciones, de las cuales el pensamiento mismo tiene conciencia de no ser la causa. Tercero, un llamado a la veracidad divina, para asegurarnos de que la causa verdadera de las sensaciones es la existencia de las cosas creadas, distintas del pensamiento, y no Dios. Procediendo así, Descartes daba por primer vez el ejemplo, y el modelo perfecto, de una doctrina donde la existencia del mundo exterior es inferida a partir del pensamiento. Es, como se ha dicho luego, un “ilacionismo”, nombre que debe aplicarse a toda

la distinción (que no separación total) entre el alma y el cuerpo como sustancias realmente distintas, se abría la posibilidad -no en Descartes, pero sí en sus sucesores- de sacar una conclusión problemática: que la sensación no implicaba ninguna acción del cuerpo sobre el pensamiento, que “el alma puede pensar sin el cuerpo”, y que los cuerpos no son sino “máquinas o autómatas”.⁷⁵

Ciento cuarenta años después de la publicación de la *Grammaire générale et raisonnée*, Antoine Louis Claude Destutt, conde de Tracy (1754-1836),⁷⁶ proclama haber hallado la verdadera “ciencia de las ciencias” que permitiría por fin organizar científicamente

doctrina donde la existencia del mundo exterior se pruebe por aplicación, a un cierto contenido de pensamiento, del principio de causalidad”. GILSON, Étienne. *Réalisme Thomiste et Critique de la Connaissance*. Paris, Vrin, 1939, p. 9, 11.

⁷⁵ Sobre este “paradigma” del hombre-máquina dice François Jacob: “El siglo XVII se halla en un Universo [...] en el que astros y piedras obedecen a las leyes de la mecánica que expresa el cálculo. A partir de entonces, para asignar un lugar a los seres vivos y para explicar su funcionamiento, sólo existe una alternativa. Los seres, o son máquinas en las que sólo hay que considerar forma, dimensiones y movimientos, o bien escapan a las leyes de la mecánica y hay que renunciar entonces a cualquier unidad, a cualquier coherencia en el mundo. Ante esta opción, ni los filósofos, ni los físicos, ni siquiera los médicos dudarían: la naturaleza entera es máquina, como la máquina es naturaleza. [...] No se trata de una metáfora, una comparación o una analogía, es una identidad. Astros, piedras o seres, todos los cuerpos están sometidos a las mismas leyes del movimiento. El mecanicismo es tan natural y tan necesario en esta época como lo será una cierta forma de vitalismo en el inicio de la biología. Hasta finales del siglo XVIII no existe una frontera bien definida entre los seres y las cosas. Lo vivo se prolonga en lo inanimado sin solución de continuidad. [...] Ni en el siglo XVII, ni durante casi todo el siglo XVIII, se reconoce esta cualidad particular que el siglo XIX llamará *vida*. Todavía no existen grandes funciones necesarias en la vida. Existen órganos que funcionan: el objetivo de la fisiología consiste en reconocer sus engranajes y su disposición”. JACOB, François. *La logique du vivant. Une histoire de l'hérédité*. Paris, Gallimard, 1970. [Versión castellana, Barcelona, Laia, p. 42-43]. Ahora bien, Montoya describe así el brutal efecto de este mecanicismo sobre la teoría aristotélico-tomista de las relaciones alma-cuerpo: quien dice alma -según el mecanicismo- no piensa tanto en un principio vital, cuanto en La Razón, o como lo expresa Canguilhem, «La teoría de los animales-máquinas es inseparable del “Pienso luego existo”. La distinción radical del alma y el cuerpo, del pensamiento y la extensión implica la afirmación de la unidad sustancial de la materia, cualquier forma que ella afecte, y del pensamiento, cualquier función que éste ejerza. Al no tener el alma una función que no es sino el juicio, es imposible admitir un alma animal, puesto que no tenemos ningún signo de que los animales juzguen, incapaces como son de lenguaje y de invención». CANGUILHEM, G. “Machine et organisme” En: *La connaissance de la vie*. Paris, Vrin, 1969, p. 110. Cfr. MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 82-83. Cfr., *infra*, nota 275, sobre el rol del lenguaje en esta distinción.

⁷⁶ Para la contextualización biográfica y un análisis de su concepción política, HEAD, Brian William. *Ideology and Social Science. Destutt de Tracy and French Liberalism*. Dordrecht/Boston/Lancaster, Martinus Nijhoff Publishers, 1985, *International Archives of the History of Ideas*, N° 112, 230 p; el estudio ya clásico de KENNEDY, Emmet. *A Philosopher in the age of Revolution. Destutt de Tracy and the origin of “Ideology”*. Philadelphia, The American Philosophical Society, *Memoirs of the A. Ph. S.*, V. 129. Y como clásico de clásicos: PICAUVET, Fr. *Les Idéologues...*, esp. p. 292-398. Una sugestiva lectura semántica en RASTIER, François. *Idéologie et théorie des signes. Analyse structurale des Éléments d'Idéologie d'Antoine-Louis-Claude Destutt de Tracy*. The Hague/Paris, Mouton, 1972, p.14.

todos los saberes sobre el hombre, pues había descubierto el *principio* de su organización, el “origen de las ideas”: ha fundado la *Ideología*.⁷⁷

Destutt, partiendo del *cogito*, pretendió “emprender de nuevo el camino que [Descartes] nos abrió, tomándolo desde el paraje en que lo empezó”:

“[...]sólo porque sentimos estamos seguros de nuestra existencia, de la existencia de nuestro yo sensible; y pues esta existencia consiste únicamente en sentir, la de los demás seres, si existen, no puede consistir para nosotros sino en ser sentidos, o según se dice comúnmente, en las impresiones que nos causan. Esto es indudable, pero esta segunda existencia, ¿es real o ilusoria? He aquí lo que ahora se trata de aclarar. Ojalá Descartes se hubiese dedicado a esta investigación en lugar de discurrir esencias y sustancias, y de atreverse a señalar la naturaleza íntima de lo que no había observado bastante”.⁷⁸

En efecto, el conde de Tracy concibió la ciencia de la *Ideología* como la verdadera *Lógica*, es decir, no sólo como una ciencia específica “sobre las ideas propiamente dichas, que son uno de los medios de conocer”, sino a la vez como una ciencia general “que muestre la causa de todo principio”: ella permitiría organizar científicamente todos los saberes sobre el hombre, lo cual significaba, en este universo conceptual, llegar a reconstruir el principio de su organización, su principio teórico. Por ello su tesis sobre el origen de las ideas sintetizada en el enunciado “pensar es siempre sentir, y nada más que sentir”,⁷⁹ era la base para llegar a crear una especie de “método de métodos”, de

⁷⁷ DESTUTT COMTE DE TRACY. *Éléments d'Idéologie*. t. I [1817] *Troisième partie*. p. 14; ID. *Éléments d'Idéologie. Logique*. T. III. Paris: Chez M^{me} V^e Courcier. [1818³] p. 346. La edición original estaba dividida en tres partes, publicadas sucesivamente entre 1801 y 1805, así: *Ideología*, 1801; *Gramática*, 1803; *Lógica*: 1805. Además del compendio citado, la edición de la *Ideología* leída en Colombia fue la editada por Madame Lévi, 1825-1826. [La versión castellana de las citas usadas acá es de O.S.].

⁷⁸ DESTUTT DE TRACY. “Principios lógicos o colección de hechos relativos a la inteligencia humana” [1817¹]. En: *Curso de Filosofía Experimental traducido en castellano por César C. Guzmán...*, p. 363, 393.

⁷⁹ DESTUTT COMTE DE TRACY. *Éléments d'Idéologie. Première partie. Idéologie proprement dite*. T. I, Paris, M^{me} V^e Courcier, [1817³]. [Edición facsimilar, Paris, Vrin, 1970, con introducción y apéndices de Henri Gouhier, p. 24]. Lo importante acá es la nueva noción de “lo mental” que se configura: “El antiguo reino aristotélico de la mente era más exiguo que el introducido por Descartes. Para los seguidores de Aristóteles que precedieron a Descartes, la mente es sobre todo una facultad o serie de facultades que distinguen a los seres humanos de los demás animales. Éstos comparten con aquellos algunas aptitudes y actividades [ver, oír, sentir]; todos tienen en común la facultad o facultades de la percepción sensorial. Más sólo los seres abstractos son capaces de pensar en abstracto y tomar decisiones racionales; lo que los diferencia de los otros animales es la posesión de un intelecto y una voluntad, facultades ambas que en esencia constituyen la mente, según los antiguos. En un sentido bien determinado, la actividad del intelecto es inmaterial, mientras que la percepción sensorial resulta imposible sin el soporte de un cuerpo físico. Para Descartes y muchos otros filósofos posteriores, la frontera entre mente y materia se sitúa en otra parte: el criterio básico para definir lo mental no es la inteligencia ni la racionalidad, sino la *conciencia*. Desde el punto de vista cartesiano, la mente es el reino de todo lo accesible a la introspección e incluye por tanto, no sólo el entendimiento y la voluntad humanos, sino también la aptitud para ver, oír, sentir, sufrir o experimentar placer. “Querer, entender, imaginar, sentir, no son sino diversas

“ciencia de las ciencias”,⁸⁰ la “teoría de las teorías”, con ello se lograría excluir todo error y toda metafísica sobre el hombre,⁸¹ para obtener al fin, “que el hombre marche con entera seguridad por todas las rutas que él se quisiera abrir”.⁸²

La lógica, para la escuela de los Ideólogos, debía consistir en el examen del origen de las representaciones: allí, el nexo entre Ideología, Lógica y Gramática era orgánico. Para Destutt y sus seguidores colombianos, “el estudio de nuestros medios de conocer” es lo que debía formar el contenido de la Lógica, y no el estudio “del arte de razonar” en el que consistía el “modo antiguo”, ese “arte, radicalmente falso, de hacer silogismos” como decía el profesor Álvarez:⁸³

“Solamente en el examen de la formación de nuestras ideas, de los modos de expresarlas, de su combinación y de su deducción: de este examen resulta, o ha de resultar, el conocimiento de los caracteres de la verdad y de la certeza, de las causas de la incertidumbre y del error”.⁸⁴

En lo cual seguía fielmente el gran programa de Destutt.⁸⁵ Los Ideólogos decían tener la clave para ordenar todos los dominios de los conocimientos humanos: a partir de *la sensación* -postulada como el elemento original, natural de la representación-; su método de análisis debía y podía dar cuenta de la “marcha natural y necesaria” del espíritu, comenzando desde las representaciones más simples hasta llegar a las combinaciones más complejas. La Ideología era pues un proyecto de Discurso universal, una especie de “discurso de discursos” pues permitía reconstruir algo así como el orden único que sostenía todo saber:

maneras de pensar, que pertenecen todas al alma”, había dicho Descartes. Toda forma de sensación humana, según él, encierra un elemento de índole más espiritual que material, un componente fenoménico que sólo de manera contingente guarda relación con las causas, expresiones y mecanismos corporales”. KENNY, Anthony. *Tomás de Aquino y la mente*. Barcelona, Herder, 2000, p. 27 [versión castellana de *Aquinas on Mind*, Routledge, London, 1993].

⁸⁰ DESTUTT. *Éléments... Grammaire*. T. II, [1817¹], p. viii-ix; RASTIER, F. *Idéologie et théorie des signes...*, p. 7.

⁸¹ “Trátase solo de observar nuestra sensibilidad, sus actos; [...] mas en manera alguna nos damos a averiguar cuál es el ser dotado de esta sensibilidad, ni si naturaleza ni su principio, su fin y su destino ulterior; esta últimas investigaciones pueden formar parte de la metafísica, dependiente de la teología, pero no son propias de la Ideología, que pertenece sólo a la Lógica”. DESTUTT. “Principios lógicos...,” p. 364.

⁸² DESTUTT. *Éléments... Logique*. T. III, [1805¹], p. 560.

⁸³ ÁLVAREZ, F. E., *op. cit.*, p. 399.

⁸⁴ *Ibid.*, GARCÍA, J. J. *Elementos de verdadera lógica...*, p. 7.

⁸⁵ Dice Destutt: “Esta ciencia puede llamarse *Ideología*, si no se atiende sino al asunto; *Gramática general*, si se hace relación a los medios; y *Lógica* si no se considera sino el fin. Cualquiera sea el nombre que se le dé, ella encierra por necesidad estas tres partes, pues no se puede tratar razonablemente una sin tratar las otras. *Ideología* me parece el nombre genérico, puesto que la ciencia de las ideas encierra la de su expresión y la de su deducción. Y éste [Ideología] es a la vez el nombre específico de la primera parte”. DESTUTT. *Éléments...*, *Idéologie proprement dite*. T. I, [1817¹], p. 4-5.

“Si resumimos nuestros conocimientos *y los clasificamos* [...] vemos que ellos nos vienen o de la presencia de un objeto que sentimos, y de aquí las ideas *intuitivas* y concretas: o son una cualidad sentida en un objeto y hecha a su vez *sujeto de nuestros juicios* formando con estos una cadena que llamamos razonamiento, y de aquí todas las ideas *deductivas* y abstractas; o son cualidades sentidas en muchos objetos, lo que nos lleva a juntar estos bajo una denominación *genérica* o común, que viene a formar una idea general, y de aquí todas las verdades inductivas *y los principios de todas las ciencias*. Si analizamos todos estos órdenes de conocimientos, vemos que todos tienen su punto de partida en una sensación, que sin ella el conocimiento no existiría....”⁸⁶

A partir del correcto modo de pensar, al que se llegaba por medio de los signos, sería posible dominar el orden de los conocimientos posibles, de *todas las ciencias*,⁸⁷ porque:

“dado que todas nuestras ideas son expresadas por signos y representadas en las lenguas, todas nuestras ciencias no consisten sino en la depuración de nuestras ideas, y en el establecimiento de su justo encadenamiento; ellas no tienen realmente otro efecto que el de determinar el valor de los signos y el empleo legítimo de las lenguas”⁸⁸

Siempre en el surco de la Lógica de Port Royal, pero además como buen heredero de los Ilustrados, su proyecto de ciencia iba acompañado de un proyecto pedagógico y de un proyecto de reforma social. Basta saber que la primera edición de los *Elementos*

⁸⁶ ÁLVAREZ, F., *op. cit.*, p. 404.

⁸⁷ Así, por ejemplo, para Destutt la matemática -ciencia de la cantidad- era posible porque se fundaba en ‘la reflexión sobre ‘el adjetivo *uno*’. DESTUTT. *Logique*. T. III, p. 436, cit. por RASTIER, F., *op. cit.*, p. 15. Pero no sólo de las ciencias matemáticas sino, además, de la Economía política: “Es cierto, escribió Tracy, que ‘la ciencia llamada, algo impropriadamente, economía política, ha descubierto algunas importantes verdades sobre [...] el crecimiento de la riqueza’. Pero la economía debía realmente retroceder hasta el origen de nuestras necesidades y nuestro poder de acción, por ello ella es realmente ‘el estudio del uso de nuestros poderes para la satisfacción de nuestras necesidades’”. DESTUTT. *Logique*., p. 391-392. Cit. por HEAD, Brian William. *Ideology and Social Science...*, p. 129. Head señala a continuación que Tracy usa a menudo el término “economía social”, y que su obra más importante sobre economía fue reeditada como *Traité de la Volonté* [1815]: la ciencia económica de Tracy, es técnicamente, un “análisis de las riquezas” -como la Ideología es un análisis de las ideas- a partir de las necesidades del hombre y sus medios para satisfacerlas. Respecto a la química, dice HEAD, B.: “Tracy, que estudió a Lavoisier y Condillac -su método analítico- [...] adoptó en 1786 estas concepciones con entusiasmo: “Cada ciencia es reductible a un lenguaje bien elaborado; y avanzar en ciencia no es otra cosa que perfeccionar su lenguaje, sea cambiando sus palabras o haciéndolas más precisas”. (DESTUTT. “Mémoire sur la faculté de penser”, *op. cit.*, p. 325-326. Frase repetida en su *Gramática*. 1803, p. 386)”. En realidad, acoto, la frase es más compleja, y marca los límites del proyecto de Destutt, sobre el que volveré mas abajo.

⁸⁸ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1817³], p. 430, cit. por: RASTIER, F. *op. cit.*, p. 16. “Hacer la lengua de una ciencia, es esclarecer sus puntos oscuros de modo que las palabras de las que se sirve al hablar, no expresen sino ideas claras y exactas, es decir, conformes a los hechos. DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 32.

apareció en 1801 como manual escolar de filosofía (*“Proyecto de elementos de Ideología para uso de las Escuelas Centrales de la República Francesa”*).⁸⁹ Y Destutt no sólo nunca cambió su formato sino que siempre reafirmó su estilo de redacción, su título y su propósito pedagógico como el más útil y el que mejor realizaba los fines de su proyecto:

“Tenía aún otro motivo cuando comencé a escribir este pequeño Tratado. Veía que los autores de la ley de 3 Brumario del año 4, que han dado a Francia una instrucción pública desde que le hubieron dado una constitución, habían establecido una cátedra de Gramática General en cada escuela central: comprendía por ello que ellos habían sentido que todas las lenguas tienen reglas comunes que derivan de la naturaleza de nuestras facultades intelectuales, y de donde emanan los principios de razonamiento; que ellos pensaban que había que haber abordado estas reglas bajo el triple aspecto de la formación, de la expresión y de la deducción de las ideas, para conocer realmente la marcha de la inteligencia humana, y que este conocimiento no sólo es necesario al estudio de las lenguas, sino que aún es la base sólida de las ciencias morales y políticas, de las cuales [los legisladores] querían con razón que todos los ciudadanos tuvieran ideas sanas, sino profundas”.⁹⁰

Hasta el punto en que se podría decir que el orden pedagógico era el fin último y la más útil realización de todo este gran proyecto de Orden,⁹¹ pues ¿qué otro lugar mejor que la Escuela para realizar este arreglo del mundo desde los signos?. Pero pronto veremos sobre qué tensión interna se alzaba tal proyecto.

En todo caso, tal pretensión explica la fascinación y la expectativa con la que los intelectuales (y) políticos liberales colombianos, desde el General Santander hasta el profesor Álvarez,⁹² asimilaron la promesa de Bentham y Destutt para organizar la naciente república y por qué la Ideología, la Gramática y la Lógica fueron las ciencias

⁸⁹ *Projet d'Éléments d'Idéologie à l'usage des Écoles centrales de la république française*. Paris, Didot, An IX, 359 p. Cfr., GOUHIER, H. «Introduction historique». En: DESTUTT. *Éléments d'Idéologie*. [1817¹], T.I, p. 9; HEAD, B., *op. cit.*, p. 5-24.

⁹⁰ DESTUTT. *Éléments... Idéologie*. T. I, [1817¹], Préface, p. xxii-xxiv. Entre 1795 y 1800, Destutt de Tracy y su grupo de amigos fueron miembros del Consejo de Instrucción Pública que impulsó el sistema de instrucción pública establecido por la Ley de 3 de Brumario del año IV (Octubre 25, 1795) que reformó los currículos de las “escuelas centrales” en función de su concepción de la Ideología. Estos esfuerzos fueron borrados en 1800 y las escuelas centrales reemplazadas por los *lyceos*. Cfr., HEAD, B. H., *op. cit.*, p. 11-12.

⁹¹ “Los libros elementales son los más difíciles de hacer. En una obra de investigación, visto que se digan las verdades, se ha cumplido el objetivo. Pero en los elementos, esto no basta: aún, hay que disponer estas verdades en un orden conveniente, no olvidar las que son esenciales, separar las que son redundantes, y en fin, presentarlas claramente para que sean entendidas por las personas menos instruidas...”. DESTUTT. *Éléments... Idéologie*. T. I, [1817¹], p. xviii.

⁹² F. E. Álvarez publica su obra al final de su vida, en pleno régimen de la “Regeneración”: Cfr. ÁLVAREZ, Francisco Eustaquio. *Manual de Lógica*. Extractos de autores de la Escuela experimental, por [...] ex- catedrático de Filosofía en la Universidad Nacional y en el Colegio Mayor del Nuestra Señora del Rosario. Bogotá, Imp. de la Luz, 1890.

con las que los liberales radicales, retomando el Plan de estudios del general Santander de 1826, formaron el programa de los cursos de Filosofía elemental en la Universidad Nacional:

“...las causas, las razones de ser buenas o malas las instituciones y leyes, se hallan en la facultad de sentir del alma, y en la de los seres, de hacerse sentir: allí se encuentra pues, la base y el fundamento de la Legislación. Sin estas facultades no existirían las entidades llamadas felicidad, desgracia, bueno y malo, moral e inmoral, justo e injusto etc., *luego la doctrina sensualista es la verdadera*; luego con ella, y no con los dogmas, es que se puede producir el bien público”.⁹³

He aquí pues el fundamento de las pretensiones del “sensualismo”, un proyecto que aparecerá quijotesco o ingenuo a los ojos contemporáneos, a menos que intentemos penetrar dentro de su universo epistémico. Pero antes de adentrarnos por ese sendero, creo pertinente en este lugar hacer una observación sobre la relación entre la obra original de Destutt y el Compendio usado en España y Colombia, lo cual me permitirá introducir una nota de método sobre la pedagogización de los textos filosóficos en la enseñanza secundaria.

3. *Filosofía y Pedagogía*

Me apoyo en primer lugar en un juicio de los propios protagonistas de la Cuestión Textos, para el caso, el juicio sobre el Compendio hecho por el propio Miguel A. Caro en su Informe ante el Consejo Universitario:

“Si este extracto lo sea fiel de las obras de Tracy, no se me ha encargado examinarlo. El cotejo, aunque rápido, que he hecho de las dos obras, me inclina a creer que en lo general la castellana reproduce fielmente la doctrina de la francesa. Y así lo afirma [...] García en su prólogo. En una carta dirigida por Tracy a su traductor, de que aparece copia a continuación del prólogo de éste, se dice que las dos obras son muy diferentes, pero parece afirmación infundada, pues el autor estampa ahí mismo que hallándose a ochenta leguas de París, casi ciego, en un campo solitario, e ignorando, por otra parte, la lengua española, no ha podido leer la obra que se le envía, y añade que despacha aquella contestación sin pérdida de momento”.⁹⁴

En efecto, en la citada carta de Destutt al Pbro. García se leía:

⁹³ ROJAS, E. *Filosofía Moral...*, p. 256.

⁹⁴ CARO, Miguel A. “Informe sobre los “Elementos de Ideología” de Tracy” En: *Obras...*, T. I, Filosofía, Religión, Pedagogía. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1962, p. 430.

“Entre tanto veo bien que U. ha hecho un curso de lógica que no puede menos que ser muy bueno, y en el que yo no he tenido más parte que haberle suministrado algunas ideas que U. pudiera muy bien haber encontrado sin mí. En efecto, la obra de U. es enteramente diferente de la mía, yo he indagado, y U. ha enseñado, y en esto logra un fin mucho más útil. Porque ¿qué es una verdad cuando no está asegurada de modo que pueda esparcirse y hacerse vulgar? Esta diferencia viene a ser la causa de que U. haya hecho perfectamente bien en colocar por introducción el plan de la obra, que yo no me he atrevido a presentar al público hasta después de haberla concluido; si hubiera obrado de otro modo, habría prevenido contra mí a todo el mundo...”⁹⁵

La explicación de esta diferencia de apreciación deberá tener en cuenta, a mi modo de ver y en primer lugar, la diferencia que “el orden del discurso” impone entre el momento de la investigación y el momento de la exposición, o método de *invención* y método de enseñanza o *doctrina* (como los llamaban los escolásticos y los lógicos de Port Royal). El punto de reflexión teórica lo pone acá Michel De Certeau, quien a propósito de la escritura de la ciencia -y de la historia- hace evidente la presencia de un juego de desfases y artificios en el triple paso obligado entre los momentos de la investigación, de la exposición y de la divulgación:

“En efecto, al separarse del trabajo cotidiano -incertidumbres, conflictos, combinaciones de microdecisiones que caracterizan a la investigación concreta-, el discurso se sitúa fuera de la experiencia que lo acredita, se disocia del *tiempo que pasa*, olvida el curso de los trabajos y los días, para proporcionarnos “modelos” en el marco “ficticio” del *tiempo pasado*. [...] Se trata pues de un problema general. Así, el *Cuaderno rojo* de Claude Bernard (1850-1860) presenta una crónica ya distante de la experiencia efectiva del laboratorio; y la teoría, la *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865) se halla a su vez atrasada, simplificada y reducida respecto al *Cuaderno*.⁹⁶ Entre otros mil, este ejemplo nos permite captar en vivo los desfases que hacen pasar de la [práctica], de la *experiencia*, (en este caso controlada), a la “crónica”, y de la crónica al discurso *didáctico* -teoría o “historia”-. Sólo una distorsión permite la introducción de la “experiencia” en otra práctica, igualmente social, pero simbólica, escriturística, que sustituye el trabajo de una investigación por la autoridad de un saber”⁹⁷

En segundo, pero no menos decisivo lugar, debe contemplarse el *efecto didáctico* que sufren los saberes en occidente cuando se hacen pasar de la enunciación filosófica al lenguaje “cotidiano” que alimenta tanto el sistema educativo como la “opinión pública”, efecto que bien puede denominarse de *traducción pedagógica*: de ahí la diferencia entre la escritura pública de la *Introducción* de C. Bernard con la de los manuales que la

⁹⁵ “Copia de la carta del Senador Mr. Destutt de Tracy, en respuesta a la que le dirigió el autor con el extracto que había formado de su obra. A 25 de agosto de 1821”. En: *Elementos de verdadera lógica...*, p. IX-X.

⁹⁶ Cfr., GRMEK, M. D. *Raisonnement expérimental et recherches toxicologiques chez Claude Bernard*. Genève, Droz, 1973.

⁹⁷ DE CERTEAU, Michel. *L'écriture de l'histoire...*, p. 112.

reescriben para presentarla, resumirla, explicarla. Este desfase entre el modo de enunciación filosófico y el modo de enunciación pedagógico que afecta a todos los saberes que pasan por la Escuela -incluyendo los saberes filosóficos pastorales y apologeticos del catolicismo- es uno de los problemas centrales que esta investigación deberá ir tematizando puesto que atañe al estatuto de los manuales, y de manera más general, el de la pedagogía en el régimen moderno de los saberes.

Para dejar establecido mi punto de partida, sigo la pista abierta por François Châtelet, filósofo francés, sobre “la filosofía de los profesores”, esto es, la filosofía enseñada en la secundaria y primeros años de educación superior. Basado en un análisis comparativo de los programas de filosofía vigentes en la laica Francia entre 1902 y 1970, Châtelet sostiene la tesis de que en este país [y en los países de tradición humanista latina], la “filosofía escolar” *no debe identificarse sin más* con la Filosofía con mayúscula, con el saber tal como es producido y practicado por los filósofos de profesión: la que él denomina “filosofía escolar” no obedece a sus problematizaciones, a sus métodos, a su lenguaje, ni a sus modos de producción. *La filosofía de los profesores* debe ser considerada como producto de un sistema pedagógico, con fines distintos de la “filosofía profesional”. Châtelet, con el lenguaje al uso en su momento, define esta filosofía escolar como un “aparato ideológico”, un sistema de creación de lenguaje que operaría como un dispositivo de creación de “ideología”, de “sentido común”, de una “nueva lengua general” para la sociedad de masas:

“este funcionamiento da el peso de la institución a pseudo-conceptos que, desde ese momento van a funcionar como “valores” [...] y a constituir el vocabulario corriente de la “cultura”, la de los “buenos” diarios, de la “alta” vulgarización, y en consecuencia, del discurso político clásico, [...] el estilo de expresión regular de la opinión común, [...] dando además a sus usuarios ese toque de humanismo, de bonhomía superior e íntegra...”⁹⁸

Fórmula contundente que plantea además una doble cuestión. La primera involucra problema del régimen de existencia de los saberes en un orden poscolonial: la tesis de Châtelet obliga a abandonar el estereotipo de que en los Centros de la Cultura sí se enseña la filosofía pura mientras que al “Tercer Mundo” sólo se exportan simulacros, refritos o vulgarizaciones. En revancha, implica ver este fenómeno como inmanente a *todo el sistema de saberes en el Occidente moderno y contemporáneo*, desde el momento en que se desencadenó el proceso de *pedagogización de la ciencia*: desde el punto de vista de las jerarquías del saber y de la institución escolar, un estudiante europeo, latinoamericano o africano, se hallan en pie de igualdad epistémica frente a los “saberes eruditos”: es la equidistancia que construye la Pedagogía como mediadora universal de la Ciencia. Otra cosa, por supuesto, serán sus diferencias como individuos localizados en el “desarrollo” o en el “subdesarrollo”, diferencias sociales entre oportunidades de acceso, capital

⁹⁸ CHATELET, François. *La philosophie des professeurs*. Paris, Grasset, 1970, Colección 10/18, p. 5-18.

cultural acumulado y recursos financieros. Pero el punto de política del saber que quiero destacar se refiere a que, una vez que un sujeto -occidental u occidentalizado-, ingresa al sistema escolar, los mecanismos del “orden del discurso” a que accede son globales y deslocalizados: de ahí que los manuales escolares pretendan ser, en principio, instrumentos de aplicación “universal” para el acceso al “cultura general” que proporciona la Escuela a todo individuo, como un Derecho Humano básico, además.

Por ello, se abre una segunda cuestión para todo el sistema global de los saberes, la de cómo analizar las relaciones entre *el suelo epistémico* y el *campo de saber educativo*, entre aquellas reglas de formación -que aquí denomino también *positividades históricas* o *configuraciones de saber*- que conforman el régimen de los saberes institucionalizados y formalizados (“las ciencias” y “las disciplinas”) y su modo de existencia en el *orden pedagógico*; cómo al inscribirse aquellas reglas en este particular sistema de enunciación, se transforman, deforman, o recontextualizan los *objetos de saber*, los *modos de registro, descripción y exposición*, las *arquitecturas conceptuales* y las *elecciones teóricas* que caracterizan los saberes académicos.⁹⁹

Dos vastas cuestiones que constituyen mas bien un programa de trabajo a largo plazo, pues hay que subrayar que la postura de De Certeau y Châtelet manifiesta un nuevo umbral en la forma de organización de las relaciones entre Ciencia y Pedagogía: al hacer visible que entre la Ciencia y la Pedagogía el trabajo de la Escritura introduce una densa mediación, se opera una ruptura mayor en la cultura occidental, la cual, como veremos, desde el período humanista y clásico nos ha acostumbrado por siglos a gestionar dichas relaciones sobre el modelo epistémico de las relaciones entre Teoría y Práctica, modelo unas veces inductivo-deductivo -en el caso de las Pedagogías racionales- y otras veces experimental -en las Pedagogías activas- pero siempre sosteniendo que la Pedagogía reproducía en pequeño, mas siempre con transparencia, los modos de conocer y sobre todo los métodos de la Ciencia. Esta ruptura nos aboca, pues, a complejas cuestiones, a las que intentaré aportar elementos de respuesta, al menos desde el campo de mira que abren las fuentes documentales objeto de esta investigación histórica.¹⁰⁰

⁹⁹ “La arqueología, en lugar de considerar que el discurso no está constituido más que por una serie de acontecimientos homogéneos (las formulaciones individuales), distingue, en el espesor mismo del discurso, varios planos de acontecimientos posibles: plano de los propios enunciados en su emergencia singular; plano de la aparición de los objetos, de los tipos de enunciación, de los conceptos, de las elecciones estratégicas (o de las transformaciones que afectan los ya existentes); plano de la derivación de nuevas reglas de formación a partir de las reglas que están ya actuando -pero siempre en el elemento de una sola y única positividad-; en fin, a un cuarto nivel, plano en el que se efectúa la sustitución de una formación discursiva por otra (o de la aparición y de la desaparición pura y simple de una positividad)”. FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 287. Cfr., *infra.*, notas 177, 341.

¹⁰⁰ “La problematización actual de la Educación nace del deseo, expresado por todos los actores del acto pedagógico, de *hallar la (o alguna) forma de comunicación entre las múltiples prácticas y las complejas teorías*. La vida escolar ya no parece transparente y natural por sí misma, y el lenguaje, los discursos, se ven

II. EL SUELO EPISTÉMICO DEL “SENSUALISMO”

Si la Ideología aspiraba a ser una ciencia total -y con ella Destutt se propuso recorrer “todo el campo del conocimiento, desde las impresiones originarias hasta la economía política, pasando por la lógica, la aritmética, las ciencias de la naturaleza y la gramática”,¹⁰¹ es porque pretendió ser la culminación del proyecto o modo de saber que caracterizó el llamado “período clásico” de los saberes modernos: construir una representación ordenada del mundo a partir de los signos, o mejor, constituir una “ciencia del orden” (“*mathesis*”) que diera cuenta de todo el campo de los conocimientos, todo ello a través de un “análisis de los signos”: Destutt la llamó “Gramática universal”, “verdadera filosofía primera”,¹⁰² y tenía como horizonte final constituir una lengua universal y perfecta -¿su álgebra? ¿su sintaxis?- donde el valor representativo de los signos pudiese garantizar la verdad y claridad de todas las ideas, y por ende, de todos los deseos, la voluntad y los actos morales.¹⁰³ Los análisis de *arqueología del saber* propuestos por M. Foucault han sacado a la luz el modo como esta problemática del Orden de los Seres y su Representación pudo constituir un subsuelo común que atravesó obras y soluciones tan diversas y distantes como las de Francis Bacon (1561-1628), R. Descartes (1596-1650), John Locke (1632-1674), G. W. Leibniz (1646-1716), los Gramáticos de Port-Royal (c. 1660), Christian Wolf (1679-1754), el obispo William Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1766), J. J. Rousseau (1712-

cortos para expresar la densidad y complejidad de esas “realidades”: ya la Teoría no da cuenta de todo lo que pasa en la Práctica, y la Práctica desborda toda intención teórica y toda voluntad consciente. Si todo sujeto que haya tenido que ver con cualquier punto del sistema educativo en Occidente se ha preguntado siempre ¿qué es lo que hace el maestro?; hoy, por primera vez en la historia de la práctica pedagógica moderna, la respuesta ha dejado de ser evidente, clara y distinta. Pero por primera vez también, hoy se abre la posibilidad de que esa pregunta vuelva a las propias manos de los maestros, y no sólo a las de los expertos que se las respondieron siempre de antemano y sin ninguna duda...”. SALDARRIAGA VÉLEZ, Oscar. *Del oficio de maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá, Magisterio, 2003, Colección Pedagogía e Historia, p. 290.

¹⁰¹ FOUCAULT, Michel. *Les mots...*, p. 255. Dice Destutt: “así completada la historia de las facultades intelectuales del hombre, será necesario verlo empleando sus medios de conocer en el estudio de todos los seres distintos a su propia inteligencia, y observar cómo descubre su existencia, sus propiedades y las propiedades de esas propiedades. De allí nacerían los elementos de todas nuestras ciencias físicas o abstractas, que se pueden clasificar bajo los nombres de ciencia de los cuerpos, ciencia de la extensión y ciencia de la cantidad, o física, geometría y cálculo”. DESTUTT DE TRACY. *Éléments d’Idéologie. Troisième partie. Logique*. Par: A.L.C. Destutt de Tracy, sénateur. Paris, Courcier, An XIII, 1805, p. 557.

¹⁰² DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 560; GARCÍA, J. J. *Elementos de verdadera lógica...*, p. 4.

¹⁰³ El tomo de la Gramática se cierra con el capítulo VI: “De la creación de una lengua perfecta, y de la mejora de nuestras lenguas vulgares”. DESTUTT. *Éléments... Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 368-393. Enunciado que en sí mismo encierra una fuerte contradicción, como lo anota RASTIER, F., *op. cit.*, p. 154.

1778), E. Condillac (1715-1780), y finalmente, las de su discípulo, el conde Destutt de Tracy.¹⁰⁴

El *análisis arqueológico* ha permitido a Michel Foucault¹⁰⁵ distinguir, de modo genérico, sobre el zócalo de la modernidad filosófica -los historiadores lo datan convencionalmente a partir del siglo XVII- dos momentos, o mejor, dos modos de configuración epistemológica de los saberes modernos: el primero, si hablamos en términos de “escuelas”, alude al modo de los empiristas e idealistas -a quienes nos referimos como *clásicos* o *modernos*- lo que en historia de las ideas se ha llamado el “racionalismo clásico” -el de la ciencia cartesiana, la Mecánica newtoniana, el cálculo leibniziano y la Gramática General y Razonada de Port Royal-, y el segundo, a los que la historiografía tiende a reservar el apelativo de *modernos strictu sensu*, o *contemporáneos*: los biólogos experimentalistas -como Claude Bernard o Pasteur-,¹⁰⁶ los filólogos románticos y los críticos trascendentales -al estilo de los “idealistas alemanes”, los economistas políticos como Ricardo o Marx-.¹⁰⁷ En términos cronológicos, tal configuración epistemológica “clásica” de los saberes en Occidente, habría empezado a verse

¹⁰⁴ Un mismo zócalo epistémico los atraviesa, o pertenecen a una misma formación discursiva: “El proyecto de una ciencia del orden, tal como fue fundado en el siglo XVII implicaba que éste fuese duplicado por una [ciencia de la] génesis de los conocimientos, como en efecto sucedió desde Locke a la Ideología”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 86. Entre la descendencia directa de Condillac hay que mencionar también a los “tradicionalistas” Joseph de Maistre, y en especial a Louis de Bonald. Cfr. MUGICA, Luis Fernando. *Tradición y revolución. Filosofía y sociedad en el pensamiento de Louis de Bonald*. Pamplona, EUNSA, 1988.

¹⁰⁵ FOUCAULT, Michel. *Les mots...*, Cfr., esp. Partie II, p. 229 ss; FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1969 [Citaré acá la versión castellana, México, Siglo XXI Editores, 1970, 355 p].

¹⁰⁶ Claude Bernard (1813-1878), es reconocido como el fundador de la medicina experimental contemporánea. Asistente, luego suplente y por fin sucesor de François Magendie (1855), en el Collège de France; autor de la famosa *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale* (1865), que ha sido comparada por H. Bergson al *Discurso del Método* de Descartes. Es el creador del concepto biológico de “medio interior” (1865), formado inicialmente por la generalización del concepto de “secreción interna” a partir de su descubrimiento de la función productora de azúcar del hígado. El medio interior fisiológico u orgánico es, para él, la sangre considerada como distribuidora de las reservas alimenticias y energéticas necesarias a la constancia de la actividad de las células. La idea de medio interior implica la adhesión a la teoría celular, tomada en sentido asociacionista: el organismo hace un medio para sus elementos, y el medio hace, de los elementos, un organismo [principio de regulación orgánica]. Cfr., CANGUILHEM, G. “La constitution de la physiologie comme science” En: *Études d'histoire et philosophie des sciences...*, p. 243-245; BINET, Léon. «Présentation» a BERNARD, Claude. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*. Paris, Belfond, 1966, p. 9-12. Numerosas ediciones de esta *Introduction* -en especial de su primer capítulo- circularon ampliamente entre los universitarios colombianos del siglo XIX, por ejemplo en el manual de filosofía positivista ya citado a propósito de Destutt, y que fue utilizado en la clase de Filosofía del Colegio Mayor del Rosario de Bogotá entre 1883 y 1886, y luego en las universidades liberales, Externado de Colombia y Universidad Republicana. Cfr.; BERNARD, Claude. “Tratado del raciocinio experimental”. En: *Curso de Filosofía Experimental traducido en castellano por César C. Guzmán, director que fue de Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia...*, p. 279-355.

¹⁰⁷ Cfr., CANGUILHEM, Georges. «Claude Bernard», [1965] En: *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris, Vrin, [1983], p. 127-171.

desarticulada entre 1795-1810, “crisis” de la cual habrían sido síntomas, entre otros, la aparición de las obras opuestas de Destutt de Tracy y de Emmanuel Kant (1724-1804).

Ahora bien, lo paradójico del proyecto de Destutt y los Ideólogos es que éste habría emergido justo en la bisagra que separa y articula a la vez, esas dos fases o modos de la modernidad filosófica. El hecho de que la *Crítica de la Razón Pura* de Kant [1781¹, 1787²] y la *Teoría general de las Ideas* o “Ideología” de Destutt de Tracy [1803¹] sean contemporáneas y opuestas¹⁰⁸ expresa, en el terreno filosófico, una encrucijada en la configuración epistemológica occidental donde se gesta una tensión, una *ambigüedad* que, en su desenvolvimiento, marcará las configuraciones epistémicas contemporáneas, atravesadas de un lado por todos los empirismos y positivismos, y de otro por las ciencias formales, críticas y trascendentales, corriendo en direcciones opuestas al tiempo que buscan fundamentarse mutuamente.¹⁰⁹ Según Foucault, mientras de un lado se despliega la Ideología, “la última de las filosofías clásicas” -que fue apropiada en Colombia durante el siglo XIX como una filosofía con pretensión de gobierno total-, del otro aparecen dos proyectos, la Filosofía positiva comtiana y la Crítica kantiana, “umbral de nuestra modernidad”.¹¹⁰ Esta afirmación, que va a convertirse en una hipótesis conductora de nuestro análisis, exige ser tratada en varios niveles de profundidad. Para comenzar, valga enunciar el problema tal como lo ha dejado planteado hasta ahora la historiografía colombiana.

Según la versión hasta hoy canónica entre los historiadores y filósofos colombianos, ambas, la *filosofía positiva*, y con mayor razón la *filosofía crítica*, fueron reprimidas y excluidas de nuestra tradición intelectual hasta bien entrada la tercera década del siglo XX, hecho del que se responsabiliza a la alianza non-sancta entre el *evolucionismo* spenceriano y las filosofías católicas -*tradicionalismo* y *neotomismo*-, alianza promovida por el movimiento de restauración conocido como “la Regeneración” y la “Hegemonía conservadora” (1886-1930).¹¹¹ Esto habría significado un proceso de modernización

¹⁰⁸ No es deleznable el hecho de que la obra de los Ideólogos sea posterior a la de Kant. Destutt conoció -de segunda mano- al menos la primera Crítica de Kant, y la “refutó” en una corta Memoria: Dice Destutt: “recomiendo el cultivo de esta ciencia preciosa, [la Ideología] de esta lógica verdaderamente elementaria, [elementée] que nos preserva hoy en Francia de esas ciencias con la que nuestro autor [Kant] compone la metafísica [...] y que estoy convencido de que no nos pueden dar un verdadero conocimiento de nuestras facultades intelectuales, ni renovar el espíritu humano...” DESTUTT. *De la métaphysique de Kant, ou observations sur un ouvrage intitulé : Essai d'une exposition succincte de la Critique de la Raison Pure, par J. Kinker, traduit de l'hollandais par J. le F. en I vol. in-8°, à Amsterdam, 1801; par le citoyen Destutt-Tracy. Mémoires de Morale et de Politique. T. IV, [1801¹], Impression anastatique, Bruxelles, AETAS KANTIANA 60, 1968, p. 544-606, 599.*

¹⁰⁹ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 257-58. Para un desarrollo detallado de este tema, ver *infra*, §.IV.C.

¹¹⁰ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 255.

¹¹¹ Un panorama político colombiano de fin del siglo XIX ha sido presentado en el capítulo anterior. El *spencerianismo* del *Regenerador* Rafael Núñez es aún objeto de análisis contradictorios, pero en general se ha visto como un pensamiento ecléctico rayano en el oportunismo político. Hay una breve pero inquietante excepción historiográfica: “Aunque en las fuentes de su pensamiento no aparezca

técnica, pero retrasada, incompleta, o incluso fallida a nivel científico y ético: una “modernización sin modernidad”.¹¹² Tenemos que abordar, pues, esta compleja paradoja epistemológica que atraviesa las condiciones locales de apropiación de los saberes “modernos” en este país, en relación con las líneas de fuerza y las tensiones de la configuración epistemológica global del saber occidental: estudiar esta paradoja siguiendo algunos conceptos y resultados del método de la *arqueología del saber* de M. Foucault, a pesar de su densidad teórica, se revelará útil para iluminar estas discusiones de la Cuestión Textos, que bajo otras modalidades de análisis histórico aparecerían poco significativas.

A. Gramática, Lógica, Metafísica

La configuración epistemológica de la que procedía la Ideología establecía un tipo de relaciones entre el pensamiento, el lenguaje y los objetos que nos es extraña en gran medida,¹¹³ pues ligaba la Teoría del Conocimiento a Lógica y a la Gramática, el análisis del pensamiento a un análisis del lenguaje: la Gramática General no se puede entender sino como un saber que busca “mostrar en qué un hecho de lengua contribuye a la expresión del pensamiento”.¹¹⁴ Foucault ha caracterizado este modo del saber letrado europeo como *epistème clásica* o de la *representación*,¹¹⁵ por su modo de operar: el pensamiento es concebido allí como representación -transparente- de las cosas por las ideas,¹¹⁶ y la función del lenguaje se ve reducida a la de representar el pensamiento por los signos. En la formación discursiva clásica, asistimos a una cierta reducción de las funciones del pensamiento a su sólo poder de representación, pues es en la representación donde todo se reduplica: el “objeto” se representa en una “idea”, y esta se representa a sí misma en el “discurso”: la representación tiene “el poder de definir el

explicitado, los supuestos mentales de Núñez están más cerca de Comte que de Spencer, en el cauce de una cierta “restauración” cuyo beneficiario político fue el conservatismo, y desde el punto de vista filosófico, un tradicionalismo que evolucionó después en el neotomismo, siendo su principal representante monseñor Rafael María Carrasquilla”. SALAZAR RAMOS, Roberto J. “Romanticismo y Positivismo”. En: MARQUÍNEZ, Germán et al. *La filosofía en Colombia*. Bogotá, El Buho, 1992, p. 300.

¹¹² Para las referencias bibliográficas básicas de este balance, ver *supra*, Capítulo 1 nota 134.

¹¹³ [Veremos más adelante cómo cierto estilo de esta configuración clásica ha permanecido alojado en las llamadas “ciencias humanas” (psicología, sociología, pedagogía, historia de las ideas)]. Cfr., *infra.*, nota 402.

¹¹⁴ PARIENTE, J. C. *L'analyse...*, p. 122.

¹¹⁵ FOUCAULT, Michel. *Les mots...*, esp. Partie I, Ch. III.

¹¹⁶ “La palabra *Idea* es del número de aquellas que son tan claras que no se les puede explicar por otras, porque no hay otras ningunas que sean más claras y más simples”. ARNAULD, A; NICOLE, P. *La logique ou l'art de penser; contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles propres à former le jugement*. [1662¹], P. Clair et F. Girbal, Paris, [1981²], I^e Partie, Ch. IV [Cito la edición de 1970, Paris, Flammarion, Introduction de Louis Marin, p. 65-72].

modo de ser común a las cosas y al conocimiento”.¹¹⁷ De ahí, la compleja definición de signo en la Lógica de Port-Royal:

“Cuando se considera un objeto en sí mismo y en su propio ser, sin llevar la vista del espíritu a lo que él pueda representar, la idea que se tiene de él es una idea de cosa, como la idea de la tierra, del sol. Pero cuando se mira cierto objeto sólo en tanto que representando otro, la idea que se tiene de él es una idea de signo, y este primer objeto se llama signo. Así es como se mira de ordinario los mapas y los cuadros. Así, el signo encierra dos ideas, la una de la cosa que representa, la otra de la cosa representada; y su naturaleza consiste a excitar la segunda por la primera”.¹¹⁸

Aquí, “esta disposición supone que el signo es una representación duplicada y reduplicada sobre sí misma”.¹¹⁹ Si esta definición concibe al signo como hecho de una relación binaria o ternaria –idea significada, idea significante y dentro de ésta, la idea de su rol de representación- ha suscitado numerosas y contradictorias interpretaciones técnicas entre los analistas, lingüistas y filósofos del lenguaje, en tanto se acepte o no que la Gramática de Port Royal abandonaba la noción ternaria de signo vigente en las gramáticas renacentistas conocidas como Gramáticas Especulativas o filosóficas.¹²⁰ Lo que retengo como pertinente para esta investigación es la relación tensional establecida entre los saberes constitutivos de esta “Ciencia y Arte de la Letra”: la Lógica, la Gramática y la Metafísica. J. Montoya nos enseña que en estas gramáticas medievales,

“Gramática y Lógica tienen el mismo objeto y se presuponen recíprocamente (la *oratio* del gramático es la *propositio* del lógico) [...] No obstante, la reivindicación de la autonomía del campo de la Gramática frente a la lógica fue la labor emprendida por los Gramáticos modistas. Fieles a la más pura tradición filosófica y gramatical, mostraron cómo tanto la lógica como la gramática debían desarrollarse a partir de una fuente única, común y externa, la Metafísica, cuya consideración debía transformar las Gramáticas lógicas en Gramáticas filosóficas o especulativas. [...] Una ciencia del sentido y una ciencia de la verdad, debían pues fundamentarse en la naturaleza misma de las cosas, tal como lo revela la estructura ternaria del signo que acabó dando razón

¹¹⁷ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 252-253.

¹¹⁸ ARNAULD & NICOLE. *La logique ou l'art de penser...*, I^e Partie, Ch. IV, p. 80.

¹¹⁹ Cfr., FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 79.

¹²⁰ Cfr., DONZE, R., *op. cit.*, p. 50, MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 50. “La relación del signo con su contenido no está afincado en el orden de las cosas mismas [...] El elemento significante no deviene signo sino a condición de manifestar, además, la relación que le liga a lo que significa. Es necesario que represente, pero que esta representación se halle, a su vez, representada en él. [...] Una idea puede ser signo de otra no sólo porque entre ellas se puede establecer un lazo de representación, sino porque esta representación puede siempre representarse al interior de la idea que representa. [...] Así, en la época clásica, el análisis de la representación y la teoría de los signos se interpenetran mutuamente. [...] Es sin duda porque el pensamiento clásico de la representación excluye el análisis de la significación, por lo cual a nosotros, que no pensamos los signos sino a partir de ésta, se nos dificulta reconocer, a pesar de la evidencia, que la filosofía clásica, de Malebranche a la Ideología, ha sido, enteramente, una filosofía del signo”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 77-80.

de ser a estos tres modos de ser reconocibles en las cosas: el *modus essendi*, el *modus intelligendi*, y el *modus significandi*, dominios de la metafísica, la lógica y la gramática, respectivamente”.¹²¹

Esta relación, como veremos, llegará a su punto crítico con la Ideología de Condillac y Destutt, cuando éstos se propongan eliminar toda Metafísica, reduciéndola al -o sustituyéndola por- el estudio científico del origen de las ideas. Pero veremos también cómo entre los siglos XVI y XVIII la Metafísica -ciencia del ser y sus causas últimas- será transformada de raíz al insertarse en el campo epistémico de la representación: expresando este proceso en una frase que parecerá críptica por ahora, diré que el campo del ser quedó también reducido o acotado al campo del “ser como conocido y cognoscible”, es decir como posible en cuanto representable. Y lo representable del ser fue lo que en términos técnicos se llamó su *esencia*, bajo el ideal de un conocimiento universal que absorbiese ontológicamente la esencia de las cosas. A partir de allí se dan las condiciones que hicieron posible el llamado “giro ontológico” de la metafísica, esto es, que ésta se reconstituyese como Ontología, ciencia *de la esencia del ser* en general o *esse commune* a Dios y a las creaturas, obligándola a constituirse como una ciencia separada – Metafísica General-, al lado de la cual hubo que situar una Metafísica Especial conformada por tres tratados que debían corresponder a las tres grandes parcelas o modos *particulares* del ser: el Mundo (la cosmología), el Alma (la psicología) y por fin, Dios (la teodicea o teología natural). Tal fue al menos el “canon clásico” que se ha atribuido a la reforma wolfiana del siglo XVIII, y cuya fuente se ha hecho remontar hasta la “metafísica jesuita” del siglo XVI, encarnada en el Eximio Doctor, Francisco Suárez, a quien no pocas historias de la filosofía -comenzando por la potente autoridad de Gilson- señalan como la “bestia negra” del “extravío ontológico” o “esencialista” de la filosofía occidental que sería consagrado, por demás, por la filosofía cartesiana.¹²² Con esta sumaria advertencia sobre lo que estaba en juego en esa reconfiguración epistémica -recuérdese lo que el poder espiritual católico se jugaba en su batalla por salvar una metafísica-, dejó entreabierto el tema de la ontología, para irlo retomando poco a poco hasta lograr ubicar su lugar en el marco de los textos escolares neotomistas, luego de

¹²¹ MONTOYA, J. *op. cit.*, p. 49-50.

¹²² Los más perspicaces de los neotomistas fueron conscientes de este “giro ontológico” de la metafísica, y fueron los primeros en contribuir a hacer su historia, muy ligada por demás a la humilde pedagogía: Cfr., GÉNY, Paul; S.J. *Questions d'enseignement de Philosophie scolastique, par ...*, Professeur à l'Université Grégorienne. Paris, Beauchesne, 1913, esp. p. 58-107. En los capítulos 5 y 6 retomaré los desarrollos contemporáneos de esta investigación, de la pluma de autores como É. Gilson, J. F. Courtine, G. Prouvost y Ch. Lohr; S.J., quienes de alguna forma siguen la pista abierta por Gény. La expresión de “metafísica jesuita” ha sido acuñada por J. F. Courtine. *Suarez et le système...*, p. 459. “Las minuciosas investigaciones de Courtine permiten situar la primera aparición de la ontología en 1613, en el *Lexicon philosophicum* publicado por Rudolph Goclenius (o Gockel) en Frankfurt. Es, en efecto, con Goclenius que se impone el término de *ontología* para “designar la ciencia universal del ente como tal, de sus propiedades trascendentales, y de sus predicados más comunes, con exclusión de toda consideración sobre el ente más ente, el *primum ens*, entendido como *principium entium* o *principium (causa) entitatis*”. Courtine, J.-F. *op. cit.*, p. 455, cit., por PROUVOST, G. *op. cit.*, p. 57-58, nota 1.

exponer las implicaciones fundamentales de la reconfiguración de los saberes modernos alrededor de la *representación*.

Así pues, volviendo a la definición clásica de signo, interesa ahora explicar cómo, en virtud de este juego de doble representación, el lenguaje no es concebido como mera expresión de las ideas, sino que toda emisión de signos es leída en referencia al Discurso.¹²³ Y Discurso es el habla que nace ya portando el orden de los signos, porque está sostenida por el encadenamiento de los juicios y las proposiciones.

“Juicio, proposición, frase, enunciado, período o discurso; la aparición de estos términos no se localiza [en Port Royal], ni su utilización en el ámbito de los estudios sobre el lenguaje es obra de esta época. Pero lo que aquí sí aparece en forma clara y sobre todo en un sentido totalmente nuevo, es el horizonte teórico en el cual se piensan: todos ellos designan ahora la representación analítica del pensamiento; todos ellos, y a pesar del contexto en el cual aparecen, se unifican ahora en torno a la función ordenadora de la representación. A esta sucesión de signos es a la cual puede con justeza darse el nombre de Discurso. Convertido en Discurso, el lenguaje pudo ver aparecer así una disciplina que al tomarlo como objeto de reflexión, debería dar cuenta de su forma de funcionamiento [...] el nombre de “Gramática General o Universal” caracterizó esa empresa...”¹²⁴

Ello explica también por qué la Lógica de Port Royal colocó “su centro de gravedad sobre el juicio, y no sobre el razonamiento” [silogístico], como lo hacían las lógicas escolásticas:¹²⁵

“El juicio que hacemos de las cosas, como cuando digo *la tierra es redonda*, se llama proposición; y así toda proposición encierra necesariamente dos términos; uno, llamado *sujeto*, que es del cual se afirma, como *tierra* y el otro llamado *atributo* que es lo

¹²³ DESTUTT, *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 50. «Representación de la Representación, el lenguaje debía parecer pues subsumido por entero en su condición de significante, y los signos que debían desplegar en su sucesión la función a él asignada, no podían definir su poder de significación más que apelando a la esfera del pensamiento”. MONTOYA, J. *op. cit.*, p. 76.

¹²⁴ MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 93-94. Los modos de efectuar esa empresa fueron múltiples: algunos se propusieron analizar los fundamentos del arte de hablar en la razón, o bien en los elementos físicos de las lenguas; otros, buscarlos en sus “caracteres reales” o en una “mecánica de las lenguas”; o bien en torno a los problemas de aprendizaje de las lenguas, o en fin, explicar esos fundamentos a partir de la génesis y formación del lenguaje mismo. Montoya concluye que “era lógico encontrar esa pluralidad de caminos, pues por una parte las opciones teóricas para dar cuenta de la función representativa del discurso *dependía más bien de las caracterizaciones dadas al problema del conocimiento*; y por otra, las estrategias elegidas para su tratamiento *ponían en juego instancias institucionales como la pedagogía* o las Academias, o incluso instancias ideológicas como el fortalecimiento de los Estados Nacionales a partir del “cuidado” de sus lenguas...”, *Ibid.*, p. 95.

¹²⁵ Cfr., MARIN, Louis. «Introduction» a ARNAULD, A; NICOLE, P. *La logique ou l'art de penser...*, p. 9. FOUCAULT, M. «Introduction» a ARNAULD, A ; LANCELOT, C. *Grammaire générale et raisonnée*. Paris, Republications Paulet, 1969, p. III-XXVII [1660¹, *Grammaire générale et raisonnée contenant les fondements de l'art de parler expliqués d'une manière claire et naturelle*. Paris, Le Petit].

que se afirma, como *redonda*: y además la ligazón entre los dos términos, que es propiamente la acción de nuestro espíritu que afirma el atributo del sujeto”.¹²⁶

Destutt, fiel al método clásico o *more geometrico*, buscó reducir todo a su *elemento más simple* y dio su forma más lacónica a este principio:

“Podemos decir en verdad que toda idea, por el solo hecho de que es representada por un signo, se convierte en juicio; y que toda emisión de signo es un enunciado de juicio”.¹²⁷

Ya en este punto, podemos bien asimilar la caracterización de la Gramática General que propone J. Montoya:

“La Gramática General puede así entonces definirse como el análisis verbal que representa analíticamente el sistema de las ideas del espíritu. Ciencia del “arte de hablar”, su proyecto buscaba el establecimiento de aquel sistema de identidades y de diferencias que cada lengua se da para cumplir su objetivo, o lo que es lo mismo, su taxonomía. Si es general, no es tanto porque sea el compendio de todas las lenguas posibles, cuanto la puesta en funcionamiento de la Ciencia general de la medida y el orden en el ámbito del lenguaje. Y ello sólo podía ocurrir cuando la experiencia del mismo fuese pensada como Discurso. [...] Si es razonada, es porque [...] alcanza el nivel de las leyes que valen de la misma forma para todas las lenguas: porque la “razón” que atraviesa la singularidad de las lenguas no es del orden de lo que los hombres en general pueden querer decir”.¹²⁸

Por otra parte, la Gramática General remite a una teoría del conocimiento que postula dos momentos: representar(se) es primero concebir ideas o conceptos, *sin afirmar o negar nada de las cosas*, viene luego un segundo acto de conocimiento: el juicio, o acto de afirmación.¹²⁹ Y éste consiste en establecer una relación de *atribución* entre al menos dos términos (ideas) a través de una cópula (en este caso el verbo) que les asigna su orden, el cual a su vez se representa en el orden de los signos. Los analistas de la Gramática de Port Royal han señalado cómo tal doctrina de la proposición ha sido pasada por el filtro cartesiano, por su distinción entre el pensamiento y la voluntad. En la Gramática se lee que:

¹²⁶ ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. *Grammaire Générale et Raisonnée...*, parte. II, Cap. I, cit. en DOMINICY, M., *op. cit.*, p. 147; DONZE, R., *op. cit.*, p. 28.

¹²⁷ DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 50-51.

¹²⁸ MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 96.

¹²⁹ En Destutt, esto se convierte en la distinción entre *sentir* y *juzar*: “...toda emisión de signos, todo discurso es pues siempre un enunciado de juicio, o simple expresión de ideas completas o incompletas, pero aisladas, es decir, de cosas puramente sentidas pero no juzgadas...” DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 50.

“Es fácil ver que los dos términos pertenecen a la primera operación del espíritu, porque es esto lo que nosotros concebimos y es el objeto de nuestro pensamiento; y que la ligazón pertenece a la segunda, que se puede decir es propiamente la acción de nuestro espíritu, y la manera como pensamos”.¹³⁰

Si representarse al ser -es decir, conocer su *esencia*- implica nombrar, el lenguaje no sólo consiste en dar nombres, sino en articular un discurso, es decir proposiciones, es el juicio lo que hace posible el Discurso.¹³¹ De ahí la centralidad, para los saberes clásicos, de la teorías del *nombre* y del *verbo*. La primera define la experiencia del lenguaje en el mundo clásico: hablar es ante todo *nombrar*, y tal operación no podía concebirse sino asignando, como haciendo corresponder, un signo sonoro a cada cosa concreta, a cada representación inmediata o a cada objeto que se daba a la mirada o a alguno de los sentidos. De ahí también la preocupación por el tema del origen del lenguaje, la búsqueda del momento original donde había nacido la primera representación y su signo: éste era remitido a tres momentos genéticos privilegiados: el lenguaje primitivo de la especie humana (filogénesis), el primer grito acompañado de gestos y de contactos -lo que los Ideólogos llamaron “lenguaje de acción”-,¹³² el desarrollo del lenguaje en el niño y el joven (ontogénesis), que se funden a menudo en un tercer cuadro originario, el del “individuo aislado de la sociedad y sin recursos”, como el Robinson Crusoe, el “buen salvaje”, o “el hijo de los lobos”.¹³³

¹³⁰ ARNAULD et LANCELOT. *Grammaire...*, T. II, 1, p. 29, cit. por PARIENTE, Jean-Claude. *L'analyse du langage à Port-Royal...*, p. 122. Y comenta: « Los términos representan los objetos del pensamiento, y la ligazón representa la manera como nosotros pensamos [...] Apoyadas la una sobre la otra, estas teorías del verbo y de la proposición [...] rigen la composición de la Gramática General, [...] se inscriben bien en la tradición cartesiana”. *Ibid.*, p. 58.

¹³¹ “Juicio, proposición, discurso: Port Royal no tiene en su *Grammaire* una delimitación expresa de estos tres conceptos; pero tampoco postula entre ellos una homonimia tan clara como para afirmar que se tratase de una simple subordinación de la gramática a la lógica. Lo que ello evidencia es más bien el cambio de perspectiva en el análisis gramatical. En efecto, el tercer término parece englobar en su generalidad los casos particulares del juicio y la proposición como actos de pensamiento subordinados a la lógica, aunque los elementos del juicio sirvan luego como principio de clasificación de las partes del discurso”. MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 92.

¹³² DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 318; GARCIA, J. J. *Elementos...*, p. 4.

¹³³ Foucault analiza la estructura epistémica de la gramática general como un cuadrilátero delimitado por cuatro tipos de problemas teóricos: “Dado que el discurso liga sus partes como la representación sus elementos, la gramática general deberá estudiar el funcionamiento representativo de las palabras en la relación de unas con otras: lo cual supone (1) un análisis del lazo que anuda las palabras entre sí (teoría de la proposición y, en especial, del verbo, o teoría de la *atribución*); (2) un análisis de los diversos tipos de palabras y de la manera como éstos recortan la representación y se distinguen entre ellos (teoría de la *articulación*). Pero dado que el discurso no es simplemente un conjunto representativo, sino una representación duplicada que designa a otra –a la misma que representa-, la gramática general debe estudiar (3) la manera por la cual las palabras designan lo que ellas dicen; primero en su valor primitivo (teoría del origen y de la raíz, o de la *designación*), y luego (4), en su capacidad permanente de desplazamiento, de extensión, de reorganización (teoría del espacio retórico y de la *derivación*). FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 106-107.

Tanto o más ajena a nuestros ojos contemporáneos aparece la teoría clásica del verbo: éste es concebido como el lazo entre los dos miembros de la proposición, el que *afirma* que algo puede *ser atribuido* (es atributo) a (de) un sujeto. Para la gramática clásica -las citas precedentes ya lo han anunciado-, el verbo es *afirmación* y principio de atribución; es *nombre*. Ya no significa *existencia o substancia*, como para los gramáticos escolásticos del siglo XVII.¹³⁴ Ni tampoco *acción* -como para los filólogos del siglo XIX- sino *ser* -en su carácter de sustantivo-: es acto de afirmación, que funda a la vez la función de atribución del ser:

“Debe retenerse como constante [...] que lo que es esencial al verbo, su única definición verdadera es, *vox significans affirmationem; una palabra que significa la afirmación*. Porque no se sabría hallar una palabra que marque la afirmación que no sea verbo, ni verbo que no sirva a marcarla, al menos en el indicativo”.¹³⁵

Todos los verbos se reducen en sustancia a uno sólo, el verbo *ser*, en tercera persona de indicativo (*est*): éste debe ser analizado como un “verdadero sustantivo”.¹³⁶ Cuando se halla en tal modo es un *verbo-sustantivo*, y cuando expresa modificaciones de género, tiempo (ella vivió), etc., será considerado como *adjetivo*, son las modulaciones del ser, son *verbos-adjetivos*.¹³⁷ Tal distinción procede de los conceptos de la metafísica escolástica: el verbo es un compuesto de esencia (*ser*) y de lo que le es accidental: así por ejemplo, *vivir*, debía entenderse como compuesto por la esencia (*es*), y su accidente (*viviente*). El gran Gilson, en su radical alegato a favor de la metafísica tomista de la existencia -y contra todas las metafísicas abstractas de la sustancia y de la esencia- llega, y no por

¹³⁴ Según Donzé, el término de *verbum substantivum* remonta a Prisciano [gramático latino (c. 500 D.C.), autor de *Institutiones grammaticae*, el manual clásico de la enseñanza medieval] traduciendo lo que los griegos, siguiendo a Aristóteles, llamaban *verbo de existencia*. Una confusión entre en las ideas de *substancia* y *existencia* se habría instalado entre los lógicos y gramáticos del siglo XII, remplazando la segunda por la primera. “En la época que precede a la *Gramática General y razonada* [incluyendo la propia concepción de Lancelot] las dos nociones están confundidas, aunque la idea de existencia parece prevalecer”. La noción de verbo sustantivo “envuelve en efecto, tanto la idea de existencia como la de sustancia: siendo considerado ya sea como la expresión de *aquello que es* -y a este respecto parece involucrar necesariamente las ideas [voces] de acción y pasión- ya sea (en conformidad con una de las tesis de la gramática neoescolástica) como la expresión de *lo que es en sí*, es decir, de una sustancia que se añade, en los verbos adjetivos, a una significación secundaria de especie activa o pasiva”. Los Messieurs de Port Royal desplazaron estas dos significaciones, sometiéndolas a una mayor; la de acto de afirmación: “la distinción de las ideas de existencia, de acción y de pasión, no es [...] sino, desde esta perspectiva, un principio de subdivisión sólo de los verbos adjetivos”. DONZE, R., *op. cit.*, p.106-107, p. 211, nota 61.

¹³⁵ ARNAULD, *Grammaire...*, p. 52; cit. en DONZE, R., *op. cit.*, p. 31.

¹³⁶ DONZE, R., *op. cit.*, p. 29.

¹³⁷ DONZÉ, R., *op. cit.*, p.134. Destutt dice: “[...] todas las veces que se descompone un tiempo cualquiera de un verbo adjetivo, se encuentra en él siempre un presente del verbo *ser*, sustantivo, adjetivo o atributo, un tiempo del modo *adjetivo* de ese mismo verbo *ser* y en fin, un adjetivo simple, exclusivo del verbo descompuesto, y que no pertenece a ningún otro”. DESTUTT. *Éléments d’Idéologie. Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 241.

azar, a examinar esta misma encrucijada de la modernidad, señalando lo que hay de escandaloso en el hecho de que a nuestra metafísica aún parezca natural que “la existencia sea un accidente de la esencia”.

“Así como ha invadido la lógica, el substancialismo metafísico de Aristóteles ha conquistado plenamente la gramática, convirtiéndola así en un mero departamento de la lógica y reduciendo la proposición a la predicación abstracta. Es un hecho significativo que, en la Francia del siglo XVII, por ejemplo, la *Gramática General* de Lancelot fuera incluida, tal como estaba, en la *Lógica de Port Royal*. Y bien pudo serlo, ya que no era otra cosa que lógica. La doctrina de Lancelot acerca de los verbos es sencilla. Para él, el verbo es “una palabra cuya función principal es significar afirmación”. Decimos “principal”, porque, además de esa función, el verbo puede cumplir algunas otras [...] En palabras del propio Lancelot: “Según esta noción, se puede decir que el verbo no debería tener otro uso que marcar la unión en nuestra mente de los dos términos de una proposición”.¹³⁸

El comentario de Gilson sobre las implicaciones metafísicas y epistemológicas de esta gramaticización de la filosofía es ácido, por decir lo menos:

“Este ‘debería’ es una perla. ¡Como si la función propia de la Gramática fuera el decirnos cuál debe ser el uso del lenguaje hablado, en lugar de decirnos cuál es! Naturalmente, lo que el lenguaje debiera ser para complacer a Lancelot es lo que debería ser para cumplir las reglas de la lógica formal aristotélica. De donde se sigue de inmediato que, para Lancelot, el lenguaje es excesivamente complicado. Puesto que la función principal del verbo es afirmar, y puesto que la afirmación permanece igual, se afirme lo que se afirme, debería bastar con un solo verbo para todas las afirmaciones. De hecho, existe tal verbo, y es “ser”. Sólo con que el lenguaje hablado lo permitiera, nunca usaríamos ningún otro. Tan sólo un verbo; ¡qué simplificación! Ya no *yo vivo*, o *yo yazgo*, sino *yo soy viviente*, *yo soy yacente*, y así en todos los demás casos.¹³⁹ En tal doctrina, los juicios de existencia no pueden ser obviamente más que juicios de atribución [es decir, puramente lógicos. O. S]. En el caso de todos los demás verbos, los hombres han abreviado su discurso creando verbos que significan a la vez, la afirmación misma y lo que ésta afirma. En el único caso del verbo sustantivo “ser”, no lo han hecho así, porque, en ese caso, el predicado se entiende. *Dios existe*, pues, se convierte en la proposición sin sentido *Dios es existente*, así como *yo soy* significa: *yo soy un ente*, o *yo soy algo*.”¹⁴⁰

¹³⁸ GILSON, Étienne. *El ser y los filósofos*. [Versión castellana de *Being and Some Philosophers*, 1949¹]. Pamplona, EUNSA, 1979, p. 255.

¹³⁹ LANCELOT, C. *Grammaire générale...*, Cap. XIII, en *Logique de Port Royal*, parte II, Cap. 2, cit. por GILSON, E. *El ser y los filósofos...*, p. 256.

¹⁴⁰ *Logique de Port-Royal*, parte II, Cap. 3, cit. por GILSON, E. *El ser y los filósofos...*, p. 256. El texto donde se enuncia, con todas sus letras, la reducción de la Existencia a mero atributo del Ser, enunciado que escandaliza a Gilson, dice: “Porque los hombres queriendo abreviar sus discursos, han hecho una infinidad de palabras que significan todas juntas la afirmación; es decir, lo que es significado por el verbo-sustantivo, mas un cierto atributo que es afirmado. Tales son todos los verbos fuera de aquel

Lo que desde la postura metafísica de Gilson aparece como absurdo -discusión que no es pertinente en este punto-¹⁴¹ debe ser explicado históricamente como un efecto epistémico de la “invasión” -cuyas causas se verán enseguida- por parte de la Gramática hacia la Lógica y la Metafísica, invirtiendo o tomando revancha de la “invasión” que la Lógica había operado a su vez sobre las otras dos ciencias en el canon medieval de la primera escolástica.¹⁴² Efecto epistémico que hizo pasar los problemas filosóficos por una investigación sobre el lenguaje, y a la inversa. De ahí los múltiples proyectos intelectuales que en esta época compartieron cierto enunciado de base, uno de cuyos mejores ejemplares puede ser esta enunciación de Condillac, el “maestro” de Destutt:

“Yo miro la Gramática como la primera parte del arte de pensar. Para descubrir los principios del lenguaje, es necesario pues observar cómo pensamos; hay que buscar estos principios en el análisis mismo de pensamiento. Ahora bien, el análisis del pensamiento está ya hecho por entero en el discurso. Está hecho con mayor o menor precisión según que las lenguas sean más o menos perfectas y que quienes la hablan

que se llama sustantivo, como *Dios existe*, es decir, *Dios es existente*, *Dios ama a los hombres*, es decir, *Dios es amante de los hombres*. Y el verbo sustantivo cuando está solo, como cuando digo: *yo pienso, luego existo*, cesa de ser puramente sustantivo, porque entonces le agregamos el más general de los atributos que es *el ser*. Porque *yo soy* quiere decir *yo soy un ser, yo soy una cosa*”. Cfr., ARNAULD & NICOLE. *La logique ou l'art de penser...*, p. 157.

¹⁴¹ La ironía gilsoniana contiene una postura de fondo que -habrá ocasión de verlo en detalle- pone en evidencia una operación metafísica de reducción de la existencia a favor de la esencia, una exclusión de *longue durée* que habría afectado en Occidente a los saberes sobre la existencia y lo existente (los entes singulares y en especial las personas) en beneficio de los saberes sobre la esencia o sobre el fenómeno. Exclusión que atravesaría, afirma sin temor ni temblor este historiador-filósofo, desde Avicena (980-1037) hasta el existencialismo del siglo XX, pasando por Duns Escoto, Francisco Suárez, Christian Wolf y que habría fundamentado también el neotomismo de Joseph Kleutgen y el de *toda la restauración neotomista*, juicio con el cual también parece estar de acuerdo Copleston. Cfr., GILSON, Étienne. *El ser y los filósofos...*, p. 159 ss.

¹⁴² Dos trabajos del mismo Gilson permiten sostener tan osada -por generalizadora- afirmación: Cfr. GILSON, É. *La unidad de la experiencia filosófica*. Madrid, Rialp, 1967 [versión castellana], 369 p. (esp. Cap. I: Logicismo y filosofía), y su excelente ensayo: “El mito de la descomposición del pensamiento”. En: *Linguistique et philosophie. Essai sur les constants philosophiques du langage*. Paris, Vrin, 1969 [versión castellana, Madrid, Gredos, 1974, p. 17-58]. Lo confirma desde otro ángulo J. Montoya: «Ciertamente la Gramática General gusta de usar términos lógicos, sobre todo cuando examina las partes de la oración, oscilando incluso a veces en sus análisis, entre las categorías lógicas y las categorías propiamente verbales de su estudio. Pero bajo dichos conceptos no puede hallarse sin más un logicismo implícito [...] Por el contrario, la tarea de la Gramática es otra: no bastando con establecer mediante una simple reflexión las reglas que constituyen el arte de hablar, la Gramática General debe justificar su razón de ser y los mecanismos de su funcionamiento. [...] Y si en la lógica las reglas y los fundamentos del arte de pensar son una misma cosa, para la Gramática están en niveles diferentes: se comprende por qué razón la práctica pedagógica [que había empezado distinguir claramente la lengua materna y la lengua por aprender], y a privilegiar en la lengua materna su función de lengua enseñante y que la había erigido en consecuencia como lengua ‘vehicular’ de los ‘fundamentos del arte de hablar’, en el fondo estaba transformando aquel espacio que agrupaba a la Gramática, la Lógica y la Retórica dentro de las artes liberales del Trivium». MONTAYA, J., *op. cit.*, p. 143.

tengan un espíritu más o menos exacto. *Esto es lo que me hace considerar las lenguas como otros tantos métodos analíticos* [...] Me propongo, en consecuencia, investigar cuáles son los signos y cuáles las reglas de este método”.¹⁴³

Así, no deberá sorprender que Destutt haya sido también deudor de la misma teoría gramatical clásica, e incluso que la haya llevado a su punto más alto de generalización. El conde está lejos de negar el enunciado sobre que el verbo en modo infinitivo sea sustantivo:

“El infinitivo no es, por decirlo así, un modo del verbo, es un verdadero sustantivo. Es el nombre por el cual se designa tanto el verbo mismo como el estado que expresa. [...] Hacer es *ser hacedor*, amar es *ser amador*, tener es *ser tenedor*...”.¹⁴⁴

Pero mucho ha cambiado cuando los mismos enunciados pasaron del régimen enunciativo de la dialéctica escolástica a la gramática clásica: mientras para la primera la afirmación era un acto de designación “realista”, esto es, sobre objetos, el acto de afirmación gramatical racional (general y razonado), debe entenderse como una afirmación de la pertenencia entre dos ideas, entre dos representaciones, no entre dos cosas, ni entre una cosa y su representación: la relación primera del lenguaje al modo clásico no es, pues, con el mundo, sino con el pensamiento, entre la idea de una cosa y la idea de otra: idea de una idea que contiene la clave de cómo pensamos.¹⁴⁵ Estamos ya en la *via moderna*, en el universo “subjetivista” del *Cogito*:

“Explicando el sentido de una voz, no hago otra cosa que explicar la idea que tengo cuando lo enuncio; y explicando lo que es un ser, *no hago tampoco sino expresar la idea que tengo de ese ser*, y que expreso cuando enuncio su nombre”.¹⁴⁶

En última instancia, si hubiese que sintetizar en una frase la característica de esta configuración, se diría que: “en la estructura del lenguaje articulado se reproducen las

¹⁴³ CONDILLAC, Étienne Bonnot de. *Discours préliminaire sur la Grammaire. Principes de la Grammaire française*. T. VI, Paris, Lecomte et Durey Librairies, 1822, p. 352, cit. en MONTROYA, J., *op. cit.*, p. 109.

¹⁴⁴ DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 49. “Como lo dice Destutt, el verbo es la atribución: el soporte y la forma de todos los atributos: “el verbo ser se halla en todas las proposiciones, porque no puede decirse que una cosa es de tal manera sin decir por tanto que ella es... Pero como esta palabra *es* que está en todas las proposiciones siempre hace allí parte del atributo, es siempre su comienzo y su base, es el atributo general y común”. DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 64, cit., por FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 111. “Es cierto que es el [verbo] sólo el que constituye la proposición, y determina el sentido de aquella en la cual él entra”. *Ibid.*, p. 44. “Los verbos son los únicos atributos completos, es decir, las únicas palabras que representan completamente una idea como existiendo en otra”. *Ibid.*, p. 65. GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 7, 105.

¹⁴⁵ “Los lógicos creen que hay definiciones de nombres y definiciones de cosas, cuando a la verdad nunca hay sino definiciones de ideas”. DESTUTT DE TRACY. “Aforismos de Filosofía”. En: *Curso de Filosofía Experimental traducido en castellano por César C. Guzmán...*, p. XXI.

¹⁴⁶ *Ibid.*

leyes del pensamiento”.¹⁴⁷ Es lo que Foucault caracteriza como un nominalismo que opera gracias al “carácter doble de la representación, el lenguaje aparece como una representación que articula otra representación”.¹⁴⁸ R. Donzé explica como opera esta vía tal como fue asumida por la Gramática General de Port Royal:

“No se trata aquí, contrariamente a lo que se pudiera pensar, de una supuesta correspondencia entre la estructura del universo y la estructura del lenguaje. No es al acontecimiento que se produce en la vida a lo que el verbo responde en la lengua, sino a una operación determinada del espíritu: el acto de afirmación. No es porque hay seres (u objetos) dotados de propiedades particulares, que la lengua ha producido sustantivos y adjetivos: sino porque el espíritu, después de haber formado los conceptos de sustancia y de accidente [*esencia*], los concibe independientemente el uno del otro (*la tierra-la redondez*), o los capta completamente por connotación (*redondo*): no hay correspondencia sino entre el pensamiento (considerado como una actividad anterior distinta) y su expresión”.¹⁴⁹

Salta acá a la vista la permanencia de cierto vocabulario procedente de la metafísica escolástica de inspiración aristotélica: en este caso, la metafísica de la sustancia y el accidente. En efecto, algunos estudiosos de la Gramática General han señalado que ese tipo de análisis del lenguaje surgió en el cruce de dos matrices de pensamiento: la una, de procedencia cartesiana, y la otra, de tradición aristotélico-escolástica (la gramática filosófica humanista) que usaba la teoría escolástica de las “partes del discurso”.¹⁵⁰ J. C. Pariente resume así su interpretación: la Gramática General de Port Royal no se puede comprender sin situarse sobre las dos líneas que la estructuran: “la línea ontológica (la

¹⁴⁷ Recordemos la explicación de Pancracio, el personaje “peripatético” de Molière citado en la fábula del canónigo Duquesne: “que los pensamientos son los retratos de las cosas, también las palabras son los retratos de nuestros pensamientos. Mas estos retratos difieren de los otros retratos, en que los otros retratos se distinguen en todo de sus originales y la palabra encierra en sí su original, pues no es otra cosa que el pensamiento explicado por un signo exterior, de donde viene que los que piensan bien se explican mejor”. DUQUESNE, J. D. *Historia de un Congreso filosófico...*, p. 155. De aquí resulta ya que aquél Peripatético de Molière pensaba en realidad en “puro clásico”.

¹⁴⁸ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 106. Es “el juego de la representación descomponiéndose, analizándose, recomponiéndose y de este modo representándose ella misma en una pura reduplicación...”. *Ibid.*, p. 263.

¹⁴⁹ DONZÉ, R., *op. cit.*, p. 178. Hay que insistir en que la Ontología moderna ya no es la Metafísica medieval: lo “real” para Destutt son las percepciones, no los objetos: “No hay nada de real y verdaderamente existente para nosotros en este mundo que nuestras percepciones, y dado que todas nuestras percepciones son muy ciertas, parece que no pudiéndonos jamás equivocarnos sobre lo que sentimos, somos completamente inaccesibles al error...”. DESTUTT DE TRACY. *Éléments d'Idéologie. Logique*. T. III, [1805], p. 553.

¹⁵⁰ DONZÉ, R., *op. cit.*, p. 26; PARIENTE, J. C., *op. cit.*, p. 122. “La Gramática General se instauró en el siglo XVII sin muchas modificaciones *aparentes* en la gramática tradicional”. FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 288.

expresión de los niveles de la realidad en sustancias y modos), y la línea epistemológica (la que concierne a las operaciones del espíritu, concebir y juzgar):¹⁵¹

“En cuanto a la operación tenida por fundamental, el juicio, es interpretada a la luz de los análisis cartesianos, como el resultado conjunto del entendimiento que proporciona los términos y la voluntad que los liga en la afirmación o los separa en la negación. La clave de bóveda de la construcción de Port-Royal reside allí: en la homología que [...] la Gramática presenta como evidencia entre el análisis aristotélico de la proposición y el análisis cartesiano del juicio [...] De ahí, la tarea que se asigna la Gramática General: *para fundar el arte de hablar, es necesario y suficiente mostrar cómo las diferentes partes del discurso significan una u otra de las operaciones con la ayuda de las cuales, de una parte, el entendimiento concibe o elabora las ideas que vehiculan los términos, y de otra parte, la voluntad liga o separa las ideas*”.¹⁵²

Llegados a este punto estamos más cerca de captar lo que significaban *hablar, pensar y conocer* en esta configuración epistemológica que sostenía a los Ideólogos: *Pensar* es concebir, representarnos las cosas antes de predicar, de afirmar o negar -juzgar- algo sobre ellas: el ser y su representación son transparentes el uno al otro. *Hablar* es poner en Discurso, es decir en un orden lineal articulado, lo que se da como simultaneidad en la representación del pensamiento: el lenguaje es una representación que se ha desdoblado para representar otra representación.¹⁵³ Por ello, para Condillac “la mente es tan limitada que ni puede plantearse gran cantidad de ideas para hacer de ellas el objeto de su reflexión. Por esto, cuando necesita considerar varias juntas, reúne varias ideas bajo un signo y las considera todas en conjunto como si no fueran más que una”.¹⁵⁴

En consecuencia, para esta configuración clásica, el *análisis* de la representación (la lógica como *arte de pensar*, cuya unidad de análisis es el *juicio* o relación entre ideas) y la teoría de los signos (la gramática como *arte de hablar*, cuya unidad de análisis es la *proposición*, forma de expresión del juicio) se penetran el uno al otro en su tarea de representar el orden de los seres: “Condillac piensa que las ideas son numerables como

¹⁵¹ PARIENTE, J.C., *op. cit.*, p. 44. Donzé comenta: “No hay ya de qué asombrarse hoy (después de las investigaciones de Étienne Gilson sobre el rol del pensamiento medieval en la formación del sistema de Descartes) del encuentro de estas dos tradiciones”. DONZÉ, R., *op. cit.*, p. 26.

¹⁵² PARIENTE, J. C., *op. cit.*, p. 123: “Así como la proposición aparece como compuesta por dos términos y su ligazón, del mismo modo el juicio resulta del juego del entendimiento y de la voluntad, el entendimiento que define en el término-sujeto y en el término-atributo los objetos del pensamiento, y la voluntad, o de modo más general, la acción del espíritu que impone la forma o la manera del pensamiento. La proposición se revela entonces, ser la formulación lingüística del juicio: su estructura gramatical refleja las condiciones de producción del juicio”. *Ibid.*

¹⁵³ Y analizar es “observar sucesivamente y con orden”: “Es en este sentido estricto que el lenguaje es *análisis* del pensamiento: no una simple división, sino instauración profunda del orden en el espacio. Es allí donde se sitúa ese dominio epistemológico nuevo que la edad clásica ha llamado ‘la Gramática General’. La *Gramática General* es el estudio del orden verbal en su relación a la simultaneidad [del pensamiento] que ella tiene a cargo representar”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 97 [Cursiva M.F.]

¹⁵⁴ GILSON, É. “El mito de la descomposición...,” p. 26.

las cosas, y que, ya se trate de objetos de sensación, ya de objetos de pensamiento obtenidos por la reflexión, siempre hay un signo para cada idea y una idea para cada signo”.¹⁵⁵ Y añade certeramente Gilson: “Y si no es así, podría serlo en un edén habitado por seres perfectamente razonables”.¹⁵⁶ Pues bien, fueron estas inextricables relaciones establecidas entre Metafísica y Gramática las que engendraron la Ontología, o en otras palabras, fue en el cruce, epistémicamente inevitable, de la metafísica aristotélica con la gramática general, donde aquella salió convertida en ontología:

“Podemos apresar ahora cuál es la unidad sólida y cerrada del lenguaje en la experiencia clásica. Es ella la que por el juego de una designación articulada, hace entrar la semejanza en la relación proposicional. Es decir, en un sistema de identidades y diferencias, tal como es fundamentado por el verbo *ser*, y manifestado por la red de *nombres*. La tarea fundamental del “discurso” clásico es *atribuir un nombre a las cosas y nombrar su ser en este nombre*. Durante dos siglos, el discurso occidental fue el lugar de la ontología. Al nombrar el ser de toda representación en general, era filosofía: teoría del conocimiento y análisis de las ideas. Al atribuir a cada cosa representada el nombre que le convenía y que, por encima de todo el campo de la representación, disponía la red de una lengua bien hecha, era ciencia -nomenclatura y taxinomia”.¹⁵⁷

Y dado que tras la concepción de palabra-signo está la noción de signo perfecto, el signo matemático,¹⁵⁸ ciencias como la de las relaciones entre el lenguaje y las ideas (Gramática General), la de las riquezas con su valor (Análisis de las riquezas), las de los seres vivos con sus caracteres (Historia natural), se pudieron constituir, gracias a ese análisis de los signos, como ciencias del orden, cada una en su dominio respectivo: orden de las palabras, orden de las necesidades y orden los seres vivos.¹⁵⁹

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 29.

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 135-136. “La ontología se consagra a la cuestión del ente bajo el único presupuesto de su representabilidad, a título de *ens cogitable*. El ente, reducido a objeto de pensamiento, será definido por Suárez como “lo que no repugna a ser” o por Wolf como “lo posible en tanto que posible”. [...] La ontología desarrolla un concepto unívoco del ente: ella se preocupa ante todo de constituir la unidad del concepto de ser no dándole otra determinación que la de ser concebido o pensable y volviéndolo común a todo lo que se puede representar. [...] En ese momento, la metafísica entra en el pensamiento de la representación y se llamará ontología”. PROUVOST, G. *Thomas d’Aquin et les thomismes...*, p. 60 y p. 75 nota 1.

¹⁵⁸ “Se plantea Condillac: ‘¿No deben las palabras ser a las ideas de todas las ciencias lo que las cifras son a las ideas de la aritmética?’ Condillac ve en la ignorancia de esta verdad una de las causas de la confusión que reina en las obras de metafísica y moral”. Cfr., GILSON, É. “El mito de la descomposición...”, p. 25-26.

¹⁵⁹ FOUCAULT, M. *Les mots...* p. 71. “El *valor*, corresponde pues a la función atributiva que para la *gramática general* es asegurada por el verbo [...] El *valor*, en el Análisis de las riquezas ocupa pues exactamente la misma posición que la *estructura* en la Historia natural; como ésta última, reúne en una y misma operación la función que permite atribuir un signo a otro signo, una representación a otra, y aquella que permite articular los elementos que componen el conjunto de las representaciones o los signos que las descomponen [...] En tal sentido, puede decirse que, para el pensamiento clásico, los sistemas de la historia natural y las teorías de la moneda o del comercio tienen las mismas condiciones

Pues finalmente *conocer* significaba, para la experiencia clásica, Orden y Representación, representarse de forma ordenada los elementos -esenciales- de lo real que accede a la representación. De ahí la definición ontológico-epistemológica de *esencia* que empieza a imponerse desde el siglo XVI, sobre un doble desplazamiento: del ser lo importante es su esencia, y la esencia es lo representable del ser. Y para llegar a las esencias, basta situar las cosas en un cuadro ordenado, establecer entre las [representaciones de las] cosas, incluso las no mensurables, una sucesión ordenada de sus identidades y diferencias. En otras palabras: “Alojada en el espacio abierto por la idea que representa su objeto, la palabra-signo debería no sólo dar una representación verbal de su representación, sino también disponerla a su vez en un orden general que la desarrollase”.¹⁶⁰

Pues para estos Ideólogos, la realidad sigue siendo sólo lo que es cognoscible, y sólo lo es aquello que puede ser descompuesto en unidades discretas.¹⁶¹ La “realidad” es discontinua, tal como su representación, la ciencia: “Lo real y su ciencia se presentan ambos como una combinatoria a partir de elementos discretos con relaciones regulares”.¹⁶² Debe entenderse que cuando en Colombia Ezequiel Rojas define la verdad como “la conformidad de la idea con su objeto”, como buen heredero de Destutt y de la configuración clásica, está diciendo “representación de un orden regular entre unidades uniformes”: éste era la estructura, el *modo de ser de lo real* implicado por la

de posibilidad que el lenguaje mismo. Lo que quiere decir dos cosas: primero, que el orden en la naturaleza, y el orden en las riquezas tiene, para la experiencia clásica, el mismo modo de ser que el orden de las representaciones tal como es manifestado por las palabras; segundo, que las palabras forman un sistema de signos lo suficientemente privilegiado, cuando se trata de hacer aparecer el orden de las cosas, para que la historia natural, si está bien hecha, y para que la moneda, si está bien regulada, funcionen a la manera del lenguaje”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 214, 216.

¹⁶⁰ MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 150. “Si el signo es el puro y simple enlace de un significante y un significado, [...] de todas maneras la relación sólo puede ser establecida en el elemento general de la representación: el significante y el significado no están ligados sino en la medida en que el uno y el otro están (o han sido o pueden ser) representados, y en que el uno represente actualmente al otro. Era, pues, necesario que la teoría clásica del signo tuviera como fundamento y justificación filosófica una “ideología”, es decir, un análisis general de todas las formas de la representación, desde la sensación elemental hasta la idea abstracta y compleja”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 81.

¹⁶¹ “[...] en esto consiste el método y su “progreso”: en remitir toda medida (toda determinación por igualdad o desigualdad) a una puesta en serie que a partir de lo simple haga aparecer las diferencias como grados de complejidad. [...] Sin embargo, este orden o comparación generalizada no se establece sino después del encadenamiento en el conocimiento; el carácter absoluto que se reconoce a lo simple no concierne al ser de las cosas sino a la manera en que pueden ser conocidas. Tanto que una cosa puede ser absoluta en un cierto aspecto y relativa en otros, (Descartes, *Regulae*, VI, p. 103) el orden puede ser a la vez necesario y natural (con relación al pensamiento) y arbitrario (con relación a las cosas), ya que una misma cosa, según la manera en que se la considere, puede ser colocada en un punto del orden o en otro”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 68.

¹⁶² Cfr., RASTIER, F., *op. cit.*, p. 30, 58.

Gramática clásica, y su pertinencia fue lo que se puso en discusión en la polémica colombiana de 1870, como ya había ocurrido desde fines del siglo XVIII en Europa.¹⁶³

B. Filosofía, Ciencia, Pedagogía: el nacimiento de un *quid pro quo*

1. El método de Port Royal

No se trata de afirmar que en la configuración clásica todos los saberes estaban absorbidos por las matemáticas, ni siquiera que ellas fueran el fundamento de todo conocimiento posible.¹⁶⁴ Hay que pensar más bien que la organización de ciertos

¹⁶³ Michel Serres, filósofo, historiador y matemático, no tiene el pudor de Foucault para generalizar una “epistème” en la “época clásica” a regiones como la cultura, la religión, la política, la ética y las pasiones: “En la edad clásica, las ciencias, temporalmente definitivas o aún aventuradas, expresaron, cada una en su región, en su lengua y con sus medios autóctonos, un tema único, repercutido en el conjunto de la cultura, ideologías de todo tipo, morales, religión, técnicas de toma o conservación del poder político, teorías del conocimiento, etc. [...] Se trata del *punto fijo del referencial*. [...] Sol y pluralidad de mundos, retorno a los ejes cartesianos, a su encuentro, origen de la medida, del orden, de la geometría algebraica, el lenguaje matemático no se engañará y llamará origen al centro. Asimismo, la gran álgebra de las series, en Inglaterra y en el continente, trabaja sobre cadenas legales fijadas a un clavo, como la cadena de las razones que, en Francia, gusta atribuir a Descartes. [...] Así, el orden clásico es el punto fijo, la razón clásica es la ponderación que una referencia tranquila equilibra y hace concebible [...] Todas las deducciones [están] sumergidas en esta constelación anárquica de orden deseado, forzado, impuesto, ved el cristianismo: no recupera fuerzas, luego de las sacudidas que conocemos, más que si mostramos, con las *Pensées*, que Jesucristo es, en el centro, el centro, que si se hace ver con Bossuet, que sus detractores están sometidos a *Variaciones*. Entonces, el Rey-Sol es la fuente, en Versalles, esperando que transporte a otra parte sus claridades de donde Federico II y otros recibirán la luz: del monarca ilustrado a las monarquías ilustradas, el punto fijo pasa del rey a las leyes. Como en astronomía, la ideología política desplaza el centro, pero mantiene un centro, y ahí está lo esencial de la cuestión. Del geocentrismo al heliocentrismo político: ahora bien, el poder está siempre concentrado o centralizado. Así, todos a porfía intentan nombrar el polo, intentan arrebatarlo y acceder a él o entrar en su posesión. Bajo las formas de la razón rigurosa o de los *patterns* culturales, perdura el arcaísmo inmemorial de las religiones primitivas o la animalidad secreta del encasillamiento ecológico: todas las cargas pasionales de angustia empujan a rehabilitar un suelo sacro, desaparecido o sin cesar oculto, que se encuentra a copia de iniciaciones y de viajes por el desierto profano, como Tierra prometida u ombligo del mundo, cumbre de la montaña santa, santo de los santos, o pilar del cielo, lugar de la tangencia, de lo temporal y la eternidad, punto de vista definitivo, centro de paz, asentamiento de quietud, balanza de justicia, origen y fin de la historia, límite sublime del desvanecimiento de las cosas como son, referencia universal de todo destino humano”. SERRES, Michel. “Las ciencias”. En: *Hacer la historia...*, p. 213-214, 216.

¹⁶⁴ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 71, 256. De acuerdo con Foucault, no se trata de hablar, para la “época” clásica, de una “influencia cartesiana”, o del “modelo newtoniano”, ni siquiera de “mecanicismo” o de “matematización”, sino de pensar “la relación que todo el saber clásico sostiene con la *mathesis* entendida como ciencia universal de la medida y el orden”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 70. “La *epistème* clásica se puede definir, en su disposición más general, por el sistema articulado de una

saberes empíricos se fundaron en relación con una ciencia universal del orden (“*mathesis*”),¹⁶⁵ cuyo método consiste en la identificación de unidades y su puesta en orden por medio de encadenamientos regulares de signos -fuesen lingüísticos o matemáticos-: el *more geometrico*, el cual proporcionó el método para las ciencias particulares.¹⁶⁶

Y así, introduciendo una “simple innovación técnica”, fue como la *Logique* de Port-Royal añadió al canon de los tratados de Lógica que dividía el estudio tradicional de las operaciones del entendimiento en tres partes -el concebir, el juzgar y el razonar- una cuarta parte dedicada a la explicación del “método de las ciencias”. En el segundo capítulo de su Cuarta Parte lo anuncian con una imagen que se ha hecho ya legendaria:

“Se puede llamar generalmente método, el arte de disponer bien una serie de variados pensamientos, o para descubrir la verdad cuando la ignoramos, o para probarla a los otros cuando ya la conocemos. Así, hay dos suertes de métodos; el uno para descubrir la verdad, que se llama análisis o *método de resolución*, y que podemos llamar también método de invención; y el otro para hacerla entender a los otros cuando se la ha

mathesis [una combinatoria de unidades], de una *taxinomia* [una clasificación discriminativa] y de un *análisis genético* [búsqueda del origen y la continuidad de los elementos]. Las ciencias llevan siempre con ellas el proyecto, incluso lejano, de una puesta en orden exhaustiva: ellas también apuntan siempre hacia el descubrimiento de los elementos simples y de su combinación progresiva; y en medio, ellas son cuadro, despliegue de conocimientos en un sistema contemporáneo de sí mismo. El centro del saber, en los siglos XVII y XVIII es el cuadro”. [...] *Ibid.*, p. 89.

¹⁶⁵ Destutt afirma haber llegado, con su teoría de los juicios, a descubrir el “álgebra” de las ciencias: “Condillac...ha dicho que nuestros juicios son *ecuaciones*, y nuestros razonamientos *series de ecuaciones* [...] Esto es todavía inexacto, porque no son nuestros juicios especies de ecuaciones, sino que las ecuaciones son especies de juicios...”. DESTUTT. *Éléments... Logique*. T. III, [1805¹], p. 534.

¹⁶⁶ Vale la pena recoger acá el sugestivo cuadro del saber-poder clásicos que traza G. Jucquois, que coincide bastante con el de Foucault, pero esta vez desde una perspectiva cultural que comprende incluso los espacios coloniales: “El ordenamiento privilegiado en el apogeo de la época clásica es el de una *arborescencia*, ya se trate de representar la jerarquización de la sociedad o la legitimación genealógica o incluso la construcción del espacio, desde los jardines y los parques del monarca hasta las prolongaciones coloniales del territorio nacional. La manera de recorrer los tiempos y los espacios se asimila a aquella de encontrarse con sus contemporáneos: los trayectos son lineales y sugieren itinerarios que se hacen punto por punto. Se podría decir que la cultura, del mismo modo que la naturaleza, “no da saltos”. En este universo inmutable y regido por las leyes de la mecánica, sólo el desgaste de las piezas exige su reemplazo regular, lo que asegura la estricta reproducción de los individuos y de la sociedad. Todo cruce entre dos trazos está prohibido en este sistema, porque ello significaría la infidelidad, ya sea el bastardo anónimo [en las genealogías familiares], sea el espía [en el aparato burocrático] sea el traidor [en el orden patrio]: todas ellas figuras poco recomendables, en particular estas dos últimas, porque los poderosos legitimaban eventualmente sus bastardos. Las metáforas del árbol y del camino, frecuentes en el siglo XVII, remiten explícitamente a figuras geométricas de tipo jerárquico, sin entrecruce posible para la primera, y con los pocos cruces impuestos por las necesidades de la circulación, para la segunda”. JUCQUOIS, Guy. *Manières de vivre, manières de penser. La diversité du vivant en Occident*. Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia S.A., 2000, p. 124.

hallado, que se llama síntesis, o *método de composición*, y que se puede llamar también método de doctrina. [...] En fin, estos dos métodos no difieren que como el camino que se recorre subiendo desde un valle hasta la montaña, del que se hace descendiendo desde la montaña hasta el valle...”.¹⁶⁷

Sobre el carácter de ese salto epistemológico, acudo acá a la explicación que propone G. Canguilhem, quien también consideró importante reflexionar sobre el significado de la obra de Port Royal:

“Habría que dedicar un trabajo aparte y preciso a las circunstancias por las cuales el método se ha convertido en un objeto específico de la filosofía. [...] En la filosofía medieval, la Lógica es tratada como un instrumento universal, ella es la ciencia de las ciencias. Cuando la ciencia cartesiana se revela capaz de suplantar, en mecánica o en óptica por ejemplo, a la ciencia escolástica que no cumple sus promesas sino de palabra; la gran tentación es sustituir la Lógica, en sus funciones de propedéutica universal de la ciencia, por el Método cartesiano como una nueva propedéutica, ella misma susceptible también de una exposición independiente. [...] En resumen, se puede tratar en general del método, y luego de los métodos en general, a condición de olvidar que en el enunciado de las reglas de método, Descartes expuso en un lenguaje aparentemente claro pero en realidad técnico hasta rozar el hermetismo, procedimientos inéditos de solución de ecuaciones algebraicas. [...] Es de hecho la *Lógica de Port Royal* [1662] la que ha desligado los preceptos del *Discurso del Método* de su conexión, indicada empero, de modo constante por Descartes, con los problemas matemáticos cuya táctica de resolución codifican. Fue ella la que, combinando dichos preceptos con algunos imperativos de las *Reglas para la dirección del espíritu*, inéditos entonces, pudo pretender, en el capítulo 11 de la 4ª parte, reducir el método de las ciencias a ocho reglas principales. Pero al precio de qué alteración del sentido, de qué reducción de alcance [se hace esta promoción arbitraria del método por la extensión ilimitada de sus dominios de validez]. La octava de estas reglas dice: “Dividir, tanto como se pueda, cada género en todas su especies, cada todo en sus partes, y cada dificultad en todos los casos”. Así, bajo el nombre de división, la Lógica de los Messieurs de Port Royal confunde operaciones que no tienen, bien vistas, nada en común: la subordinación jerárquica de los universales, la de-composición de tipo químico, y la división específicamente cartesiana, a saber, la reducción de ecuaciones en factores lineales”.¹⁶⁸

Una gramática “escrita *more geométrico*, tal es pues la opción que Port Royal, reclamándose inspirada en Descartes, instauró en los estudios sobre el lenguaje”.¹⁶⁹ La siguiente observación de G. Jucquois ilumina agudamente las relaciones entre

¹⁶⁷ ARNAULD & NICOLE. *La Logique...*, Quatrième Partie, Ch. IV, p. 368, 374.

¹⁶⁸ CANGUILHEM, Georges. «L'évolution du concept de méthode de Claude Bernard à Gaston Bachelard». En : *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris, Vrin, [1983], p. 164.

¹⁶⁹ MONTOYA, J., *op. cit.*, p. 101. « Tanto la Gramática del Port-Royal como muchas de las Gramáticas del siglo XVIII, son generales no por ser racionalistas, sino por haber adoptado el método geométrico de exposición”. *Ibid.*, p. 229.

epistemología, método, pedagogía y proyectos de poder, ya anudadas desde esta configuración clásica:

“[...] se hallan ya en Descartes los argumentos que justifican en legitimidad la diversidad de las actitudes y las opiniones humanas, dado que esta diversidad sería debida no a que “los unos sean más razonables que los otros, sino solamente a que nosotros conducimos nuestros pensamientos por diversos caminos, posición que reposa sobre el axioma de la igualdad natural de los hombres. [...] Arnauld y Nicole se rebelaron con fuerza contra esta posición cartesiana, sosteniendo, contra ella, la tesis de una desigualdad innata de los espíritus. [...] Lo cual no impide a Descartes y a los pensadores clásicos imponer la idea de un desfase significativo entre la civilización y el salvajismo, *una distinción que reposa sobre el dominio de un método y de una lógica deductiva* a los cuales los salvajes no se someten”.¹⁷⁰

Y Louis Marin saca a la luz las conexiones entre esta reforma pedagógica y la reforma religiosa que fue su “contexto”:

“Incluso si la *Lógica de Port-Royal* no fue utilizada jamás en las *Petites Écoles*, no significa que la intención pedagógica no sea aquí esencial. Es porque la naturaleza está corrompida y disociada de la razón, que es necesario esforzarse en reformarla humanamente, volviéndola disponible a la Gracia. En esta perspectiva, la *Logique de Port-Royal* no puede ser separada de las exigencias apologeticas de Saint-Cyran, de Port Royal y de la Reforma Católica”.¹⁷¹

Y el sociólogo e historiador del catolicismo, Émile Poulat, destaca la importancia de la reforma pedagógica incluso para entender los alcances de la reforma religiosa producida por el movimiento jansenista:

“Los escolásticos no conocieron una filosofía que fuese distinta de la teología, pero en revancha, las enseñanzas de base que la preparaban -el *trivium*-, ya habían separado claramente la gramática, la lógica y la retórica. Y la *Gramática*, como la *Lógica* de Port-Royal, tienen sin duda mayor importancia para captar la novedad característica del jansenismo, que el tratado *De la fréquente communion*. Esta tradición, un conjunto de afinamiento y monopolio del discurso, se acompaña de un agudo olfato de sus distorsiones de sentido bajo la acción de discursos paralelos o convergentes que le parecen sembrar la confusión y la agitación. Las palabras tenían un sentido -preciso, técnico, definido y autorizado-, un sentido verdadero del cual no se separaba nadie sin

¹⁷⁰ JUCQOIS, G., *op. cit.*, p. 128, nota 14. Los trabajos de Dominicy, Pariente y Montoya traen múltiples indicaciones sobre estas relaciones entre rigorismo religioso, precisión gramatical, y reforma pedagógica, referidos a la famosa rivalidad -que no fue sólo teológica, sino pedagógica- entre los jansenistas y los jesuitas, y remiten a estudios históricos como los de MANDROU, Robert. *Histoire de la pensée Européene*. V. 3: *Des humanistes aux hommes de science (XVI-XVII siècles)*. Paris, Seuil, 1973; CHAUNU, Pierre. *La civilisation de l'Europe des Lumières*. Paris, Flammarion, 1980; CASSIRER, Ernest. *La filosofía de la Ilustración*. Trad. de Eugenio Imaz, México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

¹⁷¹ MARIN, L. “Introduction...,” p. 15-16.

separarse al tiempo de la verdadera Iglesia. Esta era el símbolo, la garantía y la mediación de la unidad del discurso sobre el género humano. O ella o Babel”.¹⁷²

Y también G. Canguilhem señala otras implicaciones en el plano epistémico político que quisiera retener, para volver sobre ellas al final de este capítulo. Nos advierte este historiador de la epistemología que justamente en la Gramática se pone en obra un humilde pero eficaz procedimiento de saber-poder, constitutivo de nuestras sociedades occidentales modernas, la “normalización”:

“Si es verdad que la experiencia de la normalización es experiencia específicamente antropológica o cultural, puede parecer entonces normal que la lengua haya propuesto a esta experiencia uno de sus primeros campos. La gramática proporciona una materia preferencial para la reflexión sobre las normas. Cuando Francisco I, por el edicto de Villers-Cotteret, prescribe la redacción en francés de todas las actas judiciales del reino, se trata de un imperativo. Pero una norma no es un imperativo de ejecución so pena de sanciones jurídicas. Cuando los gramáticos de la misma época emprenden la tarea de fijar el uso de la lengua francesa, se trata de normas que determinan la referencia y definen la falta por la desviación, por la diferencia. La referencia se pide prestada al uso. Esta es, a mediados del siglo XVII, la tesis de Vaugelas (*Remarques sur la langue française*, 1647): ‘El uso es aquel al cual es necesario someterse totalmente en nuestra lengua’. Los trabajos de Vaugelas se sitúan en el surco de los trabajos de la Academia francesa fundada precisamente para el embellecimiento de la lengua. De hecho, en el siglo XVII la norma gramatical es el uso de los burgueses parisienses cultivados, de manera tal que esta norma remite a una norma política, la centralización administrativa en beneficio del poder real. Desde el punto de vista de la normalización no hay diferencia entre el nacimiento de la gramática en Francia en el siglo XVII y la institución del sistema métrico a fines del siglo XVIII. Richelieu, los Convencionales y Napoleón Bonaparte son los sucesivos instrumentos de una misma exigencia colectiva. Se comienza por las normas gramaticales para terminar por las normas morfológicas de los hombres y de los caballos para los fines de la defensa nacional, pasando por las normas industriales e higiénicas”.¹⁷³

¹⁷² POULAT, Émile. «La guerre des sens». En: *Église contre Bourgeoisie. Introduction au devenir du catholicisme actuel*. Paris, Casterman, 1977, p. 230. Sobre los aspectos religiosos y políticos, ver también el ya clásico BÉNICHOU, Paul. *Morales du grand siècle*. Paris, Gallimard, 1948; DE CERTEAU, Michel. «Crise sociale et réformisme spirituel au début du XVII^e siècle : une “Nouvelle spiritualité” chez les jésuites français». En: DE CERTEAU, M; COGNET, L; et al. *Le mépris du monde. Problèmes de vie religieuse*. Paris, Cerf, 1965, p. 107-154; COGNET, Louis. “Le mépris du monde à Port Royal et dans le Jansénisme”. En: *Ibid.*, p. 155-170.

¹⁷³ CANGUILHEM, G. *Le normal et le pathologique...*, p. 191-192. “Decimos que una cosa es normal si puede asimilarse al término medio de los otros objetos pertenecientes a la misma clase. Pero a causa del “gran número”, lo “normal” se hace normativo: esa *regla* que nos empuja a hacer las cosas o a pensar como “todo el mundo” [...] “La norma es una medida, una manera de producir la medida común. Es aquello que a la vez hace comparable e individualiza”. MOREY, Miguel. “Sobre el estilo filosófico de Michel Foucault: Una crítica de lo normal”. En: BALBIER, E.; DELEUZE, G.; et al. *Michel Foucault, Filósofo*. Barcelona, Gedisa, 1990, p. 119; EWALD, François. “Un Poder Sin Afuera”, *op. cit.*, p. 167, 168.

Así que se trata de toda una capa tectónica en la historia de los saberes. Y ello nos obliga a remitirnos, intentando un mínimo de rigor histórico, a considerar esta reforma pedagógica de Port Royal en el contexto mayor del trabajo emprendido por los reformadores humanistas -protestantes y católicos- desde un siglo atrás en buena parte de los centros urbanos europeos.

2. La Pedagogía como Filosofía: la reforma ramista

Se trató de una oleada de transformación profunda de las instituciones educativas que sacude a Europa desde el siglo XV, y que desde la llamada “reforma ramista”, pasó por la constitución de ese primer gremio de pedagogos modernos -los “Hermanos de la vida común”- en los Países Bajos y Alemania, y la formación de las “Grandes Écoles” francesas que refinan el *modus parisiensis*, hasta llegar a la *Ratio studiorum* de los jesuitas en 1599:

“Desde el siglo XV, en las ciudades que no tenían universidad, los elementos dinámicos de las clases medias solicitaron para sus hijos el acceso a la cultura escrita, previa a su entrada en aprendizaje o a la universidad. Las municipalidades cada vez más numerosas se esforzaron entonces para establecer escuelas que no fuesen sólo elementales. Pero estas “Grandes Écoles” -con ese nombre se conocieron en Francia- no tenían bases institucionales precisas y debían inventar los métodos que se adaptaran a esta función nueva: formar los letrados que no irían ser necesariamente universitarios o clérigos de profesión, sino hombres de negocios, administradores, comerciantes, artesanos. Sus profesores estaban, bastante a menudo, abandonados a su propio arbitrio, aislados. Las prácticas pedagógicas dependían en mucho de la seriedad o del carisma personal de cada uno. Era muy difícil hallar y conservar un buen maestro. Sin embargo, los profesores de los colegios universitarios, abocados a la misma demanda, fueron adaptando los métodos de las facultades superiores. Adoptando por su cuenta las exigencias intelectuales y estéticas del humanismo italiano, se apropiaron los ejercicios escolares destinados a aprender a pensar bien, para adecuarlos a la necesidad de hablar y escribir con elegancia y eficacia. Es así como se constituyeron poco a poco dos polos pedagógicos, uno en París y otro en Alemania en las escuelas de los “Hermanos de la vida común” [...] Gracias a las peregrinaciones de los maestros, la experiencia de los Hermanos de la vida común permitió a ciertos colegios parisienses, aquellos donde Calvino e Ignacio de Loyola terminaron sus estudios, inventar su propio método. El “modus parisiensis”, el estilo de París adquirió un gran prestigio. Los jesuitas también van a adoptarlo.”¹⁷⁴

¹⁷⁴ DEMOUSTIER, Adrien. «Les Jésuites et l'enseignement à la fin di XVI^e siècle». En: *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. (1586-1599) [Édition bilingue latin-français, présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia]. Paris, Belin, 1997, p. 13. Cfr., CODINA MIR, Gabriel. *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le « modus parisiensis »*. Rome, 1968; COMPERE, Marie-

El reconocido teórico literario Walter Ong sacó a la luz en 1958 la amplia labor desarrollada por los “ramistas”, un grupo de humanistas inspirados por el picardo Pierre de la Ramée o Petrus Ramus (1515-1572) -una de las víctimas protestantes de la masacre de San Bartolomé-, quien completara y difundiera la “invención dialéctica” del holandés Rudolph Agricola (Rœlof Huusman, 1444-1485):

“Sólo ocasionalmente autores de generaciones posteriores, como Franco Burgersdijk, recuerdan a sus lectores que fueron Lorenzo Valla (1407-1459) y Juan Luis Vives (1492-1540), pero especialmente el predecesor de Vives, Rudolph Agricola, quien desvió la lógica de Aristóteles hacia Cicerón (es decir, via Cicerón) y hacia la tradición estoica. Pero tales confesiones son raras,[...] y sus implicaciones aún poco captadas. Hemos olvidado durante mucho tiempo el cambio que sobrevino a la teología escolástica en el Renacimiento. Lo que ayudó a un Melchor Cano (1509-1560), un Francisco Suárez (1548-1617), un Roberto Belarmino (1542-1621), y aún a un Francisco Vitoria (1480-1566) -sin mencionar a Melanchton (1497-1565) fundador de la escolástica protestante, a Bullinger y Alsted-, a diferir de Tomás de Aquino, provino, en gran medida directamente de Agricola, quien proporcionó el impulso inicial y la muy exigua teoría, tomada al pie de la letra por Cano y otros, para las teologías de los *loci* o *lugares*. El importante impacto de Agricola sobre los hábitos mentales llegó al núcleo: la dialéctica a la cual el humanismo aún no lograba desalojar como punto focal de todos los *curricula*”.¹⁷⁵

Ong señala que la reforma culminada por Agricola y Ramus a la lógica de Aristóteles ataca en particular su sistema de clasificación de las artes y las ciencias, a causa, interpreto yo, de una deriva epistemológica que pronto se volverá epistémica.¹⁷⁶ En

Madeleine. *Du collège au Lycée (1500-1850), généalogie de l'enseignement secondaire français*. Paris, Gallimard/Julliard, «Archives», No. 96, 1985. «Los ‘Hermanos de la vida común’ [fueron] una asociación de hombres que, sin ser religiosos de claustro, se reunían en comunidad como aquellos, pero viviendo como todo el mundo, y de ahí el sentido del término “vida común”. Renunciando al oficio de coro y a las austeridades del monacato, estructuraron su vida espiritual gracias a una forma de oración personal, la “oración mental” que ponía en obra la práctica de la lectura silenciosa. Su género de vida y su formación les condujeron a montar una pedagogía escolar [...] un método capaz de hacer frente a una cantidad de alumnos sin tener que multiplicar el número de profesores...”. DEMOUSTIER, A., *op. cit.*, p. 14.

¹⁷⁵ ONG, Walter J.; S.J. Ramus, Method, and the decay of Dialogue. From the Art of Discourse to the Art of Reason. Cambridge, Harvard University Press, 1958, p. 94; Ibid., p. 197.

¹⁷⁶ El filósofo Alasdair MacIntyre caracteriza la primera reforma del plan de estudios universitario efectuada en París en los siglos XII y XIII, justamente con la introducción del aristotelismo y su doble impacto sobre el *trivium* (gramática) y el *cuadrivium* (matemáticas) y sobre la filosofía agustiniana “oficial”, así: “La confrontación de la universidad del siglo XIII entre el aristotelismo averroísta y el agustinianismo tuvo dos resultados distintos y opuestos: el que es propio de Tomás de Aquino, consistente en la corrección constructiva, la reinterpretación y la integración de las tradiciones enfrentadas en una nueva síntesis dialéctica que tuvo la capacidad de dirigir la investigación todavía más allá de sí misma, por una parte, y por otra, el subsiguiente desarrollo tanto del plan de estudios universitario como de las tendencias dominantes en el debate intelectual y moral, desarrollo que en su

principio, se trataba de una nueva técnica de enseñanza que buscaba operar una redistribución, más que en los conceptos o en los objetos de discurso, en las modalidades enunciativas usuales hasta entonces en las ciencias institucionalizadas:¹⁷⁷

“Esta curiosa deriva del pensamiento ramista es otra manifestación de la tendencia a fundar la “objetividad” no volviéndose hacia el mundo exterior, sino tratando el contenido de la mente como un conjunto de objetos. Su tendencia empata con la tradición pedagógica, pues Ramus asume que las unidades primarias que la mente “contiene” son los temas del currículo. Muchos de los desarrollos característicos de los seguidores de Pierre de la Ramée surgirán de esta tendencia a ver el conocimiento como un grupo de objetos, e identificar estos objetos con las partes del currículo. Esta es la fuente del énfasis creciente en la “tecnología” o *tecnologia*, que originalmente era, en Cicerón, un tratamiento sistemático de la Gramática. Ramus extenderá la “tecnología” a otros temas del currículo, entendiéndola como el arte de organizar

mayor parte, excluyó el compromiso con el pensamiento del Aquinate entendido sistemáticamente y no sólo como una serie de tesis sueltas”. MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales...*, p. 210. El hecho de que la síntesis tomista haya sido apropiada fragmentariamente es, según MacIntyre, un efecto de la estructura institucional del saber: “El resultado tanto en París como en otras partes fue la ampliación del plan de estudios de las Artes. A las siete artes liberales se añadieron las tres filosofías: la filosofía moral, la filosofía natural y la metafísica. Y, de este modo, la filosofía comenzó una carrera mediante la que hubo de convertirse gradualmente en la disciplina académica dominante dentro de la universidad, mientras que la teología como disciplina hubo de preservar su autonomía sólo al precio de su consiguiente aislamiento y carencia de importancia, historia que a fines del siglo XIX y en el XX, la filosofía académica estaba condenada, a su vez, a volver a representar. [...] Pero el impacto de Aristóteles en el siglo XIII no sólo tuvo el efecto de restringir la síntesis agustiniana a la teología, [...] sino el de impedir que *cualquier* visión sintética diera forma al plan de estudios como un todo. [...] [A diferencia de la física y la astronomía, que mantuvieron la dinámica de una auténtica tradición de investigación] ¿qué dio por resultado la filosofía moral y la metafísica medievales de los siglos XIV y XV? La respuesta es: como un todo, nada. La historia es la historia de la disolución de la investigación unificada en la variedad y la heterogeneidad; o, para expresar el mismo asunto de otra manera, la historia es la historia de la génesis de la filosofía académica como disciplina universitaria organizada y profesionalizada”. MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales...*, p. 200-201.

¹⁷⁷ Foucault llama “modalidades de enunciación” a las reglas que rigen la distribución “formal” de los elementos de un discurso, desde los “estilos de escritura” pasando por los tipos de documentos (listados, tablas, cuestionarios, capítulos...) validados para registrar cierto saber, que determinan las posturas epistemológicas y sociales de los sujetos reconocidos para enunciar tal saber: “Descripciones cualitativas, relatos biográficos, señalamiento, interpretación y despiezo de los signos, razonamientos por analogía, deducción, estimaciones estadísticas, verificaciones experimentales y muchas otras formas de enunciados...”: la noción de modalidad enunciativa nombra los sistemas de formación de los *modos de registro* de un saber, y las *posturas epistemológicas y políticas* que éstos asignan a sus sujetos. Cfr., FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 82-90. Recuérdense las cuatro unidades de análisis que la arqueología del saber propone para describir una configuración epistémica o formación discursiva: “Por sistema de formación hay que entender, pues un haz complejo de relaciones que funcionan como regla: prescribe lo que ha debido ponerse en relación, en una práctica discursiva, para que ésta se refiera a tal o cual *objeto*, para que ponga en juego tal o cual *enunciación*, para que utilice tal o cual *concepto*, para que organice tal o cual *estrategia*. Definir en su individualidad singular un sistema de formación es, pues, caracterizar un discurso o un grupo de enunciados por la regularidad de una práctica”. FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 122-123.

adecuadamente los contenidos del currículo. Otros seguidores de Ramus, como Alsted y William Ames, la desarrollarán posteriormente como “tecnometría” o *technometria* (palabra que no aparece en el lenguaje clásico), la ciencia de las medidas exactas de las divisiones entre las artes. Esta es la fuente, por ejemplo de las singulares tesis Harvardianas del siglo XVII: “Las lenguas deben ser aprendidas antes que las artes” o “Las lenguas se aprenden mejor por el uso que por reglas formales”.¹⁷⁸

No viene al caso reproducir la filigrana de esta fina investigación, salvo un “detalle” que se convierte en la tesis fuerte de Ong: el carácter pedagógico que tuvo esta deriva, o mejor, el hecho de que fue la pedagogía -y no la ciencia matemática ni la medicina- la que operó como “superficie de emergencia” para “el método”, y por esta vía movilizó esta transformación epistémica:

“El ramismo ha sido visto usualmente como “una reforma pedagógica, antes que como una reforma filosófica”. La implicación es que la pedagogía y la filosofía son dos actividades humanas separadas. Pero esto no es cierto para el universo de Ramus, y ello en un sentido mucho más profundo de lo que es usual pensar. En todas las culturas el procedimiento pedagógico y la filosofía se han influido mutuamente, pero en el medio intelectual del que Ramus emergió, las dos actividades no sólo interactuaban, sino que estaban fusionadas efectivamente. El modelo recibido de la antigüedad había tendido a subordinar la filosofía a la pedagogía al presentar la función de la filosofía en términos de enseñanza. Esta tradición llegó a ser más efectiva en las estructuras universitarias, cuya influencia se ha difundido prácticamente por toda Europa desde el siglo XII en adelante.”¹⁷⁹

La fórmula de Ong es quizás muy escueta, pero no por ello menos certera: “Después del auge pedagógico de la Edad Media, la pregunta crucial para la filosofía ya no consiste en ¿es verdadero?, sino en la pregunta ¿es enseñable?”.¹⁸⁰ En todo caso Ong se empeña en demostrarla, describiendo el lento proceso por el cual el conocer, atado cada vez más al mundo de la escuela, se volvió sinónimo de enseñar y aprender, hasta el punto sin retorno de la reforma ramista: cuando Pierre de la Ramée establece en sus *Dialectica Institutiones* (1543) “las tres leyes del método”, hizo a la Dialéctica devenir Didáctica. Ong describe así las famosas “tres reglas” o “leyes” del método ramista:

“En cuanto se aplica a un arte, la primera ley dice que en cualquier arte una afirmación debe tomarse en su extensión completa, como no admitiendo ninguna restricción o excepción. La segunda ley dice que en un arte todas las afirmaciones deben “unir” cosas relacionadas necesariamente -causa y efecto, sujeto y atributo, y así sucesivamente-. La tercera ley dice que todas las afirmaciones en un arte admiten una conversión lógica simple -postura que dice asimismo que todas las afirmaciones de un

¹⁷⁸ ONG, W. *op. cit* p. 189.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 149.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 23.

arte son definiciones, aunque las proposiciones universales negativas (que también se convierten de esta manera) no son nunca, o casi nunca, usadas por los ramistas”.¹⁸¹

A continuación, Ong sostiene que tales leyes no eran sino una pura mistificación de cierto procedimiento silogístico de Aristóteles: de un lado, porque intentan reestructurarlo según el *more geométrico* (en definiciones y subdivisiones), y segundo porque lo generalizan a un contenido no axiomatizable, el cuerpo de las disciplinas. En el fondo, el éxito de la reforma ramista consistió en haber utilizado una “lógica de lugares” o “tópica”, trasladada a una disposición visual (Ramus es autor de un juego de cuadros sinópticos que dividen y subdividen las materias por dicotomías), cuyo fundamento es lógico sólo en apariencia, pero que en realidad convierte la técnica de *análisis* geométrico en un efecto pedagógico de orden y simplicidad –“efecto geométrico” que hallaremos desarrollado por Destutt en otra dirección-. Esta técnica ramista de *análisis* buscaba ya “organizar los conocimientos como ‘cuerpos homogéneos’ y uniformes, sin defectos o saltos que estropeen sus ‘superficies continuas’ ”.¹⁸² Lo que en el fondo parece haber culminado la reforma ramista fue la deriva que llevó a convertir los procedimientos lógicos de análisis y síntesis en procedimientos de aula, en formas de examen escolar más que en métodos de examen científico. O mejor, convertir esos métodos científicos -de la ciencia racional- en procedimientos de aula que pretenden reproducir los procedimientos de la ciencia.

Esa reducción de lo filosófico a lo pedagógico puede corroborarse aún al constatar que la noción de “método” había venido en el Renacimiento a asimilarse prácticamente con *curricula*, es decir, con el orden de las disciplinas para ser enseñadas:¹⁸³ Fue así como la antigua Dialéctica se fue convirtiendo en Didáctica.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 259.

¹⁸² *Ibid.*, p. 262-263. No sin cierta razón anota Ong que algunos comentaristas han llamado a Pierre de la Ramée el “Víctor Cousin” del Renacimiento. Pero lo que faltó en su momento a los instrumentos de análisis de Ong para valorar de otro modo la reforma ramista, fue el análisis de la transformación epistémica que a través de la Gramática estaba sometiendo las disciplinas académicas a los métodos de “la ciencia universal del orden y la medida”. Habría asimismo que usar esta hipótesis para estudiar la labor de Cousin, cosa que desborda el objetivo de este trabajo.

¹⁸³ “Las finas distinciones psicológicas que Aristóteles elabora en la *Ética a Nicómaco* y otros textos, y que los grandes escolásticos también elaboraron, entre las nociones de *doctrina*, *disciplina*, *methodus*, *ars* y *scientia*, no pudieron ser sostenidas de forma consistente en la ruda práctica cotidiana de las facultades escolásticas de artes. Las *Summulae logicae* de Pedro de España son su ejemplo mayor: los tres términos, *ars*, *scientia* y *methodus* presentados en el encabezamiento de su texto, fueron usualmente identificados al ser tomados todos juntos para significar *materia de curriculum*.[...] *Método* puede significar varias cosas, pero la más usual es indicar el orden hallado en una ciencia perfecta y completamente organizada, o el orden para presentar un tema para enseñarlo. [...] Los humanistas, que fueron a menudo tutores a sueldo en casas de nobles o acaudalados, tendieron a incrementar aún más este sesgo pedagógico dado al conocimiento por los escolásticos, en tanto añadieron una consideración mayor sobre las necesidades de sus discípulos que la que el sistema escolástico conoció”. *Ibid.*, p. 156, 158.

“He aquí lo que da a la Dialéctica esa curiosa carga de doble enseñanza típica del ramismo: como todo otro arte, ella es enseñanza (*doctrina*) por el hecho mismo de que es un arte (*ars*), pero es además, el arte de enseñar a *enseñar*. En esta perspectiva, toda la sabiduría misma (*sapientia*) no es nada si no es dialéctica, la cual enseña (*docet*) las varias causas. [...] La enseñanza, habiéndose así posesionado ella misma de la dialéctica, instrumento de la filosofía, inevitablemente termina por incluir toda filosofía. La filosofía llega a ser lo que uno *aprende* cuando es *enseñado* en la escuela. No se niega que la filosofía sea el amor a la sabiduría, pero la aserción se vuelve prácticamente nugatoria cuando se enfrenta al inexpugnable hecho de que la filosofía se halla definida en realidad por la situación pedagógica. [...] La filosofía, según los ramistas, es la enseñanza de las artes liberales -lo cual significa, no se olvide- ¡las “enseñanzas” liberales! Pero esto no es todo, enseñanza no sólo es filosofía, sino el conocimiento mismo. La enseñanza gobierna la noción ramista de “método”. [...] Sorprenderá poco entonces que en la medida en que el ramismo se desarrolla, un arte de la pura “didáctica” hará su aparición como herencia directa de la dialéctica ramista.[...] La didáctica aparecerá principalmente en los medios germanos. La *Didactica Magna* (1633) de Jan Amos Komensky o Comenius, discípulo del ramista alemán Alsted, es con mucho, la obra más conocida de esta tradición. Ordenando las cosas en “forma lógica”, según el “método” vulgarizado por el ramismo, Comenio establece el modo en el cual los temas del currículo serán martillados en las cabezas juveniles con la mayor eficacia posible”.¹⁸⁴

El *quid pro quo* queda activado: desde entonces habrá que asumir las consecuencias, cada vez más intrincadas, de que haya sido la Pedagogía la que empezara a asegurar, para las sociedades modernas, el intercambio entre la Epistemología y la Política.¹⁸⁵

¹⁸⁴ *Ibid.*, 161.

¹⁸⁵ ¿Sólo en las “sociedades modernas”? Aquí empieza a hacerse estrecha tal etiqueta, pues se trata de otra cronología, la de la Institución Escolar en Occidente: la Didáctica estuvo en el centro de la mutación epistémica e institucional iniciada en el siglo XII con la creación de las universidades frente al plan de estudios -y de vida- de estilo monástico, coyuntura que dio origen a la filosofía de Tomás. Este decisivo *impasse* entre lo Viejo y lo Nuevo, donde se originan los dilemas de la Escuela *moderna*, es descrito magistralmente por A. MacIntyre: “Fue en el siglo XII cuando comenzó a cobrar nuevas dimensiones la cuestión de qué entrañaba el agustinismo para la vida práctica, y lo hizo precisamente cuando la tradición agustiniana se vio apremiada para proporcionar la base y el marco intelectuales para un tipo de educación, dirigido tanto a aquellos que no formaban parte del clero como a nuevos tipos de clero [...] El redescubrimiento de la filosofía de Aristóteles en toda su integridad fue un reto que alcanzó no sólo cuestiones sobre la verdad de doctrinas teológicas fundamentales, sino también cuestiones sobre el plan de estudios agustiniano y la explicación del conocimiento que ese plan de estudios suponía. En primer lugar, se trató de la pretensión del esquema agustiniano -tal como lo exponía no sólo Hugo de San Víctor en su *Didascalion*, sino también otros que escribieron sobre el plan de estudios-, de que en ese esquema *podían integrarse todos los tipos de conocimiento, secular, nuevos o antiguos*. [...] En segundo lugar, Aristóteles proporcionaba explicaciones de lo que es una ciencia, de lo que es la investigación y del *telos* de toda investigación, que estaban notablemente reñidas con la versión agustiniana del platonismo, sobre todo por no dejar sitio ni tener necesidad, en su explicación de la génesis del conocimiento, de la iluminación divina. [...] De ahí que se planteara de inmediato un *dilema agustiniano*. Admitase el corpus aristotélico en el esquema de estudios, y se confrontará con ello al estudiante no con una, sino con dos pretensiones sobre la lealtad que ha de guardar, pretensiones que,

Terminaré con este “excurso” cometiendo aún la incuria de coser otra cita del mismo autor, lo cual justifico afirmando que no podría hallar mejor modo de expresar el espíritu que anima mi propia investigación:

“La didáctica es evidentemente, un concepto casi tan proteico y acomodaticio como el de la dialéctica de la cual descende. Pero su línea de origen hace evidente cuán poco realista es la separación que se hace especialmente en la actualidad, entre la tradición de los textos escolares y la tradición intelectual general del mundo occidental. Y cuán poco realista es cualquier tratamiento que mire la didáctica como algo incidental y subsidiario en relación a lo que está aconteciendo en el resto de la producción letrada. La “didáctica” que sale a la superficie en la tradición de libros de texto escolar es hasta tal punto la destilación de la herencia escolástica y humanista, *que al mismo tiempo que transmite su herencia, la modifica.* [...] Si de muchas formas la literatura pedagógica fue reescrita generación tras generación bajo el patrocinio de un oportunismo ecléctico, y fue impulsada por la necesidad escolar de dictar cursos de lógica, retórica u otras “artes”, es tan importante en la historia de la mente humana como la monumental literatura del Renacimiento, Shakespeare, Milton, la Biblia o talvez Donne. Este más anónimo producto, primeramente casi todo en latín, ampliamente pedagógico en orientación, no pocas veces andrajoso pero siempre efectivo, es lo que fue machacado en las mentes de generaciones enteras de jóvenes escolares, como nunca lo fueron Shakespeare o Milton. Hace parte de los tendones y los huesos de nuestra civilización, creciendo con ella y saliendo al paso de sus necesidades de una forma tal, allí donde las grandes piezas maestras de la literatura, castas y preservadas en forma inalterable, han fracasado en hacerlo.¹⁸⁶

3. Tomismo y Pedagogía en la *Ratio Studiorum*

Ahora bien, el despegue de la reforma ramista a partir de 1551 va a desarrollarse paralelamente a los avances de la contrarreforma católica, encabezada por la Compañía de Jesús, fundada en 1534 por Ignacio de Loyola y aprobada por el Papa Paulo III en 1540: las luchas de la Reforma y la Contrarreforma fueron el laboratorio histórico donde la Pedagogía empezó a asegurar los efectos políticos de la epistemología: las guerras religiosas fueron también –y a veces de modo fundamental- batallas educativas, pues es sabido que la escuela moderna -la escuela para las masas- le debe no poco al

en puntos clave, resultan mutuamente excluyentes. Exclúyase el corpus aristotélico del esquema de estudios, y se pondrán en cuestión, tanto las pretensiones universales e integradoras del agustinismo, como las pretensiones de la universidad, al menos tal como era entendida en París. Fue la capacidad de los protagonistas del agustinianismo para resolver las cuestiones que planteaba este dilema, lo que cambió el destino de su doctrina, cosa que se hizo cada vez más evidente en cada década sucesiva del siglo XIII”. MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales...*, p. 131, 138-139.

¹⁸⁶ ONG, W., *op. cit.*, p. 161, p. 10.

movimiento protestante que buscó un método universal y popular para poner la Escritura al alcance de todos, en su lengua materna, y a la consiguiente escalada competitiva que ello suscitó de inmediato en el campo católico.

En efecto, la Reforma ramista va a coincidir con la segunda generación de jesuitas, la que después de la muerte de Ignacio de Loyola (1556) asumió sobre sus hombros la experiencia pedagógica que culminó en la edición definitiva de su famosa *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* en 1599.¹⁸⁷ Siendo éste un vasto tema, sólo traeré a colación dos puntos que convienen a nuestro problema: la posición de los fundadores de la Compañía frente a la gramática y la filosofía, y sus relaciones con la doctrina de Santo Tomás.

En cuanto a lo primero, hay que señalar que en la versión de 1586 de la *Ratio* se constata una tensión que corresponde de manera clara al paso entre las gramáticas antiguas y las gramáticas humanistas. En sus recomendaciones sobre el uso del mejor texto de Gramática, los autores abordan una inequívoca controversia sobre el orden a adoptar. La primera opinión procede de quienes defendían a los jóvenes que entraban de escuelas diferentes a las de los jesuitas -especialmente en Italia-,

“quienes están impregnados del orden de la gramática italiana, prestado a Prisciano, Phocas,¹⁸⁸ Diomedes,¹⁸⁹ y todos los gramáticos antiguos. La disposición muy diferente de nuestro Emmanuel [Alvarez] les perturba y casi los enceguece al punto en que parecen perder muchos años... La segunda opinión es de quienes deseaban guardar la uniformidad entre la Italia y las provincias que opinan diferentemente: acostumbrados a Despautère,¹⁹⁰ Nebrija,¹⁹¹ y Erasmo,¹⁹² cuyo orden es el que ha seguido nuestro Emmanuel y prefieren conservar esta gramática tal como él la ha escrito...”.¹⁹³

¹⁸⁷ Cfr., *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus, (1586-1599)*. [Édition bilingue latin-français, présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia]. Paris, Belin, 1997.

¹⁸⁸ Gramático latino del siglo V d.C., autor de un *Ars de Nomine et verbo*.

¹⁸⁹ Gramático latino del siglo IV d.C., autor de un *Ars grammatica* en tres libros.

¹⁹⁰ Jean Despautère, gramático flamenco (1460-1520), publicó entre 1506 y 1519 su Gramática en varios volúmenes, que pronto fueron bastante difundidos y utilizados.

¹⁹¹ Antonio Aelio de Nebrija, gramático español, autor de un tratado titulado *Introductiones in latinam grammaticam*, 1481. Es reconocido como el autor de la primera gramática de la lengua castellana moderna.

¹⁹² Erasmo de Rotterdam escribió en 1513, con su amigo inglés William Lily, un tratado de Gramática intitulado *Absolutissimus de octo partium orationis constructione libellus*. [Pequeño tratado perfectamente completo sobre la construcción de las ocho partes del discurso].

¹⁹³ «Combien il importe que les Nôtres usent de la meilleure grammaire; laquelle semble répondre à ce critère». [Versión de 1586, revisada (1586 B), en *Monumenta Pædagogica, S. I., T. 5*, p. 186-188]. En: *Ratio studiorum ...*, p. 238-239.

Las advertencias van en la dirección de hacer delicada pero inexorablemente el cambio a favor de la gramática humanista, la compilada por uno de “los suyos” incorporando los nuevos métodos:

“Sería para nosotros del más alto interés hallar un especialista en gramática que pudiese ser preferido a justo título sobre los otros; y luego de hallarlo, guardarlo con constancia bastante como para juzgar enseguida deplorable el errar de nuevo.[...] Ahora bien, nuestro Emmanuel parece haber trabajado con empeño en tal tarea. Él ha reunido, seleccionando de los mejores autores, la significación y la construcción de los verbos, de los nombres y de las otras partes del discurso, y las ha organizado según un método muy estudiado. Si se puede pues desear en sintaxis una expresión latina pura, segura, elegante, no es en los otros gramáticos que han formulado en este dominio reglas falsas, impropias o bárbaras donde hay que ir aparentemente a buscarlas, sino en Emmanuel [Alvarez]”.¹⁹⁴

Dominique Julia ha narrado eficazmente la genealogía de la *Ratio*.¹⁹⁵ Es la aleccionadora historia de uno de los textos pedagógicos arquetípicos del occidente moderno, que en el fondo es muy simple: una primera versión de 1586 responde a la persuasión del Prepósito General Claudio Acquaviva sobre la necesidad “de establecer un orden de estudios y una lista de proposiciones a prescribir y a proscribir, con el fin de llegar a una uniformidad de doctrina en el seno de la Orden”.¹⁹⁶ Y la versión definitiva de 1599 -que tuvo fuerza de ley hasta 1832- está organizada en un orden del todo diferente, pues aboca todo el sistema a partir de la arquitectura jerárquica y las funciones de todos los individuos de un colegio, definidas hasta el detalle desde los roles del rector hasta los del conserje. D. Julia señala el desfase entre las dos ediciones, para concluir que en la segunda simplemente se ha aprendido de la experiencia crítica -la caída del nivel intelectual y moral de los jóvenes jesuitas- debida al crecimiento acelerado de la Compañía y de sus colegios durante las últimas tres décadas del siglo XVI. La *Ratio* emergió triunfante como un instrumento de equilibrio en una dura controversia: la diferencia fundamental entre las dos versiones consiste en que mientras la primera se ocupa de los conocimientos, la segunda se ocupa de los individuos, en busca de la uniformidad y la imposición de un modelo racional ya no sólo en los estudios sino también en el gobierno material y disciplinar de los colegios de “enseñanza secundaria”.

¹⁹⁴ *Ibid.*

¹⁹⁵ JULIA, Dominique. “L’élaboration de la *Ratio Studiorum*, 1548-1599”. En: *Ratio Studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus. (1586-1599)*..., p. 29-69. Cfr., también los clásicos de DE DAINVILLE, Francois. *La Naissance de l’humanisme moderne*. Paris, Minuit, 1940; *L’Éducation des Jésuites*. Paris, Minuit, 1978 [1991?].

¹⁹⁶ *Ibid.*, p. 36. El generalato de Acquaviva se extendió entre 1581 y 1615. Cfr., ROSA, Mario. “Acquaviva, Claudio”. En: *Dizionario biografico degli Italiani.*, Rome, T. I, (1960), p. 168-178. En 1611, Acquaviva emprendió una gran encuesta a través de toda la Compañía, *Pro soliditate atque unifirmitate doctrinae per universam Societatem*. Cfr., DE CERTEAU, M. “Crise sociale...,” p. 113, nota 15.

Se podría afirmar que, frente a la reforma ramista, la *Ratio* avanza en el sentido de proporcionar un delicado instrumento de doble regulación, dos aplicaciones del mismo concepto de método a dos objetos distintos: de un lado, el orden, la uniformidad y la ortodoxia de los contenidos, y de otro, las técnicas de gobierno institucional y control de los comportamientos, configurando una delicada máquina de jerarquización minuciosa de los saberes y los hombres, un funcionamiento idealmente racional de la máquina pedagógica.¹⁹⁷ Delicada, pues nace al calor de una dura época de controversias religiosas y desórdenes institucionales, entre las tendencias que buscaban controlar hasta el mínimo detalle del pensamiento y del comportamiento de los jóvenes, y aquellas indicaciones de las *Constituciones* de Ignacio que recomiendan mesura y flexibilidad frente a las circunstancias locales y particulares. La *Ratio* será un arte de hacer -tecnología y saber- en Pedagogía, que era, ya lo sabemos, hacer en Filosofía. Allí, “el método” alcanza un momento culminante como instrumento universal de gobierno: es la *ratio* del saber sometido al orden pedagógico-epistemológico tanto como la *ratio* de los hombres sometidos a la regla escolar. El árbol nacido del *modus parisiensis* empezaba a dar su fecunda cosecha.

Y entro aquí al segundo punto sobre los fundadores jesuitas: el orden buscado por la Orden en cuanto a doctrina. He mencionado antes una lista, se trataba de una serie de proposiciones de Santo Tomás que debían ser tenidas unas como “obligatorias, otras como libres y otras como probables”, y cuya inclusión en la *Ratio* -a pesar de que, anota Julia, en la revisión de 1583 su número se redujo de 597 a 130- suscitó objeciones del Santo Oficio al ver así tratada la doctrina del maestro dominico.

Resulta no poco provechoso dar una ojeada desde nuestro objeto de investigación a esa “lista de proposiciones sacadas de la Suma Teológica” (“*Catalogus aliquot quæstionum ex prima parte Sancti Thomæ*”), que nuestra mentalidad aún decimonónica nos hace imaginar como una enumeración casi indiscriminada de frases al estilo del *Syllabus* de Pío IX. Lejos de ello, este Catálogo es en realidad una serie de *acotaciones pedagógicas* sistemáticamente estructuradas tanto para delimitar el alcance de las explicaciones del profesor de teología escolástica en el sentido de *no enseñar cuestiones que podían prestarse a discusiones de escuela*, como para dosificar las dificultades teóricas según se consideraba el alcance de los estudiantes. Ahora bien, el principio ordenador que permite lograr ambos propósitos es la distribución jerarquizada de las ciencias. Citaré como prueba las

¹⁹⁷ “El orden del colegio combina en efecto tres distribuciones: distribución del *tiempo* que equilibra el desarrollo de la jornada dividida en tiempos para el estudio, para la recreación y para las ocupaciones espirituales; distribución de los *espacios*, que separa según las edades (grandes, medianos, pequeños) [en] patios de recreación y cuartos de pensionado; distribución de las *personas* “tratadas” según su “naturaleza” de modo que puedan ayudarse las unas a las otras. Así la marcha del colegio en sus diferentes operaciones se hará según el modelo previsto y los desórdenes (conventículos de rebeldes, amistades particulares, resistencia a las órdenes) son prevenidos.” JULIA, D. “L’élaboration...,” p. 66.

acotaciones hechas a los artículos de la famosa Cuestión Primera de la Primera parte de la Suma Teológica: “De cuál sea la doctrina sagrada y a qué cosas se extiende”.¹⁹⁸

“*Artículo 1:* No se dirá nada acá sobre la potencia neutra. La cuestión de saber si hay en el hombre un deseo natural de una visión clara de Dios será remitida a la primera sección de la *Pars secunda*, cuestión 3, art. 8, q.5. a. 8”.¹⁹⁹

“*Artículo 2:* No se disputará aquí sobre lo corresponde a la naturaleza de la ciencia y la subalternación de las ciencias, sino que se la supondrá a partir de la lógica”.²⁰⁰

Y así las siguientes, que continúan sorteando los riesgos al remitir ciertos problemas a las “respectivas ciencias”:

“*Artículo 3:* No se tratará aquí de las razones formales de los objetos cognoscibles, ni de la cuestión de saber si la ciencia es un *habitus* uno y simple, y una cualidad en general: esto es del resorte de los filósofos. Pero, dando esto por supuesto, bastará buscar si hay alguna razón particular para que la teología sea un *habitus* único y una cualidad simple.

“*Artículo 4.* Se supondrá, sin discutirlo, lo que se dice comúnmente sobre lo especulativo y lo práctico como diferencias de las ciencias.

“*Artículo 5:* No se tratará aquí de lo que es la certeza del asentimiento, de lo que es su solidez, su verdad, su evidencia, y de sus diferentes clases, esto es asunto de los lógicos.”²⁰¹

En cuanto a la Biblia, el libro de los cristianos, dirá, asentando una división del saber sagrado que se acentúa en la Contrarreforma:

“*Artículo 9.* ¿Es conveniente que la Escritura sea rica en metáforas y en parábolas? ¿Las Santas Escrituras son claras y abordables? Estas cuestiones serán dejadas al lector

¹⁹⁸ *Ratio studiorum...*, El Catálogo se halla en las páginas 217 a 235 de esta edición.

¹⁹⁹ *Ibid.* Sobre las profundas implicaciones teológico-políticas de la innovación hecha por Suárez acerca de la doctrina tomasiana del deseo natural de beatitud, y la introducción del concepto de *pura natura*, Cfr., COURTINE, J.F. “Théologie morale et conception du politique chez Suarez...,” p. 261 ss., y MCCOOL, G. *From Unity to Pluralism. The internal evolution of thomism...*, esp. Cap. 9, p. 200-206.

²⁰⁰ *Ratio studiorum...*, p. 127. Es claro el partido tomado frente al giro epistémico que iba a enfrentar a los Gramáticos y los Lógicos sobre la fundamentación epistémica de la Filosofía. Esta sola proposición indica ya toda la dimensión política que tiene la relación pedagogía-epistemología, aparte de que prueba cómo, más allá de las disputas doctrinales o de escuela, la *Ratio* es un instrumento para insertar “la filosofía católica” en el orden epistémico de su época.

²⁰¹ *Ibid.* De nuevo, es claro que en la lectura de la cuestión primera, la *Ratio* está estructurando pedagógicamente todo un modo de plantear las relaciones entre metafísica y epistemología, un modo que ya podemos decir “moderno clásico”, pues acá la labor de asegurar la veracidad del conocimiento objetivo se asigna a la Lógica, lo que en los manuales neotomistas se remitirá a un nuevo tratado, el de Criteriología o Epistemología. Este es el punto donde emergerán, como veremos, todas las posibilidades y también las paradojas del proyecto neotomista.

[profesor] de Santa Escritura y de controversia, así como el tratado de los sentidos de la Escritura.”²⁰²

Y respecto a la Cuestión 2 de la Suma (“Si la doctrina sagrada es ciencia”) recomienda la *Ratio*:

“*Cuestión 2*: No se explicará, sino que se supondrá a partir de la lógica, lo que es una proposición conocida por sí (*per se nota*) e inmediata, y cuántas de ellas hay. No se refutarán las razones por las cuales Santo Tomás demuestra la existencia de Dios sino que más bien se las reforzará”.²⁰³

Y así sucesivamente... He aquí el método en plena acción, en su operación más simple y oculta, pues ha llegado a ser el pan de cada día de nuestro trabajo docente: cuádruple operación que consiste, primero, en la fijación de las doctrinas correctas y las erróneas (“no se dirá nada sobre...”, “se reforzarán las pruebas de...”, “se supondrá, sin discutirlo...”): es la *operación dogmática*. Segundo, en la separación de los conocimientos en campos disciplinares jerarquizados (“esto es del resorte de...”, “remítase esta cuestión a la parte...”, “estas cuestiones serán dejadas a...”): *operación epistemológica*. Tercero, en el uso de ciertos modos de explicación o enunciación (“no se disputará aquí de...”, “no se explicará sino que se supondrá a partir de...”): *operación pedagógica*. Y cuarto, la utilización de una serie de sutiles procedimientos de dosificación, delimitación, inclusión y exclusión (“basta con decir que...”, “no se dirá nada de...”): *operación profiláctica*. Operaciones sutilmente entrelazadas que se encadenan y se repiten sucesiva y sistemáticamente hasta lograr hacer pasar por su *machinaria* todos los enunciados del saber recibido y por transmitir, curso por curso, año por año, disciplina por disciplina, profesión por profesión.

He aquí el corazón de todos los misterios reales, ficticios y simbólicos que han rodeado a la *Ratio studiorum*, y que no vienen a ser otra cosa que los misterios reales, ideales y formales de la pedagogización de las Ciencias en nuestro occidente letrado, en el momento de la invención de la “educación secundaria”. Pues reproducida esta *ratio* u otras, en experiencias análogas desarrolladas por las centenas de organizaciones religiosas o laicas que a partir del siglo XVI se destinaron a la formación de los jóvenes de las clases medias -o que llegaban a ser clases medias gracias al acceso a este nivel educativo-, se constituyó eso que se puede llamar perfectamente una “cultura escolar”, entendiendo por ella ese universo específico que produce, distribuye y consume el lenguaje de “la Ciencia” para volverlo “Sentido Común” o “Buen Sentido”, pero que a su vez, desde la Pedagogía y la Didáctica crea, dispone y reelabora objetos de discurso, conceptos y modalidades de enunciación para “la Ciencia”. De forma que cuando los

²⁰² Ibid.

²⁰³ Ibid. Estas proposiciones son las que derivarán, en el siglo XIX, en las ideas de “sentido común”. Ver *infra*, Cap. 5, § IV.B.2.

altos sacerdotes del saber filosófico condenan a los autores de manuales escolares como “pensadores de terciela fila” o “débiles mentales”, y (des)califican las *ratios* como “meros listados de procedimientos”, están desconociendo la historia de cómo se han construido, anónima y cotidianamente, las técnicas de estudio y aprendizaje de un lenguaje, y una forma de usarlo -una *forma mentis* y un *bon sens*- que llena la vida diaria de las miríadas de ciudadanos que en cualquier ciudad moderna agencian la cultura letrada, filósofos incluidos. ¿O habrá que pensar que esa *forma mentis* sería la matriz de un relato mítico del Buen Sentido Buscado que la *machinaria scholastica* -aparato escolar- produce para el gobierno de un posible y abstracto ciudadano medio? Mas la respuesta no es tan fácil como la pregunta: hay que explorar aún lo que ha ocurrido cuando se da a la Filosofía el rol de coronar la escala de los estudios medios.

Sea como fuere, a la luz de estos elementos se ve claramente que los Manuales - fuesen *Rationes*, *Cursus*, Compendios, Enciclopedias, y fuesen confesionales o laicos- es decir, todos esos productos de la creciente industria de escritura de textos destinada a asegurar la organización pedagógica del saber, no fueron, ni mucho menos, ese efecto aberrante e indeseado que la elevada posición de los “filósofos puros” se ha obstinado en despreciar, sino por el contrario, eran el corazón mismo del sistema. Hay que decir más bien que cuando la división del trabajo propia del dispositivo académico en occidente moderno generó la especie de los “filósofos de profesión” con sus propios textos, ciertos manuales pasaron a ocupar otra posición funcional en la jerarquía del sistema educativo, pero en el comienzo del proceso, los roles de filósofo y pedagogo no estaban diferenciados ni sus portadores se sentían disminuidos al verse llamar de ambos modos. Mas será esta función pedagógica destinada a los “medianos” la que se irá constituyendo con el correr del tiempo, hasta que se delimite ese nivel escolar intermedio que hoy conocemos como la “educación secundaria” o el “bachillerato”. Y esa función es la que marcará poco a poco la diferencia de estatuto entre libros como las *Summa Theologiae* del siglo XIII y los “Cursos de filosofía según la mente del Angélico doctor” de los siglos XVII, o los “Elementos de filosofía para uso de la segunda enseñanza” de los siglos XIX y XX: podemos decir que todos estos comparten una naturaleza -digamos mejor una cultura- escolar, ¡escolástica!: son todos manuales, pero su singularidad se especifica por su método, es decir, el dispositivo o conjunto de instrumentos que ha ido distribuyendo, de modo históricamente diferenciado, tanto el *orden de los conocimientos* como el *camino* que los *sujetos* deben recorrer para acceder a ellos, tanto el *tipo* y la *cantidad de saber* mínimo requeridos, como los *modos* o *estilos de exponerlos* y *calificarlos*. Hay que agregar, además, que esta verdadera *machinaria dogmática de negociación* no ha podido dejar de ser, desde su gestación, intrínsecamente controversial, matriz de todas estas querellas sin fin que acá estamos rastreando.

Por ejemplo, y retornando a las divergencias surgidas al interior de la Compañía desde el nacimiento de la *Ratio*, se sabe que ya en 1582 frente a las tendencias que consideraban que en ella se debía determinar hasta la última letra,

“el viejo padre Alfonso Salmerón, único sobreviviente de los primeros compañeros de Ignacio, estimaba que, cualquiera que fuere la eminencia de Santo Tomás en materia teológica, no es bueno que la Compañía escoja sólo una autoridad a cuyas palabras y sentencias hubiera que adherirse a la letra: es sólo en los libros canónicos donde no hay nada rechazable. Además, si un día un teólogo jesuita, ‘como lo esperaba el bienaventurado Ignacio de feliz memoria’ venía a proponer una doctrina teológica *siguiendo un nuevo método* y por una vía más brillante (*plus éclatante*), no habría que oponérsele. Y en cuanto a un catálogo de proposiciones prohibidas no es muy oportuno, la experiencia ya tenida lo ha demostrado”.²⁰⁴

No dejan de ser admirables dos cosas: una, la visión profética -¿o claridad histórica?- del Santo de Loyola al prever la necesidad de nada menos que un nuevo Doctor de la Iglesia para los tiempos que corrían, tiempos de nuevos métodos: el Eximio Suárez, y con él muchos otros jesuitas -disciplinado equipo que adelantó con paciencia el trabajo requerido- venían ya en camino, e incluso estaban tardando... Y dos, la lucidez del padre Salmerón al señalar que las listas eran poco convenientes e inútiles. Mas, a despecho de que la Ratio no era una simple lista sino un “discurso del método” –con perdón de los puristas, era *el método* en su desnudez y eficacia práctica, reglamentaria y técnica, en una palabra, en su *pureza pedagógica*-, la querrela de las interpretaciones estuvo en la raíz del rol epistemológico-político que encaró la Compañía de Jesús tanto al interior de la Iglesia como hacia el exterior de la cultura y la política occidentales:

“Ante las presiones que en el siglo XVII estaban quebrando la unidad del cosmos, los jesuitas, si bien fueron intransigentes en defender los dogmas de la teología y de la metafísica, no rechazaron, sin embargo, los nuevos modelos culturales. Es más, intentaron integrarlos dentro de los marcos más tranquilizadores de un saber consolidado y tradicional en cuyo seno perdía su carga potencialmente revolucionaria. El trazado enciclopédico de los jesuitas consistió en un sutil y difícil trabajo de enlace entre un andamiaje todavía aristotélico y tomista y la epistemología experimental de la nueva ciencia, alcanzando a menudo un eclecticismo de instancias que se yuxtaponían sin armonizar entre ellas verdaderamente. Por tanto, si la Inquisición, que no renunciaba a vigilar y castigar, representaba la faz represiva de la Contrarreforma, la enciclopedia del saber construida por los eruditos de la Compañía de Jesús constituía el aspecto irénico en una época que, dividida por las sangrientas guerras de los Treinta Años, aspiraba utópicamente a una pansofía que con su carácter inclusivo absorbiese y anulase cualquier contencioso. Desde este punto de vista, los proyectos enciclopedistas de los jesuitas son el correlato católico de lo que en el mundo protestante estaban realizando Alsted y Comenio. Y otro elemento común es la conexión entre enciclopedia y pedagogía, entre un saber de conjunto y un método de

²⁰⁴ Carta de Alfonso Salmerón al padre General Claudio Acquaviva (Nápoles, 1-09-1582), *Momumenta Pedagogica S. I.*, T. 6, Doc. N° 6, p. 21-24, cit. en: JULIA, Dominique. “L’élaboration de la *Ratio studiorum*, 1548-1599...,” p. 36. [Cursiva O.S.].

los distintos estudios que en la *ratio studiorum* [...] aspiraba a una cultura humanísticamente global, ajena a cualquier especialización...”.²⁰⁵

D. Julia indica brevemente la vía histórica que tomó este cuidado por la uniformidad doctrinal jesuita:

“Estamos aquí en el corazón de la reflexión y el debate que apuntan a procurar y a hacer circular textos y manuales válidos para el conjunto de la Compañía, tentativa que en el caso de la filosofía, desemboca a fines del siglo XVI sobre el curso completo de filosofía del Colegio de Coimbra, (*Cursus Collegii Conimbricensis Societatis Jesu*) que será durante largo tiempo la obra de referencia del aristotelismo escolástico. Es alrededor de estas cuestiones y al interior de estas constricciones institucionales como se desarrolló, en los últimos treinta años del siglo XVI, toda una discusión al interior de la Compañía sobre el programa de las materias a enseñar y los modos de enseñanza a adoptar”.²⁰⁶

Ciertamente, la edición de 1599 ordenaba a los profesores de filosofía de primer año explicar la Lógica “viéndola en su conjunto durante los dos primeros meses, no tanto dictando como explicando lo que parezca más necesario, tomando a Toledo o a Fonseca”.²⁰⁷ Pero con estos manuales, estamos ya de lleno en la reelaboración humanista de la dialéctica que ya he esbozado sumariamente. Reelaboración a la cual se deberá agregar el auge de las cátedras de matemáticas en los colegios jesuitas durante el

²⁰⁵ BATTISTINI, Andrea. “Del caos al cosmos: el saber enciclopédico de los Jesuitas”. En: ÁLVAREZ DE MIRANDA, J.; et. al. *De las Academias a la Enciclopedia*. Valencia, Alfons el Magnanim, 1993, p. 301-332.

²⁰⁶ *Ibid.*, p. 61-62. A fines del siglo XVI, dos colegios jesuitas representaron los polos de este debate de tendencias entre la *libertas opinionis* y la *uniformitas doctrinae*, debate que atravesó la elaboración de la *Ratio*; éstos fueron el de Coimbra en Portugal, y el Romano en Roma. Cfr., *Ibid.*, p. 35. Francisco Suárez fue primero profesor en el Romano, hacia 1580, y pasó sus últimos años desde 1597 -año en que también publicó sus *Disputationes*- en Coimbra, donde murió. Cfr., FUENTES BENOT, Manuel. Prólogo a SUÁREZ, Francisco; S.J. *De las propiedades del ente en general y de sus principios*. [Tercera de las *Disputationum metaphysicarum in quibus et universa naturalis theologia ordinate traditur et quaestiones omnes ad duodecim Aristotelis libros pertinentes accurate disputantur.*] Madrid, Aguilar, 1955, p. 17.

²⁰⁷ *Ratio studiorum...*, No. 215, p. 125. Francisco de Toledo era profesor del Collegio Romano, alumno de Domingo Soto en Salamanca, autor de varios tratados de filosofía natural; mientras que Pedro da Fonseca fue el conceutor del Curso de Coimbra: “Los cursos del Colegio Romano así como los de otros colegios jesuitas, dieron lugar en el siglo XVI a numerosos e importantes manuales de filosofía. Dos de los manuales de lógica más difundidos fueron las *Institutiones dialecticae* de Pedro da Fonseca (Lisboa, [1564¹] - Lyon, [1625⁵³]) y la *Introductio in dialecticam* de Francisco de Toledo (Roma, [1591¹] - Milán, [1621¹⁸])”. Las dos obras tratan de la teoría de la suposición y de las consecuencias al estilo usual en la Edad Media, pero por su tono y por su factura están mucho más cerca de los manuales producidos durante la primera mitad del siglo XVII que de aquellos de comienzos del siglo XVI [...] El *Cursus Conimbricensis* fue obra de varios jesuitas portugueses. Abarca en general el mismo material que los cursos del Colegio Romano, pero en un espíritu un poco más conservador, apegándose más a los problemas especulativos importantes para la teología y menos a los detalles empíricos”. LOHR, Charles H., S.J. “Les jésuites et l’aristotélisme du XVI^e siècle”. En: GIARD, Luce. *Les jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*. Paris, P.U.F., 1995, p. 79-91.

siglo XVII²⁰⁸ a partir de la labor del eminente matemático jesuita Christoph Clavius (1538-1612), profesor del Collegio Romano, quien “se esforzó de definir a la vez un programa didáctico y una instancia de formación específica para los futuros profesores de la Compañía”, afirma Julia, concluyendo que “se trataba nada menos de un reordenamiento de la jerarquía de las disciplinas, una modificación de las relaciones entre matemáticas y filosofía, que ya no deben ser de subordinación, sino de complementariedad y de necesidad...”²⁰⁹ Estamos cada vez más cerca del proyecto clásico de *mathesis*, tomando prudente pero definitiva distancia de la lectura medieval de la ciencia aristotélica.²¹⁰

²⁰⁸ HARRIS, Steven J. “Les chaires de mathématiques”. En: GIARD, Luce. *Les jésuites à la Renaissance...*, p. 238-261.

²⁰⁹ Cfr., KNOBLOCH, Eberhard. «L’œuvre de Clavius et ses sources scientifiques». En: GIARD, Luce. *Les jésuites à la Renaissance...*, p. 263-283; KESSLER, Eckhard. “Clavius entre Proclus et Descartes”. *Ibid.*, p. 285-307; ROMANO, A. *La Compagnie de Jésus et la révolution scientifique. Constitution et diffusion d’une culture mathématique jésuite à la Renaissance (1540-1640)*. Thèse à l’Université de Paris [dactyl], 1966.

²¹⁰ Lohr propone un eficaz panorama del aristotelismo humanista: “En el Renacimiento, el aristotelismo ya no era sino una filosofía entre otras. Mientras que antes Aristóteles había sido “El Filósofo” por excelencia, a partir de 1450 más o menos, se considera bajo una nueva luz los otros filósofos antiguos (platonismo, estoicismo, epicureísmo, escepticismo), de donde surgen dudas crecientes sobre la validez exclusiva de la tradición aristotélica. En el siglo XVI, nuevos tipos de estudiantes y de intereses científicos también nuevos condujeron a diversos grupos de letrados servirse de una u otra de las obras de Aristóteles tomada aisladamente, y a utilizar diferentes partes de su filosofía sin cuidarse de su organización de las ciencias. En Italia, en particular, los humanistas se volvieron hacia la filosofía moral de Aristóteles, los críticos literarios hacia su *Poética*, en las universidades los filósofos de profesión discutieron su filosofía de la naturaleza, sus tratados de biología, así como a los comentaristas griegos antiguos sobre la lógica y la filosofía de la naturaleza, y obras como los *Problemas* y las *Mecánicas*, desconocidas en la Edad Media o no estudiadas entonces. En particular, los tratados de biología y los de filosofía moral fueron retomados por filósofos de un tipo completamente nuevo. En la Alemania protestante, Melancthon edificó un nuevo aristotelismo secular para las escuelas, ellas también nuevas, que se pusieron al servicio del mensaje de Lutero. En Francia, luego en Inglaterra [Suiza y Alemania] el furor ramista desvió la mirada de los aristotélicos hacia la cuestión del método, mientras que los especialistas de la reforma constitucional buscaban en el texto griego de la lógica nuevos modos de interpretación de la doctrina legal. Así, en el período 1450-1650, el aristotelismo difiere radicalmente de la filosofía al uso en las universidades medievales. Mientras que el aristotelismo escolástico ofrecía una imagen del mundo jerárquicamente unificada, en el Renacimiento hay que hablar no de uno, sino de varios aristotelismos. Los nuevos aristotelismos del Renacimiento han extraído su savia de una nueva fase en la recepción latina de los textos de Aristóteles. [...] La edición del texto griego y la traducción latina de prácticamente todo el corpus de los comentaristas antiguos de Aristóteles [en particular textos desconocidos de Averroes] revolucionaron la interpretación de sus obras. Es un hecho sorprendente, pero se compusieron muchos más comentarios latinos de Aristóteles en el siglo que separa a Pomponazzi [el averroísta latino contra quien polemizara el cardenal Tomas de Vio, *Il Gaetano*, O.S.] de Galileo, que en los diez siglos que pasaron entre Boecio y Pomponazzi”. LOHR, Ch., *op. cit.*, p. 84-86. Conviene no olvidar que en la última década del siglo XVI (hacia 1590) se alcanza la cota más alta de extracción de plata y oro del Nuevo Mundo, acumulación originaria de riqueza que financió tanto el despegue de la economía capitalista como el “siglo de Oro” español y en general, el auge cultural del Renacimiento y el Barroco europeos.

Y para terminar este segundo excurso, propongo una breve nota sobre esta tan famosa prudencia jesuita expresada en su *Ratio*. Durante la Congregación general reunida en 1593-1594, el rector del Colegio Romano, Roberto Belarmino, al examinar el texto opta por proponer directrices muy generales (diez en total, repartidas por igual para la teología y la filosofía) en cuanto a la escogencia de opiniones, negándose a establecer un catálogo detallado de proposiciones a prohibir o prescribir. Vale la pena retener las razones de flexibilidad aducidas en su directiva por el futuro verdugo de Giordano Bruno en 1600 y protagonista de esa monumental disputa de método que fue el juicio a Galileo en 1616:²¹¹

“la posibilidad de verse obligados en el futuro a revocar una proposición que hubiese sido definida, la eventualidad de un conflicto abierto con otras órdenes religiosas en el caso en que la Compañía defendiera posiciones condenadas por los autores de esas órdenes; el ejemplo de algunas universidades que han visto condenadas o refutadas proposiciones que ellas afirmaban. Aristóteles es pues el autor de filosofía que los profesores deben seguir en todas las cuestiones de alguna importancia (salvo en lo que repugna a la ortodoxia de la fe); el averroísmo es severamente condenado y toda utilización de Averroes debe hacerse sin ningún elogio. En teología escolástica, Santo Tomás será el autor a seguir, y no serán nombrados en las cátedras sino los profesores bien “afectos” a este autor, mientras que serán alejados aquellos que no le manifiesten sino un celo mitigado. En las cuestiones no tratadas por Santo Tomás, el sentido de la Iglesia y de las tradiciones recibidas serán seguidas. Los profesores deberán abstenerse de introducir cuestiones nuevas sin consultar los superiores, incluso en las materias que no presentan ningún peligro para la fe y la piedad”.²¹²

Concisas directivas que los restauradores jesuitas del tomismo en el siglo XIX, Taparelli y los lectores del famoso “manoscrito secreto” del padre Sordi seguramente relevaron como la autorización para un retorno iniciático a la tradición profunda de su Orden. Y termina magistralmente Julia:

“Es a esta posición de prudencia -que retoma en lo esencial las reglas provisorias que había ya emitido el Padre Acquaviva en su decreto de septiembre de 1582- a la cual se une la Congregación general, agregándole, en un corto prefacio, unos consejos que hubieran sin duda complacido al padre Salmerón: “Que los Padres no se sientan deber estar ligados a Santo Tomás a un punto tal que no pudiesen alejarse de él en materia alguna, puesto que incluso aquellos que se declaran los más abiertamente tomistas se

²¹¹ “Pierre Duhem (1861-1916) afirmó que “Es forzoso reconocer y declarar hoy que la lógica estaba del lado de Ossiander, Belarmino y Urbano VIII, y no del lado de Kepler y Galileo: aquellos habían comprendido exactamente los alcances del método experimental, mientras que éstos se habían equivocado al respecto”. ARANGO, Iván Darío. *La reconstitución clásica del saber: Copérnico-Galileo-Descartes*. Medellín, Universidad de Antioquia, [1993], p. 120 ss. Cfr., STENGERS, Isabelle. “Los episodios galileanos”. En: SERRES, Michel; (ed.). *Historia de las ciencias*. Madrid, Cátedra, 1991, p. 255-285. [Versión castellana de *Éléments d’Histoire des Sciences*. Bordas, Paris, 1989].

²¹² Síntesis elaborada por D. JULIA., *op. cit.*, p. 41.

alejan de él no pocas veces, y no sería conveniente ligar a los Nuestros a Santo Tomás más estrechamente que los tomistas mismos”.²¹³

Sólo anotaré, como conclusión de este largo pero productivo excursus, que estos primeros jesuitas -antiguos por fundadores, pero nuevos por humanistas- estaban bien “curados de espantos” tanto en política como en filosofía, pues tenían muy claras dos cosas: primera, que no había nada, filosóficamente hablando, que garantizara a alguien ser (o no) el representante verdadero de Tomás, de donde se desprende que -para bien o para mal- la afirmación de “ortodoxia tomista” era una cuestión más bien de política que de filosofía. Y segunda cosa clara: que con respecto a la filosofía -así fuera la de Tomás- sería una pésima política afincar la credibilidad de la fe apostando todo a la certeza de un sistema filosófico, pues en la eventualidad de que éste fuese “refutado o condenado” eran no sólo la Orden sino la Iglesia y la fe enteras las que se verían comprometidas. Por supuesto, éstas eran ya certezas de hombres modernos, de hombres que ya pueden y deben dudar. Certezas que, combinadas en delicado y casi nunca fácil equilibrio con las reglas ignacianas de *discernimiento* y de consideración a las *circunstancias particulares* dan cuenta, sin mayor misterio ni escándalo, de la adaptabilidad “maquiavélica” achacada a la Orden.²¹⁴ Certezas que fueron el fruto arduamente conseguido a través de duras batallas internas, frente a las tendencias que creían que la defensa a machamartillo de la ortodoxia filosófica era la única y la mejor política frente a la “herejía” protestante y al escepticismo humanista. Si se entiende esto, la crónica de las posteriores batallas político-filosóficas libradas por el neotomismo del siglo XIX, queda anunciada.

4. Coda: La pedagogía racional

²¹³ *Monumenta Paedagogica S.I.*, T. 7, p. 350, cit. en JULIA, D., *op. cit.*, p. 42. Lohr propone un argumento histórico para justificar la flexibilidad: “Dado que los miembros de la Compañía fundada en el siglo XVI no tenían que defender las posiciones de ningún jesuita medieval, el tomismo jesuita no tenía por qué excluir ni el escotismo ni el nominalismo, ni tenía tampoco por qué impedir tomar forma a nuevas posiciones al interior de la Orden”. LOHR, Charles H., S.J., *op. cit.*, 1995, p. 82. El texto de Acquaviva muestra la *regla de prudencia* con que esta flexibilidad se administraba en lo cotidiano.

²¹⁴ El *discernimiento* es un componente de cálculo racional (duda y análisis) que Iñigo de Loyola, en su retiro de Manresa, introduce a la tradición contemplativa medieval: “Y perseverando en la abstinencia de no comer carne, y estando firme en ella, que por ningún modo pensaba mudarse, un día a la mañana, cuando fue levantado, se le representó delante carne para comer, como que la viese con ojos corporales, sin haber precedido ningún deseo de ella; y le vino también juntamente un grande asenso de la voluntad para que de allí adelante la comiese; y aunque se acordaba de su propósito de antes, no podía dudar en ello, sino determinarse que debía comer carne. Y contándolo después a su confesor, el confesor le decía que mirase si aquello era tentación; mas él, *examinándolo bien, nunca pudo dudar de ello*”. Cfr., LOYOLA, San Ignacio de. *Autobiografía*. [1555], Cap. 3. En: *Obras Completas*. [Edición a cargo del padre Ignacio Iparraguirre; S.J.]. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1952, p. 47.

Y ahora, con este panorama en mente, podemos regresar a la Gramática de Port Royal, e iluminar en toda su amplitud la operación pedagógico-epistémica consagrada por los *Messieurs*. Al proponer su método, separándolo de su fuente matemática y haciéndolo aplicable a cualquier objeto con independencia de su singularidad, pudieron ofrecerlo como un método general a la vez de investigación y de enseñanza, y con ello los manuales de Lógica y Gramática culminaron este salto desde el uso filosófico al uso pedagógico:

“Se trataba, en apariencia, de una simple reforma en los métodos empleados para enseñar las lenguas. Los manuales que se habían utilizado hasta entonces enunciaban las reglas de la gramática apoyándolas sobre ejemplos; empero, no sólo el ejemplo sino con frecuencia la regla misma eran formuladas en la lengua a enseñar y a veces de manera tal que ella se ilustraba a sí misma constituyendo, por su enunciado, un ejemplo de lo que lo se prescribía. Tanto así que el aprendizaje se hacía al interior de la lengua enseñada y por una manifestación de la regla al interior del ejemplo. Los versos latinos de Despautère eran la ilustración más célebre de esta técnica.²¹⁵

La reforma introducida en el siglo XVII consiste en desplegar esa figura compleja en la que cada lengua debía, eventualmente en una sola frase, manifestarse ella misma, enunciar sus reglas y mostrar su aplicación. Por cerca de tres siglos, la enseñanza de una lengua por ella misma va a retroceder hasta desaparecer, o casi,²¹⁶ y se va a distinguir radicalmente dos planos; el de la lengua enseñante y el de la lengua enseñada.²¹⁷ A partir de entonces y por largo tiempo, se distinguirá, al menos funcionalmente, la lengua de aprendizaje y la lengua aprendida. La lengua de aprendizaje será la más familiar, la más natural al alumno; la lengua aprendida será aquella de la cual le hace falta adquirir, bien sean sus elementos (si se trata de una lengua extranjera), bien sus principios (si se trata de la suya), en todo caso, las regularidades. Es en la lengua del hablante en la que se debe formular la regla: es en su lengua donde él debe comprenderla y familiarizarse con ella; el ejemplo sólo le mostrará su aplicación. Para ello, una razón: *el orden que quiere que se vaya de lo que es más fácil hacia lo que lo es menos*”.²¹⁸

²¹⁵ [Nota de Foucault: “He aquí varios ejemplos de Despautère: Regla enumerativa: “Mascula sunt pons, mons, fons, reps dum denotat anguem”. Regla sintáctica con ejemplo: “Si ternam primæ des, totum sit tibi primæ; sique secundæ des ternam totum esto secunda; pauper ego canto, Luca vir maximun audi”. Regla que es su propio ejemplo: “Sin res absque anima, ponetur mobile, neutrum”].

²¹⁶ [Nota de Foucault: “Ya en la edición de 1641 de la Gramática de Despautère (*Universa Grammaticae*, Cadoni, G. Granderge) los ejemplos son traducidos palabra por palabra en francés”.] Lo cual explica perfectamente, agrego, la polémica y la solución que la *Ratio* recomienda, a favor de este *uso modificado de Despautère* que ha hecho el gramático jesuita Manuel Álvarez.

²¹⁷ [Tercera nota de Foucault. “Lancelot no ha sido el único en esta época en ejercer tal crítica. Puede hallarse también en COUSTEL (P.). *Les Règles de l'éducation des enfants*, Paris, E. Michallet, 1687, 2 V.; en GUYOT, (I.). *Billets que Cicéron a écrits à son ami Atticus*, Paris, C. Thiboust, 1666. Cfr., SNYDERS (G.), *La Pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris, P.U.F., 1965].

²¹⁸ FOUCAULT, M. “Introduction...,” p. 734-735. [Cursiva O.S.].

Foucault cita enseguida un texto de Lancelot, un texto sobre el método de aprender latín:

“Dado que el mero sentido común nos enseña que hay que comenzar siempre por las cosas más fáciles y que lo que ya sabemos debe servirnos como de luz par ir aclarando lo que no sabemos, es visible que debemos servirnos de nuestra lengua materna como de un medio para entrar en las lenguas que nos son extranjeras y desconocidas. Que si esto es cierto respecto de las personas mayores y juiciosas y que no hay ningún hombre de ingenio que no crea que se burlan de él si se le propusiera una gramática en versos españoles para hacerle aprender el español, cuánto más será esto cierto respecto de los niños a quienes las cosas más claras parecen oscuras a causa de la debilidad de su espíritu y de su edad”.²¹⁹

Lo que ha permitido que el método Gramatical y el Lógico se hayan unificado es la pretensión de haber hallado su base común, el “modo natural como el espíritu humano conoce”, postulando que entre conocer y aprender no hay verdadera discontinuidad sino sólo reversión de un mismo movimiento: el análisis o “método de invención” y la síntesis o “método de exposición”. Así, este Método será la herencia que, una vez despojada de la dialéctica escolástica y humanista que había sido su matriz, y presentada como adquisición de la “nueva ciencia racional”, estructurará los manuales escolares y el método de enseñanza en las instituciones modernas de enseñanza secundaria y superior, de tal modo que una buena parte de los pedagogos actuales continúan cifrando la quintaesencia de su arte en este axioma, aunque los métodos de las ciencias hayan tomado caminos bien diferentes:

“en el análisis, [...] pasar siempre de lo que es más conocido a lo menos conocido, y tomar las verdades conocidas en el examen particular de la cosa que se quiere conocer. [...] Y en la síntesis, comenzar por las cosas más generales y más simples, para ascender a las menos generales y más complejas”.²²⁰

Y concluye Foucault con una pregunta histórica:

“La idea, nueva para la época, de aprender el latín, y más generalmente, las lenguas extranjeras a partir del francés (o de la lengua materna del alumno) ha tenido sin duda efectos culturales considerables. El retroceso del latín como lengua de comunicación, la desaparición del plurilingüismo, una conciencia más aguda de las nacionalidades lingüísticas y de las distancias que las separan, un cierto repliegue de las culturas sobre sí mismas, una cierta fijación de cada lengua sobre su vocabulario y sintaxis propias, todo ello tiene en esta reforma del siglo XVII, si no su origen, al menos uno de sus elementos determinantes. Pero esta transformación ha inducido consecuencias

²¹⁹ LANCELOT, C. *Nouvelle Méthode pour apprendre facilement la langue latine*. Paris, A. Vitry, 1644, Préface, p. 2-3; cit. en FOUCAULT, M. « Introduction... » p. 735.

²²⁰ ARNAULD & NICOLE. *La Logique...*, Quatrième Partie, Ch. II, p. 373; Ch. III, p. 376.

epistemológicas importantes. Ella suponía, en efecto, que hay en las lenguas un cierto orden que se podría reconstituir en toda su claridad....”²²¹

Por ello habrá que decir con R. Jones, que no basta con sostener la tesis en cierto modo tautológica, -al estilo de cierta historiografía afectada de reduccionismo sociológico- la de que “las nuevas prácticas educativas dependían de las nuevas formas lingüísticas y sus principios de organización”, sino que, por el contrario, hay que sacar las consecuencias teórico-metodológicas de pensar que “estas prácticas educativas constituían una parte importante de las condiciones de aparición y existencia de estas nuevas formas lingüísticas y sus principios de organización”.²²²

Mas, llegados a este punto, tiempo es de recoger nuestros pasos sobre el curso que siguieron las tensiones internas de la disposición epistémica *racional*.²²³ Pero deberé terminar indicando en esbozo cómo tal configuración se fue haciendo problemática y cómo fue problematizada. Configuración problemática: pues la conjunción de aquellas teorías del nombre y el verbo produce una paradoja, una tensión interna que atraviesa la experiencia clásica del lenguaje: sostener, por una parte, una teoría de la verdad como adecuación espontánea de la representación con las cosas (se la califica de “ingenua”, “precrítica”, “realista” u “objetalista), pero partiendo de una teoría crítica lógico-gramatical de las facultades intelectuales (llámese “ilacionista”, “subjetivista”, o “solipsista”), tensión que imponía resolver una delicada alternativa sobre el problema la *representación*, esto es, sobre las relaciones entre subjetividad y verdad. Y así la percibió Destutt con lucidez:

“Se trataba de probar, a los hombres demasiado confiados, que en cuanto no hacemos sino sentir sensaciones, no se está seguro sino de su propia existencia; y a los hombres demasiado escépticos, que cuando se sienten deseos, y la resistencia a esos deseos, se está cierto no sólo de su existencia, sino también de la existencia de algo que no es el *sí mismo*”.²²⁴

²²¹ FOUCAULT, M. “Introduction...,” p. 735.

²²² JONES, Richard. “Las prácticas educativas y el saber científico: reinterpretación genealógica del surgimiento de la fisiología en la Francia posrevolucionaria”. En: Stephen J. BALL (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid, Morata, 1993, p. 81-106 [Edición inglesa, London, Routledge, 1990].

²²³ Para cortar por lo sano nuevas confusiones y generalizaciones, ya estamos en capacidad de denominar mucho más técnicamente esta “rejilla epistémica clásica” usando el concepto de configuración epistémica *racional*. Ello permite eliminar al máximo el peligro de generalización para una “época” que induce la palabra “clásico”, optando por designar estrictamente el conjunto específico de relaciones que caracteriza al grupo de saberes y conceptos que operan según un estilo epistémico definido por su “método racional”. Y escojo el término *Racional* en lugar de “*racionalista*”, pues este último corre el riesgo de identificarse con una de las varias “escuelas” u “opciones teóricas” nacidas de esta configuración epistémica. Un argumento empírico para apoyar esta opción es la cantidad de ocasiones que el término “*racional*” es usado en los documentos de la época, para identificar una característica metódica de ciertos saberes: se habla de “psicología racional”, “cálculo racional”, “mecánica racional”, “ciencia racional”, “método racional”, por mencionar sólo unos pocos ejemplos.

²²⁴ DESTUTT DE TRACY. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], Appendice II, p. 431.

Configuración problematizada: el día en que el conocimiento de las cosas como realidades en sí fue puesto en tela de juicio a partir de la crítica trascendental de la razón, o el día en que la teoría de los signos no requirió acudir a una teoría del pensamiento, el lenguaje comenzó a perder su poder de ordenar los seres en cuadros a partir de sus signos, de sus semejanzas y diferencias, pues “la idea y el signo dejarán de ser perfectamente transparentes el uno al otro.²²⁵ Así que, en el momento en que la Ideología -esa “Gramática Universal”, esa “filosofía primera”, como había osado llamarla Destutt- empezó a verse insuficiente, fue toda la configuración epistemológica de la representación *al modo clásico*, la que se vio comprometida.

III. “EL VICIO RADICAL DEL ESPÍRITU HUMANO”

A. La Lógica sensualista

Si se trata de identificar la serie de tensiones que atravesaron el proyecto de los Ideólogos, hay que indicar, en primer lugar, las distancias más significativas que la Ideología ha establecido frente a la Gramática General, y en particular las que se referían a los elementos que le venían de la filiación escolástica. Ya hemos dicho que la Ciencia de las Ideas, en buen cartesianismo, toma como punto de partida la realidad de las percepciones -lo que equivale a decir las esencias- y no la de los objetos existentes.²²⁶ Situado en tal senda, y a pesar de que quiera recorrerla de otro modo, Destutt se ve también abocado a demostrar la existencia del mundo exterior. El Ideólogo lo hace acudiendo a la “experimentación”, pero su noción no es *positiva*, sino *filosófica*, es una *experiencia racional*: es, finalmente, una explicación causal, un “ilacionismo” que demuestra la existencia del mundo objetivo, porque éste es causa de nuestras sensaciones: según Destutt *hay algo afuera que resiste a nuestra voluntad*. “Si compruebo, dice, que existe en nuestro cuerpo una sensibilidad de las cosas exteriores, que no depende de la voluntad,

“muy luego nos enseñará un gran número de experimentos, que la existencia de ese sentimiento dimana de la resistencia de lo que se llama *materia*, que cede a nuestra voluntad, y que su privación resulta de la misma resistencia, cuando es invencible; así conocemos ciertamente que lo que resiste a nuestra voluntad es otra cosa que nuestra virtud sensitiva que quiere, y por tanto existe otra cosa distinta de esta virtud sensitiva

²²⁵ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p.79, 320.

²²⁶ Por si aún quedaran dudas: “Nuestras ideas son *lo que sentimos* [...] guardémonos del error común de creer que nuestras ideas sean la representación *de las cosas* que las causan”. DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 26-27. En este solo enunciado ya se ve a nuestro Ideólogo desgarrado entre la Fisiología y la Gramática.

que constituye nuestro *yo*: éste es evidentemente el fundamento de la existencia para nosotros de todo lo que llamamos cuerpos, el primer camino por donde llegamos a descubrirla”.²²⁷

Hay que probar que la existencia es real (exterior) y no sólo una idea o sensación (interior). Con una ontología tal, Destutt cree rechazar la metafísica que utiliza las categorías escolásticas de sustancia y accidente, y las sustituye por los términos (¿o nociones?) de la ciencia y la filosofía clásica: “naturaleza”²²⁸ y “realidad”.²²⁹ En términos gilsonianos, no podría hallarse ejemplo más impecable del procedimiento de sustitución de una metafísica de la sustancia por una metafísica de la esencia. Y ello, a propósito del contenido del término “sustantivo”:

“He dicho que es incorrecto llamar *sustantivos* a lo que llamamos *nombres*. [...] Son las consecuencias de esta mala filosofía que hacía suponer que bajo las impresiones que recibimos de los seres reales y que son las únicas cosas que conocemos de ellos, hay un *soporte*, un *substratum*, una *substancia desconocida*, en buen francés un *yo no se qué*, que constituye la existencia real y necesaria de esos seres, y cuyos fenómenos sensibles no son sino los accidentes. Hoy sabemos que lo que nos asegura la existencia de otros seres diferentes de nosotros, es su resistencia a nuestra voluntad reducida al acto, y que es esta propiedad fundamental que constituye, no la *sustancia* (nada nos enseña que exista una) sino la naturaleza y la realidad de los seres; que es ella la que hace que no podamos tomar por maneras de ser de nuestro yo (*moi*) las impresiones que esos seres nos causan, y que en fin es ella la que nos revela que son *seres*, que existen” [...].²³⁰

²²⁷ DESTUTT DE TRACY. “Principios lógicos...,” p. 371-372.

²²⁸ Para Destutt la sensación es natural, es el hecho originario donde no podemos engañarnos, las lenguas deben volver tanto al momento original del primer grito, como al instante de cada sensación primera para evitar el error, la artificialidad, la indistinción. En la Lógica buscada, desea que “todos sus principios sean consecuencias de un hecho primordial sacado de la naturaleza”. DESTUTT. “Principios lógicos...,” p. 362. Esto implica que la noción de Naturaleza en Destutt está asociada a términos como origen, elementalidad, simplicidad, certidumbre, conciencia cierta de la existencia, concreción (percepción original de lo real) y finalmente, verdad. Es por demás notable que este esquema semántico extraído por RASTIER (*op. cit.*, p. 66-67) coincida “trazo a trazo con el análisis sémico propuesto por Jules Gritti -al Coloquio de Lexicología de Saint-Cloud- del contenido de *naturaleza* en Bonald”. (RASTIER, F., *op. cit.*, p. 163). Lamentablemente no ha sido posible obtener hasta ahora el texto de Gritti aludido, pero en su lugar acudiré a autores recientes que han usado ampliamente las conclusiones de su tesis doctoral: GRITTI, J. *Louis de Bonald. Étude de notions relevant du projet de «Science de la Société»*. Thèse 3^e cycle, Lettres, Paris, 1967. Ver también: PLONGERON, Bernard. «Nature, métaphysique et histoire chez les Idéologues». *Dix-huitième siècle*. (1973), No. 5, p. 392.

²²⁹ Lo real no es considerado como tal sino en cuanto es representable: ya se ha dicho que para Destutt lo “real” no son los objetos, sino nuestras percepciones, realidad que se desdobra en la “realidad objetiva” de las ideas, en tanto “No existimos sino por nuestras percepciones, nuestras percepciones son todo para nosotros, ellas solas son para nosotros las verdaderas cosas reales, y [...] esta realidad primera e inmediata se concilia con la realidad secundaria y reflexionada que le acordamos a los seres que nos causan esas percepciones”. DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 347.

²³⁰ DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 53-54.

“Es la resistencia que nos hacen los seres, la que nos prueba que existen”: pueden imaginarse las implicaciones de tal metafísica cuando la trasladamos a la política social.

Ya quedó dicho que los Ideólogos rechazan de plano toda la lógica aristotélica como un “falso arte de razonar”: Destutt, declara haber “descubierto el vicio radical del arte silogístico”,²³¹ sintiéndose en ello continuador y punto de llegada de la tradición que, de Bacon, pasando por Hobbes, Locke y Condillac, había sentido cada vez más “la inutilidad de tal arte”.²³² Según él, tal vicio ha consistido en creer que

“son las ideas generales las que encierran a las ideas particulares, y que las proposiciones generales son los verdaderos principios [...] se llamaba *atributo* al término mayor, y *sujeto* al término menor, y sin embargo se decía que todos eran iguales al *medio*: lo cual es contradictorio [...] Siguiendo tal sistema, no sólo hay que renunciar a probar los principios más generales, sino que no se puede siquiera conocer la verdadera causa de la justeza de las conclusiones que se han deducido [...]”.²³³

Es Bacon, según Destutt, quien halló el camino correcto, al invertir el problema, mostrando que lo que hay que examinar son precisamente los principios generales o *axiomas*, dado que, por otra parte, éstos se fundan sobre los hechos particulares. De un lado, desde el punto de vista de la formación de las ideas abstractas, Destutt sostiene una teoría que no se opone a la herencia aristotélico-tomista, ni al cuadro clásico:

“Todas estas ideas son primero relativas a un hecho solo, son individuales y particulares; pero luego las extendemos a todos los hechos semejantes, prescindiendo de sus diferencias; entonces se hacen generales y abstractas”.²³⁴

Y luego, continúa Destutt, estas ideas individuales se organizan jerárquicamente:

“Más adelante establecemos grados en estas ideas generales y abstractas, y formamos ideas de especies, de géneros, de clases, por medio de reducciones continuas; de suerte que cuanto menos convienen a muchos seres, más particularidades conservan de cada uno, y al revés [...] así formamos sucesivamente las ideas peral, árbol, vegetal, cuerpo y por último ser, que como la más general de todas, no comprende más que una propiedad común a todos los seres, la de existir, sea como se quiera”.²³⁵

En una configuración epistémica como ésta de la *representación*, donde la epistemología se halla hipertrofiada en relación a la metafísica que la subtiende, los textos que dejan entrever ésta son escasos, pero por lo mismo preciosos. Así que no debe dejarse pasar la ocasión de señalar, a propósito de este sutil párrafo, cuál es la

²³¹ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 530.

²³² *Ibid.*

²³³ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 530, 529.

²³⁴ DESTUTT. “Principios lógicos...,” p. 368.

²³⁵ *Ibid.*

metafísica implicada en la epistemología de los Ideólogos: aparece aquí sin ambigüedades el rol accidental que Destutt asigna a la existencia de los seres concretos, cosa asombrosa en quien se proclama campeón del conocimiento sensorial: Gilson simplemente lo denunciaría como un nuevo engendro de la estirpe de Avicena, Escoto y Suárez, los campeones de la reducción o inversión “esencialista” del ser.²³⁶ Pero, en efecto, la existencia o realidad actual de un ser aparece en esta descripción del acto de conocer, primero, no como un acto vital sino como una *idea*, y segundo, como la última idea que aparece en el orden del conocimiento: si se lee con cuidado, lo que Destutt nos está diciendo aquí es que de *este peral* singular que percibo, lo último que capto es su existencia, de lo cual resulta en últimas que el ser es lo más general y lo más vacío. Si la idea que yo tengo de *éste peral* concreto, según Destutt, no incluye la de su existencia como ser único, actual y viviente, sino como una *idea de propiedad* o atributo, y ella es la última que se da por sentada de todos los seres, ¿qué le queda al conde de ese ser concreto que produce peras? Pues su abstracción, su “esencia” al margen de su existencia, y ésta última es la que menos dice, por tanto la que menos merece ser examinada. Por tanto, en esta metafísica la existencia de “una cosa” no coincide con su singularidad, o en otras palabras, lo que singulariza a ese árbol real no es su existencia, lo más concreto del objeto es lo más lejano de su existencia, y su existencia es lo que menos interesa para su conocimiento.²³⁷ Pero no se crea que este “absurdo escandaloso” -desde el punto de vista de una ética con seres y personas verdaderas- fue un “error epistémico” inadvertido. Esta “profilaxis de la existencia”, sugiere Gilson, sería, por el contrario, la operación metafísica que caracteriza a la ciencia moderna:²³⁸ la

²³⁶ La observación irónica la hace Gilson a propósito de Kleutgen, pero aplica a todas las metafísicas de la esencia: “Cuando pensamos un ser real, no lo pensamos como existente y ni siquiera lo pensamos como meramente posible, porque para pensarlo como posible tendríamos que excluir la existencia, cosa que no hay que mencionar en metafísica. Un metafísico nunca debería manchar su mente con el impuro pensamiento de la existencia, ¡ni siquiera para excluirlo! Por último, pero no menos importante, la primera y más necesaria condición para que las cosas lleguen a ser objetos de conocimiento científico es que se purifiquen del más ligero rastro de su existencia. ¡Un caso perfecto de imperialismo conceptual, si alguna vez lo hubo! Y todo esto debido a Avicena, que engendró a Escoto, el cual engendró a Suárez, que engendró a Kleutgen; y la lista todavía sigue abierta”. GILSON, É. *El ser y los filósofos...*, p. 146. De paso, esta interpretación gilsoniana rompe la típica clasificación de las “escuelas peripatéticas católicas” que diferenciaba entre “tomistas, escotistas y suarecianos” a partir de sus supuestas diferencias metafísicas.

²³⁷ Es este anonadamiento de lo existencial lo que hace rebelarse a todos aquellos pensadores -entre los que deberían contarse los historiadores- para quienes la existencia es lo singular de cada ser y toda existencia es singular. Metafísica de la existencia que, según Gilson, debería ser el punto de partida de quienes quieran llamarse filósofos cristianos, siguiendo la senda abierta por Tomás de Aquino. *Ibid.*

²³⁸ Al final de su análisis, Gilson parece moderar su “obsesión antisuareciana” a favor de una explicación que acude a una “tendencia universal” de la razón: “Pero el principal responsable de esta extraña aventura podría no ser Avicena. La rebelión de la razón humana contra lo que de la realidad permanece impenetrable a sus conceptos abstractos, tiene probablemente que ver con esto más que cualquier filósofo singular que pudiéramos citar. Porque la razón sólo tiene un recurso para dar cuenta de lo que no proviene de ella misma, dice E. Meyerson, y es reducirlo a la nada. Esto es lo que el esencialismo, al menos ha hecho a una excepcionalmente grande escala, reduciendo a la nada el acto

ciencia Racional configurará un saber sobre esencias, no sobre existencias, que será el tema mayor cuando llegue la hora de analizar la obsesión del neotomismo por “dialogar con las ciencias”.

Pues bien, regresando al texto de nuestro conde, junto a esta teoría “antigua” de la abstracción, de Tracy abre una curiosa solución al viejo tema de *los universales*, desarrollando una distinción propuesta por *les Messieurs* de Port Royal, una distinción entre la *extensión* y la *comprensión* de una idea:

“Las ideas más generales son, pues, las que se extienden a un mayor número de seres, y esto es lo que constituye la *extensión* de una idea, pero las ideas particulares son las que conservan mayor número de componentes, y eso es lo que constituye la *comprensión* de una idea. Los de Port Royal hicieron esta observación, mas debieron sacar de ella más utilidad, porque para el juicio de una idea no importa el número de seres a que puede extenderse, *las ideas que contiene son causa de que podamos o no atribuirles a otra*, esto es, formar de ellas tal o cual juicio [...] Es pues cierto, que la extensión de una idea no importa nada para los juicios que de ella se puedan formar; y además es notable que cuando se comparan en una proposición dos ideas, la extensión de la más general se reduce tácitamente a la extensión de la más particular: si digo que el *hombre es un animal*, ciertamente digo que es un animal de la especie humana, y no de ninguna otra, pues de lo contrario diría un disparate garrafal”.²³⁹

Esta distinción entre *extensión* y *comprensión* es la piedra de toque de la Ideología, pues es, en primer lugar, su punto de ruptura con la “lógica antigua”:

“Mientras una idea es más general, más conviene a un gran número de objetos; pero retiene menos las ideas propias a cada uno de ellos: y al contrario, mientras más particular es, más pequeño el número de objetos a los que se aplica, pero *encierra más ideas componentes de cada uno ellos*. Así, la idea general encierra la idea particular en su extensión, y la *idea particular encierra la idea general en su comprensión*. [...] he aquí la diferencia radical entre la antigua lógica y la nueva [...] entre la falsa concepción del arte silogístico y la exposición verdadera del mecanismo natural de nuestras deducciones”.²⁴⁰

mismo en virtud del cual el ser es actualmente”. *Ibid.* Prefiero -como historiador- cargar esta operación indisociablemente metafísica y epistemológica no a Avicena y su cohorte maldita, ni tampoco a la pobre natura humana, sino a cuenta de un hecho bien localizable en la historia de las prácticas de saber: la configuración epistémica que ha hecho del *Discurso* su objeto de conocimiento y de la *Mathesis* su método universal. Si para la historia de la metafísica puede ser válido trazar una línea continua entre Avicena y Suárez, para una arqueología de los saberes sobre la subjetividad, cada autor, y Suárez en particular, tiene que ser localizado dentro de su propio contexto enunciativo, en su epistème.

²³⁹ DESTUTT. “Principios lógicos...,” p. 391-392.

²⁴⁰ DESTUTT. *Éléments... Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 63-67, nota 1.

Y en segundo lugar, le proporciona el objetivo hacia donde Destutt va a enfocar su trabajo, que desde ese momento aparece claro: entender -y ordenar- el proceso por el cual el espíritu pasa de las ideas simples a las ideas compuestas: qué ocurre en el proceso por el cual añadimos o quitamos “componentes” (es decir, ideas) a la representación de algo, y cuáles son las ventajas y los inconvenientes con que los juicios y los signos son capaces de representar tales cambios. Pensando, como Condillac, la forma de los juicios al modo de ecuaciones, se propone analizar el encadenamiento de los juicios de un modo “inédito hasta entonces”, rompiendo con la noción ternaria de juicio de la Gramática de Port Royal, (dos ideas relacionadas por el verbo-atributo), tanto como con la lógica silogística (deductiva):

“Cualquiera que sea su suerte futura, se convendrá desde ahora que, en un juicio justo, es el sujeto el que *comprende* el atributo, y que en una serie de juicios justos, cada atributo comprende sucesivamente el que le sigue”.²⁴¹

Destutt imagina las ideas como “núcleos” de los cuales se derivan elementos ya incluidos pero “que no se habían visto antes”,²⁴² pero no como un añadido de sucesivos elementos ni como una deducción formal, sino como un proceso de de-composición. Si tal proceso no se efectúa de modo correcto, la fuente de nuestros conocimientos se convierte al mismo tiempo en la causa de nuestros errores. Para poder evitarlos, entonces, hay que estudiar cómo se forma la unidad más elemental, la idea.

B. El Elemento Más Simple

Para nuestro pensamiento contemporáneo, no deja de causar sorpresa la metáfora que propone Destutt para explicar “cómo es la idea”:

“Resulta de lo anterior que podemos representarnos nuestras ideas como otros tantos pequeños grupos erizados de una multitud de tubos parecidos a los tubos de un catalejo, de los cuales cada juicio que emitimos hace salir otro tubo que estaba encerrado en el precedente, lo cual cambia la figura total de la idea y la convierte en otra distinta a la que era”.²⁴³

Pero que la sonrisa no se prolongue demasiado: esta imagen mecanicista cobra todo su sentido a la luz de la configuración clásica, pues en tal imagen se cumplen las

²⁴¹ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 530.

²⁴² DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1817¹], p. 284, cit. por RASTIER, F., *op. cit.*, p. 55. Es así como hay que entender la afirmación ya citada del profesor Álvarez cuando dice que “si desde el principio de este siglo en que escribió el conde de Tracy, se ha avanzado hasta hoy, todo se reduce a formar el apéndice de las nuevas verdades”.

²⁴³ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 530.

condiciones de lo real implícitas en aquella: unidades discretas -cada juicio- que se descomponen -análisis y combinación- en cierto orden y bajo una ley de cantidad uniforme: desde el prefacio de la *Ideología*, Destutt dibuja el espacio del saber como un espacio pautado en intervalos, y aborda los retos que tal distribución le impone al Ideólogo que quiere hallar un criterio de certeza y alcanzar la verdad. Dice, dirigiéndose a los jóvenes lectores escolares, para tranquilizarlos:

“El espíritu humano marcha siempre paso a paso; sus progresos son graduales; de suerte que ninguna verdad es más difícil de comprender que cualquiera otra, cuando se sabe bien todo lo que la precede [...] No hay más distancia entre la verdad más sublime de las ciencias y aquella que la precede inmediatamente, que la que hay entre la idea más *simple* y aquella que la sigue, como en los números no hay mayor distancia de 99 a 100 que de 1 a 2. La serie de nuestros juicios es una larga cadena donde todos los anillos son iguales [...]: todo depende del orden que sepamos introducir [en las ciencias] para evitar los grandes saltos, si puedo expresarme así: hallar tal orden, cuando él no es aún conocido, es esto lo propio del talento, y este talento es el mismo que hace hallar verdades nuevas”.²⁴⁴

Es así como un “elemento simple” permite garantizar un recorrido sin error hasta los “elementos compuestos”. El punto es cómo medir las ideas como unidades en ese espacio pautado, pues no deja de sorprender la afirmación de que al emitir un nuevo juicio, se cambie totalmente la figura de la idea hasta hacerla otra. He aquí por qué los conceptos claves en la *Ideología* -y por los cuales un lector contemporáneo corre el riesgo de hacer una lectura anacrónica del proyecto Ideológico- son los de *idea simple* e *idea compuesta*.

Pero antes de avanzar sobre este punto, quisiera mostrar cómo este “descubrimiento de método” en la ciencia, se transforma de inmediato en un método pedagógico, pues ambos conducen al joven, a través de un minucioso trabajo sobre sus ideas y sus signos, a la verdad. Esta es la versión del Compendio de J. J. García:

“Convendrá, pues darles a los jóvenes lecciones cortas y repetidas, consultando a la debilidad de su organización que recibe vigor y tono con un ejercicio moderado, así como desfallece con la inacción. También deben suplírseles todas las ideas medias, pues en la cadena que de ellas forman, no hay más distancia entre dos inmediatas en paciencia más sublime que en la más fácil; a la manera que 2 dista de 3 igualmente que 99 de 100: en no saltando todo será claro. Es verdad que en las ideas adquiridas por los niños se habrán mezclado mil juicios errados, y razonamientos falsos por palabras vagas e ideas mal determinadas, puesto que ya han juzgado y razonado; pero se trata ahora de desbastar esta mole indigesta fijando las ideas propias a cada palabra,

²⁴⁴ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 13-14; GARCIA, J. J. *Elementos...*, p. 12.

rectificando los juicios, ordenando su deducción y mostrando el método de practicarlo; *este es el camino único de encontrar la verdad siempre que se la pueda hallar*”.²⁴⁵

Queda abierto así el infinito trabajo de la Pedagogía para colmar la brecha entre el conocer y el aprender...

Ahora bien, si reconsideramos la metáfora del catalejo a la luz de la distinción entre extensión y comprensión de una idea, vemos que todas las ideas de la cadena están contenidas en la primera, y la verdad de una cadena de ideas depende de la coherencia entre ellas -el cuerpo del catalejo que se despliega en segmentos uniformes-: la primera idea tiene que ser una *idea simple*. Hay que concluir que lo *simple* es entonces, para Destutt, una “totalidad concreta”.²⁴⁶ La idea simple es, en efecto, un grupo de ideas ligado a un ser único -este durazno, esta fresa, este peral-: “la idea particular es la que conserva el mayor número de elementos”. Y así se entiende que la Ideología sostenga, sin paradoja ni contradicción, que las ideas compuestas (o complejas) son una descomposición de las ideas simples, y que las ideas abstractas, a medida que son más universales pierden su poder y su precisión pues pueden ser aplicadas de modo equívoco a seres diferentes.

Es esta “topología” lo que, de una parte, le permite liberarse de la lógica aristotélica, rechazar la doctrina de las *categorías* y declarar falso el método de los lógicos, para quienes “la definición es buena y la idea se explica perfectamente una vez que se haya determinado *per genus proximum et differentiam specificam*”:

“...todas esas clasificaciones arbitrarias [las categorías] no representan nunca a la naturaleza. Nuestras ideas se encadenan unas a otras por mil diversas relaciones; vistas por un aspecto son de un género y vistas por otro, son de distinto. Por consiguiente cada una de ellas está unida a una multitud innumerable de ideas cercanas, por una

²⁴⁵ GARCÍA, J. J. *Elementos de...*, p. 12.

²⁴⁶ Destutt acuña el verbo francés *concrainre* (“concretar”) opuesto a *abstraire*, para hacer visible un proceso mental “que consiste a juntar varias ideas para formar una sola, a la que se le da un nombre que las reúne”. DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I [1817], p. 85. Por su parte, Descartes había escrito que: “Llamo absoluto a todo aquello que contiene en sí la naturaleza pura y simple en que se resuelve una cuestión: por ejemplo, todo lo que es considerado como independiente, como causa, como universal, uno, igual, semejante, recto u otras cosas de esta índole; y también lo llamo lo más simple y lo más fácil, a fin de que nos sirvamos de ello en la resolución de las cuestiones. Y relativo es lo que participa en esta misma naturaleza simple, o al menos de algo en ella, por lo cual puede ser referido a lo absoluto y ser deducido de ello según una cierta serie; pero además comprende en su concepto otras cosas que yo llamo relaciones: tal es lo que se llama dependiente, efecto, compuesto, particular, múltiple, desigual, desemejante, oblicuo, etc.” DESCARTES, René. *Reglas para la dirección del espíritu*. VI. En: *Œuvres philosophiques*. Paris, Garnier, 1976, p. 102. Cfr., ARANGO, Iván Darío. “El problema del método en Descartes”. En: *ID, El enigma del espíritu moderno (ensayos)*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2000, p. 198-241; *ID., La reconstitución clásica del saber...*, donde se examinan los estudios clásicos y recientes sobre la filosofía y la ciencia cartesianas (Gilson, Crombie, Guérout, Alquié, Koyré, Bouveresse, Röd, Marion, entre los más destacados).

infinidad de relaciones de naturaleza tan diferente, que no se pueden comparar entre sí para decidir cuál es la menos distante. Así no es dable nunca o casi nunca, encontrar realmente el *género próximo ni la diferencia específica* que merecen exclusivamente caracterizar una idea”.²⁴⁷

Así, Destutt proclama haber transformado del todo las “antiguas Lógicas”, divididas canónicamente -desde Port Royal- en cuatro partes: sobre la Idea, sobre el Juicio, sobre el Razonamiento (el silogismo) y sobre el Método de las ciencias:

“De las cuatro partes de nuestras lógicas, yo he tomado de la cuarta un principio incompleto, [el de la definición]; la tercera, espero haberla anonadado, y las dos primeras, he tratado de remplazarlas con ventaja”.²⁴⁸

De otra parte, es esta distinción la que hace inteligible su proyecto de *restauración* del conocimiento: el retorno al origen, al momento de nacimiento de las ideas simples. A partir de allí, la Ideología es la aventura de la razón, del “espíritu humano”, encarnado en el Ideólogo quien con su ciencia, restaurará la verdad, la naturaleza de la razón: postula primero, como horizonte general de la búsqueda, que “hay, para la especie humana, una *razón general*, un *buen sentido común y universal*”. Y la *verdad* es establecida cuando entre los elementos de lo real no se reconocen “relaciones que repugnen a la *naturaleza*”; la *razón* es “la potencia de evitar estas faltas”.²⁴⁹

A partir de este momento, la Lógica se convierte en un Tratado (sin duda alguna moderno) sobre la Certeza, la búsqueda de un *criterio de certeza*; pues la Ideología será, en dos palabras, una investigación sobre dónde se producen esos “grandes saltos” -y cómo evitarlos- en cada uno de los modos de la representación: sea en las ideas, en los juicios o en los signos.²⁵⁰ Una Teoría de la Certeza, que persigue a cada paso el nacimiento del error, pues ya nos lo ha dicho Destutt, “la fuente misma del conocimiento es la causa del error”. Y esos fallos se expresarán buscando, según el modo epistémico clásico, fallos de combinatoria (mathesis), o fallos en la medida de unidad de cada elemento

²⁴⁷ El ejemplo que Destutt propone es el de la definición del oro: “cuando digo que el oro es un metal y el más pesado... he clasificado muy bien al oro en el género de los seres a que pertenece, [...] con todo no me sirve esto para saber si el empleo del oro como moneda es útil al comercio o pernicioso para la moral, ni aún si el oro es el más dúctil de los metales. Las dos primeras cuestiones se refieren a ideas demasiado distantes... [de la primera definición]...” DESTUTT. “Principios lógicos...”, p. XXIII.

²⁴⁸ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 339-340, 550; GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 205.

²⁴⁹ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1817¹], p. 281, cit. por RASTIER, F., *op. cit.*, p. 41-42. Aunque estamos al lado opuesto de la noción de *raison générale* del Lamennais, del *Essai sur l'indifférence en matière de religion* (1817-1823), nos hallamos situados sobre el mismo suelo epistemológico. Sobre el *Essai*, Cfr., FOUCHER, Louis. *La philosophie catholique en France au XIXe siècle avant la renaissance thomiste et son rapport avec elle (1800-1880)*. Paris, Vrin, 1955, esp. p. 31-50.

²⁵⁰ “Busquemos si en este mundo hay *verdad* y *error* y qué es la *certeza*. La Lógica es eso, o no es nada: [...] ¿somos capaces de un certeza absoluta?, y ¿cuál es la causa primera y la base fundamental de la certeza de que somos capaces?” DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 535.

(taxinomia),²⁵¹ o fallos en la identificación de las génesis de los encadenamientos (análisis genético):²⁵²

“Todo esto se reduce a decir que toda nuestra certeza fundamental consiste en la evidencia de sentimientos, la cual adquirimos con observaciones y experiencias atentas y rigurosas; que nuestra certeza de deducciones es tan completa como la otra, cuando no alteramos la primera con la inexactitud de nuestros juicios sucesivos; y que no hay para nosotros más certeza ni más causa de error que *las variaciones imperceptibles, las cuales, sin saberlo nosotros, ocurren en nuestras ideas explicadas siempre con un mismo signo, como si fuesen unas mismas*”.²⁵³

Lo que sorprende al lector de la Ideología, es cómo esa ordenada búsqueda del orden comienza a revelar *en cada paso*, sucesivas fuentes de error: al explorar el pensamiento desde la sensación, empieza a multiplicarse esa “infinita variedad de relaciones que no se pueden comparar”, un desorden que va aumentando en cada uno de los puntos del proceso.

C. “Primera Meditación sobre el durazno”, o doctrina de las facultades intelectuales

Pues bien, frente al método de *definición* de los lógicos, Destutt propone el de la *descripción ideológica*, que es un análisis genético, un restablecimiento del orden, haciendo una reconstrucción “cronológica y genealógica” de la formación de las ideas:²⁵⁴ el retorno a los procesos de composición (*concrainre*) y de descomposición que produjeron las sensaciones primeras de las cosas, y su sucesiva y pautada ampliación: “porque hace tiempo -les dice a los jóvenes- que ya no estáis en vuestras primeras sensaciones, y un largo hábito os he hecho perder de vista los primeros juicios que habéis formulado”.²⁵⁵ Voy a transcribir acá su “primera meditación sobre el durazno”, su descripción de la formación de una “idea simple”, que utilizaré para mostrar tres elementos claves: su teoría de las facultades intelectuales, la aplicación concreta de su noción de idea simple, y por fin, los límites de su proyecto epistémico. No sin antes insistir en el valor estratégico y la ligazón interna entre esta epistemología y la pedagogía para los *jóvenes*, a través del retorno al momento originario de la experiencia de un sujeto aislado, un relato mítico que recurre a una especie de *Robinson Crusoe* del pensamiento:

²⁵¹ “La taxinomia instituida por el juicio es de un tipo bien definido: éste constata entre dos ideas una relación de *identidad* (en la extensión) y una relación de *diferencia* (en la comprensión)”. RASTIER, F., *op. cit.*, p. 54.

²⁵² RASTIER, F., *op. cit.*, p. 30; FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 86-91.

²⁵³ DESTUTT. «Principios Lógicos...», [1817¹], p. 396; GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 201.

²⁵⁴ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 78.

²⁵⁵ *Ibid.*, p. 79.

“no debo pues limitarme a trazaros históricamente la filiación de las ideas de un hombre que parte de la impresión más simple y más particular para llegar a la idea más compuesta y más general; no sabríais ponerlos en su lugar; no podríais reconocer en ese cuadro el retrato de lo que ha pasado en vosotros; al contrario, tenéis una multitud de ideas que son complicadas, generalizadas, combinadas mucho más de lo que creeríais. Es pues, en este estado desde donde hay que tomaros, son estas ideas las que hay que examinar y cuando, siempre remontándonos, lleguemos hasta la primera, todo será despejado para vosotros, el orden y el encadenamiento de su formación no se os escapará más”.²⁵⁶

Pues bien, he aquí la primera meditación o descripción de la génesis de la “idea de durazno”, en donde parece deducir su teoría de las facultades intelectuales:

“si habéis tomado como sujeto de vuestras meditaciones un durazno que habéis comido ayer, podéis ver bien que ella os ha dado las sensaciones de un bello color, un buen olor, un gusto agradable, la habéis sentido blanda al tacto, y que os acordáis de todo ello; que concluís que este durazno está maduro, que os será benéfico, que en consecuencia deseáis comerlo, y que vais a buscarlo, a éste o a otro parecido. Reconocéis, pues, que como lo hemos dicho, no se trata allí más que de sentir sensaciones, recuerdos, relaciones, deseos, y de actuar en consecuencia...”.²⁵⁷

Lo primero a señalar es que no debe verse en esta descripción una deducción de las facultades a partir de las sensaciones, en sentido fisiológico. Pues “pensar es sentir” implica, entre otras cosas, que, en sentido estricto, no hay sino una sola facultad, la *razón*, a la que por este sesgo, debe llamarse “sensibilidad”, así como llama Destutt “percepciones” a las “ideas”.²⁵⁸ Por tanto, lo que aplica acá Destutt es un método de inferencia de las “operaciones intelectuales” a partir de los tipos de ideas más simples (menos descomponibles) que se puedan identificar, en coherencia con el método geométrico de reducción a unidades uniformes. Así halla cuatro: sensaciones, recuerdos, juicios y deseos,²⁵⁹ pero en últimas, las facultades son hechos primitivos e

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 79.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 77.

²⁵⁸ “Todas las ideas que formamos de nuestras primeras percepciones deberían, pues, ser muy ciertas y conformes a la realidad si fuesen perfectos los juicios con que las componemos; pero nuestros juicios mismos son una especie de percepción, que consiste en ver, en sentir que una idea puede atribuirse a otra, que esta idea *sujeto* encierra implícitamente la idea de *atributo*, o a lo menos, que puede añadirse ésta, cuyo sentimiento es también una percepción”. DESTUTT DE TRACY. “Principios lógicos ...,” p. 387-388.

²⁵⁹ Álvarez se defendía de la acusación de materialismo usando un argumento de eco cartesiano: “no entiendo por sensibilidad [...] la propiedad que tienen nuestros nervios de ser afectados o la sola facultad de recibir impresiones por causas externas: esto sería hacer de la sensibilidad una propiedad de la materia. La *sensación no es una función de los órganos corporales*; sentir es una *facultad del ser pensante*: es en último análisis la misma facultad de conocer [...] que se manifiesta en cuatro facultades que son otros

inexplicables.²⁶⁰ Así, las cuatro facultades son modos de las ideas, que se encadenan en un orden genético:

a) la *sensibilidad*: “en virtud de la cual recibimos impresiones de muchas especies y tenemos conciencia de ellas”:²⁶¹ pero en tanto simple, “no nos enseña nada fuera de nuestra propia existencia”,²⁶² lo cual es un “desarrollo” del *cogito* cartesiano bastante peculiar, una lectura psicologista que veremos luego explotada por sus adversarios, entre ellos Jaime Balmes.²⁶³

Es aquí donde se esperaría un amplio desarrollo sobre el rol de la fisiología, pero, contra lo anunciado, el propio autor renuncia “a entrar en detalles fisiológicos”: de un lado los supone ya conocidos por los jóvenes estudiantes, y del otro, más adelante, los declara bastante difíciles de estudiar, y poco desarrollados. Su referencia al proceso fisiológico del conocimiento puede casi reducirse a esta imagen:

“Sentimos por los nervios, hilos de una sustancia blanda, casi de la misma naturaleza que la pulpa cerebral, cuyos principales troncos parten del cerebro, en el que se reúnen y confunden: de aquí por infinidad de ramificaciones y subdivisiones; se extienden a todas partes de nuestro cuerpo, a las que van a dar *vida* y movimiento. En sus extremidades, que acaban en la superficie del cuerpo, recibimos impresiones de todos géneros, según los diferentes órganos en que terminan”.²⁶⁴

De hecho, lo máximo que logró el Conde fue contentarse con asegurar “que ninguna de mis explicaciones estén en contradicción con las luces positivas que proporciona la observación escrupulosa de nuestros órganos y sus funciones”,²⁶⁵ y

tantos modos de sentir o manifestaciones de esa facultad una: percibir, juzgar, recordar y desear [...] su combinación explica el origen de todos nuestros conocimientos”. ÁLVAREZ, F., *op. cit.*, p. 404.

²⁶⁰ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, p. 246.

²⁶¹ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. [1817¹], T. I, p. 28.

²⁶² *Ibid.*, p.143.

²⁶³ “El medio que he llamado conciencia, es decir, el sentido íntimo de lo que pasa en nosotros, de lo que experimentamos, es independiente de todos los demás. Destruyase la evidencia, destruyase el instinto intelectual, la conciencia permanece”. BALMES, Jaime. *Filosofía Fundamental*. Libro 1º, Cap. 15, §148, En: *Obras...*, tomo II, p. 89.

²⁶⁴ *Ibid.*, p. 30. El párrafo fue reproducido en el manual de GARCÍA, J. J. *Elementos de verdadera lógica...*, p. 13, 15. Su precariedad produjo la burla del profesor de psicología, el señor Ancizar. Cfr., ANCÍZAR, M. “Informe...” p. 297.

²⁶⁵ El primer tomo de su obra se cierra así: “He aquí lo que constituye la Ideología. Sólo lamento no haberla ligado de modo más íntimo a la Fisiología, pero esto habría sido salir igualmente de los límites de mi plan y de los de mis conocimientos. A este respecto lo espero todo de nuestros sabios fisiologistas filósofos, y sobre todo de M. Cabanis, cuyos trabajos preciosos lanzan una nueva luz sobre estas materias. Para mí, me contento con que ninguna de mis explicaciones estén en contradicción con las luces positivas que proporciona la observación escrupulosa de nuestros órganos y sus funciones”. DESTUTT DE TRACY. *Éléments d'Idéologie. Extrait raisonné...* T. I, [1817¹], p. 424. Georges Cabanis (1757-1808), médico y filósofo de gran influencia sobre el grupo de los Ideólogos, autor de un *Traité du*

aceptó que tales conocimientos superaban sus límites. Sin embargo, como se constatará enseguida, el modo de ver la sensación a partir de las observaciones fisiológicas producirá una fuerte tensión sobre el modelo lógico-gramatical de las facultades mentales.

b) la *memoria*: “una segunda especie de sensibilidad, que consiste en ser afectado de un recuerdo de una sensación. Ella misma es una sensación, [...] una impresión actual con ocasión de una impresión pasada”²⁶⁶, impresiones que pueden ser producidas también por cada una de las cuatro facultades intelectuales.

c) el *juicio*: produce sensaciones de relación, y se establece entre dos ideas simples o complejas.

d) la *voluntad*: produce deseos que son “consecuencias de nuestras otras percepciones y de los juicios que formulamos sobre ellas”.²⁶⁷ Son finalmente los movimientos producidos por nuestra voluntad los que nos hacen tomar conciencia de los seres exteriores, aunque en un segundo momento Destutt le abre el espacio a lo no-voluntario, produciendo en su pensamiento una nueva tensión.²⁶⁸ De todos modos, en este esquema clásico de las facultades se tratará al fin de “aumentar la influencia de nuestra facultad de querer sobre todas las otras”,²⁶⁹ así en Destutt la presencia de lo no voluntario aparezca tan fuerte que sus críticos lo acusen de negar la libertad humana.

Otras facultades que los analistas han aislado, establece Destutt, o no son facultades, o son “compuestas de aquellas que hemos reconocido como elementos primitivos”: tal sería el caso para la atención, la comparación, la reflexión, el razonamiento, la

physique et du moral de l'homme, [1802¹], sostuvo la teoría de la “secreción de las ideas”. La matriz de la ciencia clásica está clara en su noción de medicina: “el arte de curar está fundado [...] sobre la observación y el razonamiento [...] Interrogándose sobre lo que debe ser la reforma de la medicina en su tiempo, Cabanis la hace consistir en la aplicación al arte de curar de cuatro especies de análisis, según la *Lógica* de Condillac: para los hechos, análisis de descripción, análisis histórico, análisis de de-composición, para las ideas, análisis de deducción”. Se trata, concluye G. Canguilhem, de un *empirismo racional*, no de *experimentación*. CANGUILHEM, Georges. «Claude Bernard», [1965¹]. En: *Études d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris, Vrin, [1983⁵], p. 130-131.

²⁶⁶ DESTUTT. *Éléments... Idéologie*. T. I, p. 58.

²⁶⁷ *Ibid.*, p. 67.

²⁶⁸ Observemos ya que en la *Ideología*, Tracy sólo pone como condición para sentir la “resistencia” de los objetos exteriores, el que “yo tuviese la facultad de hacer movimientos”. El que sean “voluntarios e involuntarios” le impone resolver un nuevo círculo vicioso: demostrar que, o bien, no se puede *querer* sino cuando se conocen los cuerpos, -lo cual lo acercaría a la tesis clásica del aristotelo-tomismo- o bien, probar su contrario, que no se puede conocer los cuerpos sino en función de los movimientos sentidos y *queridos*, que “podemos querer antes de tener tal conocimiento”; posición moderna que Destutt se apresura a suscribir. DESTUTT. *Éléments... Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 139-142.

²⁶⁹ DESTUTT. *Éléments... Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 251-252.

imaginación y la reminiscencia.²⁷⁰ El colombiano Ezequiel Rojas parece ser fiel a su maestro cuando afirma que:

“Si con las facultades de sentir, de juzgar, de recordar y de desear, podemos formar todas nuestras ideas y conocer todo lo que existe o sucede, podemos asegurar que estos son los medios de conocer y las facultades constitutivas de la facultad de pensar, es decir, de nuestra alma”.²⁷¹

Sabemos en principio que en cuanto sensaciones, ninguna de las ideas simples producidas por las facultades son o pueden ser fuente de error. En Destutt ese momento originario del conocimiento, el momento puro de la representación y del orden social es el *sentido común*.²⁷² hay que insistir en que la teoría clásica de la certeza se halla asediada por el problema de la existencia de un sentido común, pues si el conocimiento es un acto de cada individuo y la objetividad del mundo y del conocimiento son puestas en duda y deben ser probadas, se plantea con urgencia la cuestión de saber si puede -o debe- haber un conocimiento común, en el doble sentido de verdades básicas generales y universales, y que sean compartidas por todos, bien sea por consentimiento o porque son innatas. Así es como ha de entenderse el funcionamiento de “la idea más simple: pensar es sentir” según Destutt: en tanto hay sensación pura, hay total certeza. Pero cuando nuestros juicios la hacen “consciente” ya

²⁷⁰ *Ibid.*, p. 411.

²⁷¹ ROJAS, Ezequiel. “Filosofía”. En: GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. XXIV. Sin embargo, es acá donde para refutar la idea de que la razón sea una facultad particular, un elemento discreto, Rojas acude a esta cita de Cousin, sin mención de fuente: “Dos son las grandes escuelas en que se divide el último siglo, ambas exclusivas, pero incompletas: por una parte, la de Locke, Condillac y discípulos; por la otra, la de Reid, Kant y sus sectarios. La primera no considera el pensamiento o el YO humano sino como una suerte de reflejo del mundo material, incapaz de criar nada por él mismo; la segunda considera el YO como sacando todas las ideas de su propio fondo, y constituyendo el mundo exterior por su actividad intelectual. Nosotros [Cousin] pensamos que un análisis más profundo de la inteligencia ha hecho descubrir, que el YO no es ni el simple esclavo del mundo material, ni el creador de este mundo. Independientemente de la sensación que avasalló el YO al mundo físico, y de la voluntad, que le hace señor de él mismo, existe un tercer elemento, que no ha sido suficientemente analizado y descrito, y que podemos nombrar el mundo de la razón, o si se quiere, *la razón*, tomada no como facultad, sino como regla de nuestros juicios, razón que ya no es ni voz [sic] ni yo, ni ningún otro, pero que nos manda a todos: verdad soberana y absoluta que se comunica a todos los hombres, pero que no pertenece a ninguno de ellos; en una palabra, razón impersonal que ni es la imagen del mundo sensible, ni menos la obra de mi voluntad”. ROJAS, Ezequiel. “Filosofía”. En: *Elementos...*, p. XXIII-XXIV. Aún burlándose de este tercer elemento “entre el ser y no ser”, Rojas se apoya en esa cita de Cousin para concluir por su cuenta que “la razón, como facultad del alma, es decir, como medio de conocer, es pues una invención de algunos filósofos”. *Ibid.*

²⁷² “Los primeros elementos de estos resultados y combinaciones son bien conocidos de los hombres [...] dado que son las sensaciones comunes a todos, es por esta misma causa que [un hombre] es comprendido por [los otros].” Destutt. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 381.

estamos en el terreno de las “percepciones compuestas”,²⁷³ y allí “los análisis son infinitamente variados”.

El peligro se deja ver de inmediato, porque es difícil separar las sensaciones simples: Destutt señala que son ya compuestas “las percepciones de tamaño, de distancia, de figura, de forma, de resistencia, de dureza, de blandura, porque no son sensaciones simples, efectos puros de nuestra sensibilidad; son ideas compuestas en las cuales entran juicios”.²⁷⁴ He ahí el punto crucial, el considerar que “la mayor parte de nuestras percepciones son ideas compuestas de muchos elementos reunidos en virtud de otros tantos juicios, y será fácil, examinando nuestras diferentes especies de ideas, ver dónde se halla la causa del error”.²⁷⁵

Hasta aquí podemos decir que su doctrina sobre las facultades intelectuales consiste en una jerarquía, un escalonamiento de elementos discretos (unidades) a partir de un “elemento simple o primero que es el origen de la combinatoria hecha de su composición consigo mismo”.²⁷⁶ Pero, por otra parte, esta misma búsqueda del elemento simple como “totalidad concreta” le hace ver que de hecho las facultades no se presentan aisladas (“sólo cuando usamos ideas abstractas para describirlas”), sino que son funciones que se suponen recíprocamente:

“hemos hecho bien, sin duda, para estudiar nuestra facultad de sentir, en distinguir las diferentes funciones que hemos podido reconocer en ella, y considerar separadamente la sensación, el recuerdo, el juicio, el deseo, en general; pero no debemos olvidar que lo que hemos así separado con el pensamiento, se halla a menudo confundido y reunido por el mismo hecho...”.²⁷⁷

Sin entrar en mayores detalles sobre las interconexiones entre voluntad, juicio, memoria y sensación que describe Destutt, valga constatar la presencia de estos dos modos de abordar las “facultades” -ya como *potencias*, ya como *funciones*- para descubrir allí una “conciliación ilusoria de incompatibles”: en efecto, si por un lado sus descripciones técnicas del sistema nervioso se reducen a una teoría mecánica de la conducción de impresiones, y parecen apoyar una visión estática del proceso de sensación -tal como se ve en su primera meditación sobre el durazno- por otro lado

²⁷³ “Se dice bien que no hay ni error ni verdad, y por tanto, ni certeza ni incertidumbre en una percepción aislada: esto es cierto, pero estas percepciones son compuestas en virtud de juicios sujetos a ser ciertos o falsos. Es necesario pues remontar hasta sus primeros elementos, hasta un primer hecho y un primer juicio [...] este primer hecho del que estamos ciertos, es nuestro *sentimiento*, y el primer juicio que lanzamos con seguridad es el de que *estamos seguros de sentir lo que sentimos*”. DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 536.

²⁷⁴ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 33.

²⁷⁵ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 538.

²⁷⁶ RASTIER, F., *op. cit.*, p. 46.

²⁷⁷ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 152.

Destutt da cuenta de un nuevo universo de observación que las ciencias han abierto a la Ideología,²⁷⁸ el de una “multitud de elementos sutiles” que provienen de lo que él mismo llama “las determinaciones instintivas” de las acciones humanas, y que empiezan a verse como un hormigueo dinámico de operaciones instantáneas y no voluntarias que sobrepasan en mucho la actividad consciente y racional: esta tensión entre su matriz lógico-gramatical para explicar el funcionamiento de las ideas (todas las percepciones pasan finalmente por el juicio y la voluntad) y los “nuevos hechos” que la fisiología le presenta, produce en la Ideología una serie de explicaciones híbridas: por ejemplo, al final de la Lógica, Destutt afirma que “la verdadera causa de nuestros errores es la imperfección de nuestros recuerdos” pues “la memoria es la que asegura la relación entre todas las ideas”, enunciado que sólo se hace comprensible si se cae en cuenta que a la imagen de una “facultad” aislada y casi estática, Destutt ha ligado la velocidad de las sensaciones en las conexiones nerviosas, de modo tal que no puede sino concluir que “casi todas nuestras ideas son ya recuerdos de sensaciones”, así hayan acabado de ocurrir. El error acechaba la génesis misma de la “idea simple”, puesto que:

“cuando el recuerdo de una sensación regresa a mí, ya está necesariamente complicado de numerosas ideas que no existían allí la primera vez que me ha llegado. Estará mucho más expuesto a ser infiel”.²⁷⁹

Rotos los amarres de la proposición y de la clasificación, de la sustancia y las categorías, las ideas son descritas en la Ideología como “representaciones que fluyen” en la mente -y en el cuerpo- se diría que empiezan como a formar un movimiento, una corriente de relaciones: si la Ideología no llega a concebir expresamente la noción de “flujo de conciencia” o de “funciones mentales” que la psicología experimental posterior va a proponer,²⁸⁰ en Destutt las ideas y su soporte -la mente- parecen haber perdido el carácter de sustancia que les había dado el pensamiento antiguo y clásico, aunque tampoco logran encontrar otro modelo de referencia diferente al lógico-gramatical. De nuevo aquí, para ser rigurosos y no caer en teleologismos anacrónicos, fieles a nuestro método de inmanencia, hay que enderezar los términos: si Destutt libera las ideas de su peso sustancial y de su encadenamiento silogístico, se encuentra frente a un tal hormigueo de representaciones, que su problema será justo el de hallar una nueva ley para garantizar su orden: lo irá buscar en una nueva lógica, que lejos estaba de ser una psicología (empírica) tal como aparecerá a fines del siglo XIX.

²⁷⁸ “Vivimos hoy en ideología lo que se ha vivido ya en química en el curso de su renovación, y es que hasta entonces no se había percibido sino los elementos más groseros de los seres analizados, y que una multitud de otros más sutiles habían escapado a la observación”. DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 281. Destutt cita varias veces la teoría molecular de Laplace (1749-1827), expuesta en *L'Exposition du Système du Monde*, [1796¹].

²⁷⁹ DESTUTT. *Éléments...Logique*. T. III, [1805¹], p. 544.

²⁸⁰ CANGUILHEM, Georges. «Qu'est-ce que la psychologie?» [1958¹]. En: *Études d'histoire et de philosophie des sciences ...*, p. 365-381.

Destutt permanece aún en el dominio de la llamada Psicología racional o clásica, que trabaja con la noción de conocimiento como *representación de lo real* -lo cual se articula con una noción de “inteligencia” definida como una *capacidad para comprender las cosas en su esencia y llegar a la verdad*-. ello se hace a través de una serie de facultades -mentales o del alma, según sea materialista o espiritualista-, facultades localizadas y delimitadas a partir de unas operaciones lógicas, que se escalonan en jerarquía y que reciben las impresiones desde fuera. En tanto operaciones discretas, las facultades eran concebidas casi como “fuerzas musculares” a las que había que ejercitar constantemente a partir de la voluntad, -ejercitar la memoria, la observación, el cálculo, que sirven para formar aptitudes intelectuales y costumbres- desarrollando hábitos repetidos hasta lograr su reproducción mecánica constante, creando “disposiciones permanentes”. Para esta psicología, construida sobre la doble tradición aristotélico-escolástica y la herencia cartesiana, uno de los temas centrales de investigación son las relaciones entre el cuerpo y el alma, sus conexiones o sus influencias mutuas, expresados con frecuencia a través del tema de la lucha entre las pasiones y la razón. Pero para este modelo del funcionamiento mental no era admisible una falla en la razón -entendida como potencia de conocimiento de esencias-. De ahí que, “aunque los actos violen las reglas de la razón y la lógica, se presume siempre que las operaciones de la mente humana siguen siendo lógicas”.²⁸¹ A la inversa, una mente bien entrenada en el arte de pensar, provocará buenos hábitos intelectuales y morales.

Ahora bien, el mundo de la fisiología aplicado a la mente, no sólo abre la dimensión de la velocidad y la multiplicidad de la “mecánica” de la representación, sino la de su carácter involuntario, el insondable mundo de lo no controlable totalmente por la razón, y la simultaneidad del pensamiento, que para Condillac era un hecho normal, empieza a volverse problemática para Destutt, quien aún expresa el problema en términos de “juicios” (no existe pensamiento sin juicio) y de formación de hábitos, pero ya percibe algo en éstos que es también fuente de negatividad:

“es claro que hay simultaneidad y conflicto de juicios, los unos percibidos, los otros desapercibidos, y que son siempre los más habituales los que se imponen, a menudo de manera errónea. Es esta, creo yo, la imagen de los combates de nuestras pasiones contra nuestra razón [...]”.²⁸²

²⁸¹ SÁENZ, J.; SILDARRIAGA, O.; OSPINA, A.; *Mirar la Infancia...*, T. 2, p. 190, 197. Se trata de la llamada también “psicología racional” o “filosófica”, “de las facultades”, “especulativa” o “teórica”, por oposición a la Psicología moderna con sus dos ramas, la experimental o la clínica. El neotomismo va a levantar una doble polémica, tanto frente a la separación tripartita de las facultades del alma (entendimiento, volición y sensibilidad) procedente del racionalismo wolfiano, como contra la psicología moderna que negaba la existencia de facultades y abordaba el punto en términos de “flujos de conciencia y de actividad. Cfr. *infra*, Cap.6, § II.C.

²⁸² DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817], p. 276.

No en vano Destutt considera necesario dedicar un capítulo (el XIV) de su primer tomo, a “los efectos que produce en nosotros la frecuente repetición de los mismos actos”, de nuevo fuente doble de conocimiento y error: la misma tendencia de nuestros movimientos repetidos con frecuencia “se vuelven fáciles y rápidos”, pero “poco sentidos”: lo que es en principio una fuente de progreso y de ahorro de esfuerzo, es también un peligroso enemigo, pues lo que se vuelve “poco sentido” tiene un poder de gobierno insospechado sobre la razón y la voluntad:

“Un hombre, llevado por una pasión violenta [...] actúa para satisfacerla contra las luces más evidentes de su razón: [...] mientras este hombre formula con reflexión algunos juicios sensatos que percibe claramente, precisamente porque los emite con dificultad, él formula al mismo tiempo una gran cantidad de juicios que apenas percibe, justo porque le son extremadamente familiares y que por esta razón, despertando una multitud de otras impresiones, llevándolo en sentido contrario...”²⁸³

De tal modo sentía Destutt el impacto de este nuevo universo sobre la imagen del conocimiento y de la moral, que se sentía en obligación de advertirlo a los jóvenes alumnos:

“...es verdad que para apreciar esta manera de ver hay que admitir que en nosotros ocurren continuamente un número prodigioso de movimientos y que a cada instante se ejecutan allí una cantidad increíble de operaciones intelectuales, de las cuales no tenemos siquiera conciencia. Esta suposición espanta la imaginación, sin embargo, mis jóvenes, debéis habituar vuestra razón a ella, pues los hechos la prueban...”²⁸⁴

Advertencia necesaria, pues al aplicar esta observación a la formación de las ideas simples, primero, sobre la infinidad de operaciones intelectuales, y luego a la correlación debida entre cada sensación y cada signo o palabra, y si se recuerda que Destutt había llegado a la conclusión de que cada nuevo juicio cambiaba la forma total de la idea, vemos cómo el trabajo de ordenamiento se vuelve titánico o infinito. Por esta vía empezamos a darnos cuenta de la magnitud del “desorden” que Destutt empieza a ver en todos los componentes del conocimiento: ¿cuál es la unidad mínima de sensación a la que debe corresponder una idea? ¿y un juicio? ¿Y un signo? Pues en el nivel de la representación, para ser coherentes, a cada idea nueva, debería corresponder una palabra nueva:

“si las ideas van cambiando, en rigor las palabras deberían cambiar también, como las palabras verde, amarillo, rojo y color, pero ninguna lengua es tan rica para ello, y los inconvenientes de tal superabundancia sobrepasarían sus ventajas”²⁸⁵

²⁸³ *Ibid.*, p. 273.

²⁸⁴ *Ibid.*, p. 276-277.

²⁸⁵ *Ibid.*, p. 104.

En ese mismo punto ya se empieza a poner en cuestión la transparencia clásica entre signo e idea, y por allí la noción cartesiana de *cogito*. El primer tomo de la Ideología se cierra con un capítulo (el XVII) dedicado a los efectos de los signos, que prolonga las dificultades halladas al estudiar la formación de las “ideas compuestas” y los “efectos de los hábitos”:

“un signo no tiene ninguna significación para nosotros antes de que hayamos adquirido el conocimiento personal de tal idea; pero cuando la idea es muy compuesta, como es el mayor número de casos, este conocimiento es difícil de procurarse y exige un trabajo largo que de ordinario queda imperfecto”.²⁸⁶

El método del encadenamiento uniforme y pautado se ve seriamente comprometido, pues el obstáculo a franquear es el “conocimiento personal”: en otro lugar Destutt dirá, como buen moderno, que “nadie siente por los órganos de otro”, que “nadie piensa por otro”:²⁸⁷ así, si el individuo es visto como el lugar originario del conocimiento, el precio a pagar es que el sujeto solitario se halla enfrentado a un trabajo colosal que no puede ser sino limitado, imperfecto. Si esta autonomización del sujeto significaba un triunfo para la *libertad*, desencadenaba al mismo tiempo un gran peligro para la *verdad*.

De hecho, la advertencia tranquilizante para los jóvenes estudiantes se volvía más bien lo contrario, pues otra de sus famosas descripciones, la del acto de leer un libro, es, de nuevo, bifronte. Ese cuadro, para el hombre clásico, hombre de representaciones, puede bien bordear los límites de la pesadilla, mientras que para el hombre moderno, hombre de velocidades neuronales, puede ser la anticipación de la neurociencia:

“no es dudoso que cuando habéis aprendido a leer, ha sido necesario que tengáis un conocimiento distinto y sensible de la figura de cada letra, del sonido que la representa aisladamente, de la manera de ligarla y fundirla con las otras para formar las sílabas y las palabras; cuando habéis aprendido la lengua en que está escrito ese libro, ha sido necesario que sintáis fuerte y penosamente el valor de cada palabra, y de todos los signos gramaticales y ortográficos que expresan sus relaciones: y cuando enseguida leéis ese libro con facilidad y rapidez, no creyendo sino ocuparos del sentido, es sin embargo imposible aún que cada palabra exprese para vosotros una idea, sin despertar un multitud de ideas componentes de cada una de esas ideas compuestas. En fin, no sabrías tener ninguna opinión ni sobre la manera como el tema está tratado, ni sobre la dificultad de la composición, ni sobre el mérito del estilo, sin que un número verdaderamente prodigioso de otros sistemas de ideas no sea resucitado en vosotros sucesiva y casi simultáneamente: sin duda no lo percibís, pero dado que la cosa es indispensable, ella existe aún sin que lo sepáis”.²⁸⁸

²⁸⁶ *Ibid.*, p. 383.

²⁸⁷ *Ibid.*, p. 380.

²⁸⁸ *Ibid.*, p. 277-278.

Texto notable: para Destutt no existe, no es pensable algo así como la (o alguna) distinción entre “subjetividad” y “objetividad”, pero ya el mundo de lo “no-consciente”, así sea por la vía de la falta de control sobre las cadenas de asociaciones de ideas, ensombrece la transparente superficie de la representación.

D. “Segunda Meditación sobre el durazno”, o de la experiencia individual.

1. Las causas del error

El tono negativo aumenta poco a poco en Destutt a medida que avanzan doblemente su investigación filosófica y su relato de las aventuras del espíritu humano: sucesivas fuentes de error empiezan a aparecérselo como obstáculos cada vez más terribles. Por ejemplo, cuando las ideas “primero particulares e individuales, se vuelven abstractas y generales”; a ello se añade luego “el efecto del uso de los signos de nuestras ideas, por el de la ligazón que se establece entre ellas, por las consecuencias que ejerce la frecuente repetición de los mismos actos intelectuales”,²⁸⁹ y finalmente por la comunicación entre los individuos a quienes sus experiencias les han hecho hacer encadenamientos de ideas singulares, y se comunican creyendo significar lo mismo con signos exteriormente iguales.

Y no es sólo la experiencia interna de cada individuo la que Destutt percibe como una fuente de error, también lo son el acto mismo de comunicación y las relaciones de aprendizaje; en últimas, las relaciones sociales mismas, cuando se hallan abandonadas a la libre circulación de signos e ideas:

“Sólo pocas veces podemos llegar a conocer la significación de los signos por experiencias directas; estamos reducidos a menudo a conjeturas, a inducciones, a aproximaciones, no tenemos casi nunca la certeza perfecta de que tal idea, que nos hemos hecho bajo tal signo y con tales medios, sea exactamente y en todo la misma a la cual asignan el mismo signo, aquel que nos la ha enseñado y los otros hombres que se sirven de él. De allí viene que nuestras palabras tomen insensiblemente significaciones diferentes, según los tiempos y lugares, sin que nadie se aperciba del cambio [...] Y aún hay más; [...] cuando un hombre se sirve de ese mismo signo en otro momento de su vida, o en otra disposición de espíritu, tampoco es del todo seguro que él ha reunido exactamente bajo ese signo la misma colección de ideas que la primera vez, y es incluso cierto que a menudo, sin darse cuenta, le ha agregado nuevas ideas y ha perdido de vista algunas antiguas.”²⁹⁰

²⁸⁹ *Ibid.*, p. 547.

²⁹⁰ *Ibid.*, p. 383-384.

Es decir, que no es sólo la dimensión de lo fisiológico o lo involuntario lo que aparece, hay también un peligro en la dimensión social del lenguaje. Así, una “segunda meditación sobre el durazno” describe el proceso de “*concrainre*”, pero saca a la luz la incomunicabilidad de fondo a la que se enfrenta el Ideólogo:

“Retomemos el ejemplo del durazno: supongamos que la veis por primera vez, y que no habéis visto otros antes, él os da la sensación de un cierto color, de un cierto gusto, reconocéis que tiene una cierta forma, que presenta una cierta resistencia blanda cuando se le aprieta, que está colocado en un árbol hecho de una cierta manera y situado en tal lugar. De todas esas ideas, formáis una idea única, que es la idea de este durazno, y que no es primero sino la idea de éste; y no de ningún otro durazno que no conocéis aún. En este estado, esta idea es individual y particular; si no tenéis el uso de ninguna lengua, el signo de esta idea es el individuo mismo. Si os fabricáis vosotros mismos una lengua de uso propio, podéis dar a vuestra idea el nombre o signo que quisierais; pero este nombre no representa sino al individuo observado. Si estáis con personas que hablan francés, y este es el caso en que os habéis hallado en vuestra infancia, ellas os dicen que eso se llama *un durazno* [une pêche]: pero esta palabra, *durazno*, que ellos ya han generalizado, y que es para ellos el nombre común de todos los duraznos imaginables, no es aún para vosotros sino el nombre de aquel que veis, es puramente individual, como lo sería el que vosotros habríais creado artificialmente para vuestro uso”.²⁹¹

Frente a este Robinson originario, que construye metódicamente sus ideas simples y el lenguaje original -aunque limitado-²⁹² aparecen los hombres actuales, que por el ejercicio continuo de sus facultades y la comunicación mutua han desarrollado su inteligencia, pero en revancha, ya no disponen sino de ideas generales, de palabras “ya trabajadas”: el presente se le aparece a Destutt como una especie de “edad de hierro”, en la que hemos perdido el estado originario de poder nombrar en profundidad y en propiedad cada ser, aunque hayamos avanzado en la ruta de la perfectibilidad de nuestras facultades:²⁹³

²⁹¹ *Ibid.*, p. 82-83.

²⁹² Pero este Robinson también tiene limitaciones, y requiere de la comunicación: “En todos los grados de instrucción y perfeccionamiento, se ha observado que mientras más un hombre está aislado y no debe sus conocimientos sino a sí mismo, más profundas y justas son sus ideas, pero abarcan con menos éxito objetos diversos y más él es incapaz de modificarlas y extenderlas” *Ibid.*, p. 296.

²⁹³ El estado de naturaleza es ambivalente: el hombre sometido a las necesidades, desarrolla hábitos repetidos y combinaciones de ideas ligadas a ellas “muy justas y motivadas, pues no están fundadas sobre chismes ni ideas incompletas, sino sobre la experiencia misma del individuo”; pero por ello mismo son limitadas y repetidas, manteniendo las otras operaciones intelectuales en estado de torpeza y embotamiento. (*Idéologie...*, p. 293-296). En el otro extremo, el presente: “He aquí a lo que nos hallamos reducidos actualmente: que todas nuestras ideas están ya tan trabajadas, que todas las palabras que las expresan están tan generalizadas. Ya no tenemos otras más para expresar particularmente cada cosa, no nos quedan sino los nombres propios para designar a un ser con exclusión de otros”. *Ibid.*, p. 95.

“No hemos creado estas ideas, las hemos recibido, sus signos han tocado primero nuestros oídos mezclados y al azar, según se ha presentado la ocasión; no hemos tenido sino que desenredar las significaciones y clasificarlas, aprovechando bien o mal de experiencias multiplicadas, es sobre las palabras y según las palabras que hemos aprendido las ideas. Esta operación ha quedado a menudo incompleta; de ahí una multitud de errores, de falsas ligazones, una gran ignorancia del encadenamiento de ciertos resultados”.²⁹⁴

Y otra vez, la infancia y la juventud aparecen como momentos críticos -y nueva causa de error- sobre el fondo de un escepticismo radical en la posibilidad de su educabilidad:

“[lo anterior] no será sorprendente, si se piensa que en un pequeño número de años de nuestra primera infancia, metemos en nuestras cabezas la mayor parte de las ideas que han sido creadas desde el origen del género humano. Cuando se hacen provisiones tan precipitadas, es difícil conocerlas bien y bien organizarlas”.²⁹⁵

Finalmente, el horizonte anhelado por la configuración clásica, la lengua perfecta, aquella en donde signos e ideas serían claros y distintos, y que en Descartes era un sueño posible,²⁹⁶ se le muestra a Destutt como un sueño irrealizable, “tan imposible como el movimiento perpetuo”.²⁹⁷ de un lado, el orden fundado en unidades uniformes, en ideas simples, aparece inalcanzable, pues finalmente una idea simple sería una idea completa, total, de cada ser, y para ello todas nuestras ciencias deberían estar terminadas:

“para que una lengua fuese perfecta se necesitaría [que sus palabras fuesen compuestas de manera que fuesen análogas a las ideas que representarían, y a poder recordar su filiación y derivación lo más posible]-. [...] La gran dificultad sería establecer el encadenamiento de esas derivaciones, y esto consiste enteramente en determinar la serie de las ideas. Ésta es la misma en toda especie de signos, y es tal que [...] requeriría que nuestros conocimientos fueran completos en todos los géneros. Lo cual hace verdadera esta máxima: hacer la lengua de una ciencia, es crear esta ciencia, y crear una ciencia no es otra cosa que hacer bien la lengua. *He allí, yo creo, la parte más imposible del proyecto imposible cuyo plan cual nos divertimos actualmente en trazar*”.²⁹⁸

²⁹⁴ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 106; GARCIA, J. J. *Elementos...*, p. 29-30.

²⁹⁵ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817¹], p. 106.

²⁹⁶ Una carta de Descartes a Mersenne del 20 de noviembre de 1629 anunciaba ya el proyecto ideológico, y le proponía una lengua perfecta hecha a partir de “ideas simples” y terminaba así: “Pues bien, yo creo que esta lengua [perfecta] es posible, y que se puede hallar la ciencia de la que ella depende...”, cit. por RASTIER, F., *op. cit.*, p. 164.

²⁹⁷ DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 369; GARCIA, J. J. *Elementos...*, p. 9.

²⁹⁸ DESTUTT., *op. cit.*, p. 385-386; GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 144.

De otro lado, suponiendo que los hombres llegasen a ponerse de acuerdo sobre tal lengua, la experiencia subjetiva, esta vez, bajo la forma de Historia de los Pueblos, sería una nueva Torre de Babel. De nuevo, Destutt alcanza aquí a prefigurar, también en negativo -como fuente de desorden- la nueva dimensión del lenguaje que las ciencias modernas del lenguaje van a sacar a la luz, el estudio comparado de las lenguas populares, su espesor y su movimiento histórico: para el Ideólogo,

“cuando todos los hombres de la tierra se pusieran de acuerdo hoy para hablar la misma lengua, pronto, por el solo hecho del uso, ella se alteraría y de modificaría de mil maneras diferentes en los diversos países [...] una lengua se forma y se compone poco a poco por el uso, y sin proyecto, se extiende con el pueblo que la utiliza, se expande (siempre en tanto que lengua vulgar) por las conquistas, por la religión, por el comercio, y sobre todo por las colonias...”²⁹⁹

Pues bien, lo más admirable de todo este recorrido es que si Destutt llega a admitir que el proyecto de una lengua perfecta es imposible de alcanzar, no es para aceptar que algo se ha quebrado en el orden de la representación. De ningún modo la Ideología puede concebir que el Discurso pueda fallar, o que el lenguaje o los signos sean imperfectos. Al final del segundo tomo, el de la Gramática, Destutt concluye que si la causa de error no es el lenguaje, la falla viene del sujeto, del espíritu humano:

[...] la incertidumbre del valor de los signos de nuestras ideas es inherente, no a la naturaleza de los signos sino a la de nuestras facultades intelectuales, y es imposible que el mismo signo tenga exactamente el mismo valor para todos los que lo emplean, e incluso para cada uno de ellos, en los diferentes momentos en que lo emplea. Esta triste verdad es la que constituye esencialmente el vicio radical del espíritu del hombre; lo que le condena a no llegar jamás a la exactitud, excepto en casos fortuitos o muy particulares, y lo que hace que casi todos sus razonamientos están fundados por necesidad sobre datos inciertos y variables hasta un cierto punto”.³⁰⁰

Así pues, esta ciencia universal que se afirmaba sobre el principio de analizar “nuestros medios de conocer”, concluye con la constatación de su “falla esencial”. Lo que llama la atención de un lector actual en estas “descripciones de las causas del error”, es hallar pintado en ellas, en tono negativo, el ámbito de lo que nos es hoy del todo familiar bajo el nombre de “experiencia individual” y de “autonomía ética”, las mismas que los contemporáneos pretendemos asumir con lo que presuponen de libertad y de riesgo a la vez, de responsabilidad y de azar, asunción que Kant llamaría “la mayoría de edad”.

²⁹⁹ DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 372; GARCIA, J. J. *Elementos...*, p. 141.

³⁰⁰ DESTUTT. *Éléments...Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 378-379. Este párrafo crucial ha sido pasado por alto en el Compendio del Pbro J. J. García, pero la idea de la debilidad de las facultades recorre también el compendio del español.

Pero, para no invertir los tiempos otra vez, hay que decir que lo que para un contemporáneo sería el mundo positivo de “la experiencia individual”, en Destutt aparece descrito como el principio de todo desorden, de toda incomunicación, de toda incertidumbre: es, en sentido estricto, el elemento que hace entrar en crisis la posibilidad de la representación y por tanto, es la fuente del peligro a neutralizar. La soberanía del *Cogito* cartesiano ha hallado su límite: pues cuando Destutt se lanza a explorar el mundo de la “sensibilidad” desde “el pensamiento” descubre que allí el sujeto está como preso de sus propias sensaciones, ideas y signos, que está casi condenado a pensar y juzgar por sí mismo, no controla voluntariamente la infinidad de percepciones y, para no errar a cada paso, debe comparar todas sus ideas y signos con aquellos que recibe de sí mismo y del exterior hasta el punto de tener que desconfiar de todos los signos e ideas que le comunica su sociedad, como de todos los que él mismo produce o recuerda: no puede sino concluir que frente al orden del Discurso, el sujeto es el principio de desorden: aparece una “falla antropológica”, una “aporía de la subjetividad”.

Se asiste entonces al intento, que se va revelando como imposible, de conjurar el “desorden” de la experiencia del sujeto individual, a partir de una ciencia del Discurso apoyada en la Lógica y la Gramática, así fueran éstas “nuevas y fundadas en la naturaleza”. Pues, si bien se observa, había que fundarlas de nuevo para poder conjurar el peligro del sujeto. Se trataría justamente de que en el proyecto de los Ideólogos se extrema la incapacidad inherente a la configuración clásica para concebir la experiencia subjetiva moderna, más precisamente, hay un diagnóstico y una valoración de signo negativo, una desconfianza radical en el sujeto de experiencia. Dicho de modo más general y esquemático, se puede arriesgar la afirmación de que para la configuración clásica, mantener la soberanía del Discurso implica necesariamente mantener una noción negativa del Sujeto, desconfiar de sus facultades, incluso hasta dudar de la posibilidad de comunicabilidad y de educabilidad.³⁰¹ Desde su génesis, la *experiencia*

³⁰¹ G. Canguilhem ha señalado esta negatividad en el origen de la psicología moderna: “Los verdaderos responsables del advenimiento de la psicología moderna, como ciencia del sujeto pensante, son los físicos mecanicistas del siglo XVII. Si la realidad del mundo ya no se confunde con el contenido de la percepción, si la realidad es obtenida y enunciada por reducción de las ilusiones de la experiencia sensible usual, el desecho cualitativo de esta experiencia compromete por el hecho de que él es posible como falsificación de lo real, de la responsabilidad propia del espíritu, es decir, del sujeto de la experiencia en tanto no se identifica con la razón matemática y mecánica, instrumento de la verdad y la medida de la realidad. Pero esta responsabilidad es, a los ojos del físico, una culpabilidad. La psicología [y con ella la Pedagogía. O.S.] se constituye pues como una empresa de exculpación del espíritu. Su proyecto es el de una ciencia que, frente a la física, explica por qué el espíritu está, por naturaleza, constreñido a engañar primero a la razón en relación con la realidad. La psicología se hace física del sentido externo, para dar cuenta de los contrasentidos con los que la física mecanicista inculpa al ejercicio de los sentidos en la formación del conocimiento”. CANGUILHEM, G. «Qu'est-ce que la psychologie?...» p. 369-370.

moderna del individuo ha emergido atravesada por una paradoja: lo que se va alcanzando como una conquista de la *libertad* se revela a la vez como un peligro para la *verdad*.³⁰²

Y he aquí cómo nuestra investigación nos ha permitido sacar a la luz la raíz *moderna* de un pensamiento *antiliberal*, el que, sin sentirse en contradicción, se proclama *moderno* y en ciertos casos incluso *liberal*,³⁰³ pero a la vez, o en el fondo, *desconfía* del sujeto de experiencia. Es esta tensión constitutiva lo que a mi modo de ver han detectado, M. Foucault en el nivel epistémico (“la Ideología es la última de las filosofías clásicas”) y F. Rastier en el nivel semántico actancial o narrativo (“el fracaso del relato Ideológico”³⁰⁴).

2. *El Error, un lugar común*

Pero ¡atención!, no hay que equivocarse pensando que el reconocimiento de la “falla del sujeto” significó el fin del proyecto de la Ideología, ni mucho menos la muerte automática de la configuración racional o clásica. Todo lo contrario: si en el plano epistémico -la constitución de una ciencia de ciencias-, asistimos al punto de no retorno del proyecto de una Gramática general y razonada, en el plano del relato mítico -la búsqueda de la lengua perfecta- aunque se haya revelado que el espíritu humano está en la imposibilidad de cumplir tal misión, nuestro héroe reanuda sin embargo su marcha. Si se me autoriza la metáfora, podría sugerir que mientras en la profundidad de los estratos del saber se revela esta falla tectónica, se produce un efecto inverso en la superficie: el Relato de Búsqueda retoma, para recubrirla y sobrepasarla, la discontinuidad, la aporía a que el análisis de los conceptos desembocaba sin solución aparente. Destutt proclama como un triunfo el haber hallado por fin la causa del error que acecha al Discurso, y afirma su opción de salvar a toda costa el Orden de la Representación frente al Caos de la Experiencia. Asistimos en este punto a una

³⁰² Señalo acá a título indicativo, un tema que se hará visible más adelante: la “libertad de los modernos”, paradójica libertad comparada con la de los antiguos: para éstos últimos -y Santo Tomás es quien lleva esta línea a uno de sus más refinados tratamientos- no hay libertad sin voluntad individual, y por tanto la libertad depende totalmente del sujeto mismo. Mientras que para los modernos la libertad es involuntaria o no-voluntaria, pues depende de las “condiciones externas que determinan al individuo”: si éste es quien conquista la libertad, lo hace desde “afuera” hacia “adentro” y en últimas, es la sociedad -para eso es la revolución- la que hace libres a los individuos. Como lo vimos en Bentham, la libertad moderna se consigue aplicando un “método analítico a los hechos morales”. Esta paradoja ha sido finamente rastreada a partir de las transformaciones del pensamiento pedagógico occidental -de Vives a Comenius, a Pestalozzi y a Dewey- en la reciente tesis doctoral de SÁENZ OBREGÓN, Javier. *Pedagogical Discourse And The Constitution Of The Self*. Institute of Education - University of London-PhD History and Philosophy of Education, 2003, esp. Cap. 5: “Pupils, morality and self-formation”.

³⁰³ HEAD, B.W., *op. cit.*, esp. Cap. 9. “Liberal politics and elitism”, p. 163 ss.

³⁰⁴ “De un mito de salvación, la Ideología, pasa a convertirse en un mito de decadencia”. RASTIER, F., *op. cit.*, p. 158.

operación epistémico-semántica de alta eficacia política, y basta seguir la pista de los efectos de saber y de poder que la Ideología se impuso producir para comprobarlo. Y, lo veremos enseguida, el saber que va a operar este relevo con el fin de garantizar su éxito, será un hasta ahora modesto saber... la Pedagogía. Si el Ideólogo renuncia a la idea de una lengua perfecta es sólo para asumir la tarea de la reforma de las lenguas actuales:

“todo lo que podemos hacer es ver las causas que nos alejan de ella [la lengua perfecta] invenciblemente, y esto mismo es útil, pues nos enseña a superar todos los obstáculos *que no sean insuperables* [...] en lugar de soñar con crear nuevas lenguas, se buscará simplemente dar a aquellas que existen las propiedades que se quisiera hallar en la [perfecta]”.³⁰⁵

Pues es precisamente a partir del descubrimiento de esa “falla del sujeto” cuando cobra todo su sentido, para los Ideólogos, el aplicar la Lógica a la reforma de las facultades humanas contra los dos enemigos que pretenden mantenerlas encadenadas a la ignorancia: el prejuicio -convertido en hábito- y la superstición -convertida en metafísica y religión-.³⁰⁶ En el tercer tomo de su obra, Destutt se enorgullece de haber llegado a reformular toda la Lógica antigua en una regla de método “simple” y aplicable universalmente: la descripción, el análisis ideológico metódico:

“Se sigue de allí, que para razonar bien, las formas [el silogismo] no sirven, la única precaución útil es la de hacer la descripción de la idea, cuando su comprensión, y por lo tanto el valor de su signo se hacen confusos y vagos; en una palabra, lo único que es necesario es considerar atentamente aquello de lo que se habla, y representarlo correctamente”.³⁰⁷

³⁰⁵ DESTUTT. *Éléments... Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 380.

³⁰⁶ “Lo que la impaciencia y la precipitación habían hecho entre los griegos, el despotismo de las opiniones religiosas ha pensado hacerlo entre nosotros.[...] era derecho exclusivo de los teólogos de todas las sectas prescribirnos lo que debíamos pensar sobre este punto [las facultades intelectuales] y nadie podía osar penetrar en su imperio”. DESTUTT. *Éléments... Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 6.

³⁰⁷ DESTUTT. *Éléments... Logique*. T. III, [1805¹], p. 550. “Para llegar a la verdad en cuanto nos es dado conocerla, nada más hay que hacer que asegurarnos en lo posible del valor o verdadera comprensión y extensión de la idea que nos ocupa, y en caso de dudar de la una o de la otra, hacer una descripción exacta de todos sus elementos, al menos de los que importan al juicio que debemos formar”. GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 11. A partir de su diagnóstico negativo, Destutt recomienda una actitud de ‘humildad’ epistemológica que raya en cierto escepticismo: “En cuanto a las ideas, [...] no sé más precaución que la de formarlas con cuidado, examinar frecuentemente si las alteramos, y si son siempre unas mismas. bajo un mismo signo: y cuando tenemos motivo de recelar de su exactitud primitiva, cuando vemos que no las comprenden bien los demás, o infieren de ellas consecuencias opuestas a las nuestras, no hay más medio que hacer, no una definición pedantesca sino un examen escrupuloso y una exposición de sus partes componentes. Así se determina igualmente el valor de la idea y el de su signo, pero bien se ve que este examen y su exposición no pueden ser nunca del todo completos: para que así fuese sería quizá menester, con motivo de una sola idea, registrar casi todas las que hemos formado en nuestra vida....” DESTUTT. “Principios lógicos...,” p. 395.

Pues, en últimas, todas las reglas del Método se resumen en una: hacerse de un buen sistema de hábitos mentales,³⁰⁸ y esto significa que es posible –y necesario- reformar y entrenar las facultades antes de lanzarlas a la experiencia -con lo cual se mantiene en la línea de aquella “exterioridad del método en relación a la investigación” que Canguilhem ha detectado en la Gramática de los jansenistas-.³⁰⁹

Destutt considera de hecho que su proyecto ha llegado a buen puerto, y anuncia que sus tres tomos de Ideología serían sólo la primera de tres secciones subdivididas a su vez en tres partes, de una obra que tendría en total nueve partes o tomos, las que estarían consagradas, la segunda sección a “la aplicación de nuestros medios de conocer al estudio de nuestra voluntad y sus efectos” -que comprendería la “Economía, la Moral y la Legislación o Gobierno de los otros”-³¹⁰ y la tercera dedicada a “la aplicación al estudio de los seres que no somos nosotros”, abarcando la Física, la Geometría y el Cálculo.³¹¹ Sólo entonces consideraba Destutt que se tendrían “los verdaderos Elementos de Ideología, la filosofía primera o el tratado completo del origen de todos nuestros conocimientos”, y allí terminaba expresando sus votos -que ahora podemos leer de otro modo- de que “el hombre marchará con entera seguridad por todas las rutas que quisiera abrirse”:³¹² a partir de allí se hace posible que el “Hombre”, más exactamente, la subjetividad como negatividad, pueda ser convertida en objeto de ciencias empíricas, para que por un estudio y experimentación permanentes pueda ser objeto de “rehabilitación”.

Este proyecto se convierte en un programa -infinito o perfectible- de reforma de las facultades intelectuales,³¹³ en un “arte de dirigir bien los sentimientos y las pasiones”,³¹⁴

³⁰⁸ “Es por ello que la mejor disposición para juzgar bien es la de no tener el espíritu preocupado por nada”. DESTUTT. *Éléments... Logique*. T. III, [1805¹], p. 547; «La causa del error consiste en la imperfección de nuestros recuerdos...» GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 191.

³⁰⁹ Tema que estará presente aún en Comte y en Claude Bernard. Cfr., CANGUILHEM, Georges. «L'évolution du concept de méthode de Claude Bernard à Gaston Bachelard». En: *Étude d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris, Vrin, [1983⁵], p. 165-166.

³¹⁰ De estas nueve partes, Destutt completó cuatro, bosquejó una parte pequeña de la quinta y escribió un trabajo preliminar para la sexta. Los fundamentos de estos desarrollos los expuso en el capítulo IX de la Lógica. Cfr., HEAD, B.W., *op. cit.*, p. 42, nota 60.

³¹¹ Anoto de paso que esto no impidió, sin embargo, que el vocabulario mismo de la Ideología siguiera siendo ambiguo respecto a su propio proyecto, y continuara usando aún términos de raíz escolástica - palabras como *forma* y *substancia*- pues Destutt, paradójicamente, no osó extender hasta el vocabulario su revolución filosófica: “Pero, puesto que la palabra *sustantivo* está consagrada por un amplio uso, no la rechazamos: sólo preservémosnos del error que le ha dado nacimiento y que ella reproduce sin cesar”. DESTUTT. *Éléments... Grammaire*. T. II, [1817¹], p. 54. Al final de la Lógica, al definir el contenido de las ciencias Economía, Moral y Legislación, anuncia varias veces que conserva los términos a condición de “no asignarles la significación ordinaria”. DESTUTT. *Éléments... Logique*. T. III, [1805¹], p. 520, 557.

³¹² DESTUTT. *Éléments... Logique*. p. 560; GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 235-236.

³¹³ El capítulo XV de la Ideología es un teoría del “Perfeccionamiento gradual de nuestras facultades intelectuales” a partir de su teoría dual del hábito: “la causa general del perfeccionamiento del hombre

en un arte de gobierno cuyos dos pilares son -ahora se entenderá mejor el énfasis de los reformadores liberales radicales- la legislación y la educación:

“Tomada en su más amplio sentido [la legislación] denota el conocimiento de las leyes que deben gobernar al hombre en todas las circunstancias y en todos los estados de la vida. Así ella incluye no sólo la ciencia de las leyes que gobiernan los intereses de los individuos, las leyes que determinan la organización social, y aquellas que establecen las relaciones de la sociedad con las naciones extranjeras: incluye también la ciencia de las leyes que deben guiar a los niños. Porque el gobierno es sólo la educación del hombre, y la educación es el gobierno de los niños. Con la diferencia de que, en el primer caso, la atención se pone sobre las acciones porque éstas tienen un efecto inmediato, mientras que en el segundo caso, la principal preocupación es dirigir los sentimientos [...] La meta de la ciencia de la legislación es dirigir los sentimientos y las acciones del hombre...”³¹⁵

Tenemos así, según la expresión de Head, “una teoría de la naturaleza humana constituida en ciencia social”³¹⁶ aunque hay que precisar de inmediato que es una teoría negativa que se concibe a sí misma como “ciencia moral y política”, es decir, como una normativa, una dogmática si se quiere y (aún) no como una sociología empírica: habrá para ello que esperar a un Comte, pero, de nuevo, no hagamos teleología. Por ahora, baste decir que en últimas todo este recorrido del Ideólogo no podía sostenerse sino como un proyecto pedagógico, y en el fondo era allí donde se podía conjurar, *hasta donde fuese posible*, la grieta del sujeto: intervenir directamente en la formación de los juicios, los signos y las ideas de los hombres, y en especial en “la rectificación sucesiva de las primeras ideas o progreso de la razón en los jóvenes”,³¹⁷ por medio de la formación de buenos hábitos, a partir del conocimiento de los principios:

y del crecimiento de su capacidad, es esta propiedad que tienen sus órganos de recibir una disposición permanente con ocasión de una impresión pasajera, y de ser capaces de hacer pronta y fácilmente lo que antes habían ejecutado con mucha dificultad” DESTUTT. *Éléments..Idéologie*. p. 296; GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 64-67, donde se reproduce una larga meditación sobre «el estado de encadenamiento de nuestras facultades», y su alto «riesgo de extravío».

³¹⁴ DESTUTT. *Éléments...Logique*. p. 557.

³¹⁵ *Ibid.*, 393-394. Las tres ciencias (la Economía, ciencia de las necesidades, pero también de su influencia en la felicidad del individuo y de la sociedad; la Moral, ciencia de los sentimientos y la de la Legislación o gobierno), formarían las bases de una “ciencia social”: “tan pronto como uno comprende la generación de sus sentimientos, como el medio de *cultivar* algunos y de *arrancar* otros. Así, los principios de la educación y la legislación son descubiertos, y la ciencia del hombre como un ser de deseos y de acción se completa”. *Ibid.*, p. 444.

³¹⁶ HEAD, B.W., *op. cit.*, p. 208.

³¹⁷ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, [1817], p. 385. «Es verdad que en las ideas adquiridas por los niños se habrán mezclado mil juicios errados, y razonamientos falsos por palabras vagas e ideas mal determinadas, puesto que ya han juzgado y razonado; pero se trata ahora de desbastar esta mole indigesta fijando las ideas propias a cada palabra, rectificando los juicios, ordenando su deducción, y mostrando el método de practicarlos; este es el camino único de encontrar la verdad siempre que se la pueda hallar”. GARCÍA, J. J. *Elementos...*, p. 12.

“[...] cuán importante es hacer *habituales* los juicios justos. Es la educación moral toda, tanto la de los hombres como de los niños”.³¹⁸ [...] Los estudiantes deben aprender los principios verdaderos de la moralidad y el arte social. Los principios son el modelo contra el cual es necesario juzgar los eventos”.³¹⁹

Es a partir de esta matriz clásica como aparece la función clave asignada de los intelectuales como “sacerdotes de un nuevo poder espiritual”: se busca un orden moral racional, una *mecánica social racional* a partir de los individuos, pero al desconfiar de la experiencia personal, y a pesar de su proclamado empirismo y de su crítica a la lógica deductiva, se termina de nuevo por proceder a partir de principios, enseñados por una élite esclarecida: los campesinos -dice Destutt- están en el caso de los primitivos o los salvajes,

“son notables por la rectitud de un pequeño número de combinaciones [de ideas], la ignorancia absoluta de una multitud de otras, y su incapacidad de hacer otras nuevas”.³²⁰

Por ello, la educación de las clases trabajadoras, la enseñanza primaria, debía ser distinta y separada de la de las clases *savantes*, pues los pobres no tenían ni tiempo ni capacidad para hacer todo el proceso reeducativo que implicaba recomponer sus juicios. Pero estas clases no deben olvidar su misión:

“deberán presentar a [las trabajadoras] un resumen ya elaborado de las principales verdades sobre el hombre, la moral, la organización social y la tecnología productiva, en las mismas áreas (ideología, legislación y ciencias)”.³²¹

Es así como puede comprenderse la insistencia de Destutt -y en general de toda la Pedagogía clásica, que ya podemos llamar Pedagogía Racional- desde Comenius hasta Pestalozzi,³²² en formar las mentes juveniles en los principios y mecanismos de

³¹⁸ *Ibid.*, p. 274-275.

³¹⁹ DESTUTT. «Observations sur l'état actuel de l'instruction publique». (1801). En: *Éléments...*, T. IV. [1826], p. 346.

³²⁰ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. I, p. 296.

³²¹ DESTUTT. “Observations...,” p. 347. Cfr., HEAD. B.W., *op. cit.*, p. 200-201.

³²² En efecto, ya se ha dicho que el método pedagógico pestalozziano puesto en marcha en Colombia por la Reforma Instruccionista de 1870, y aunque no era “sensualista”, se basaba en el mismo principio clásico de presentar sistemáticamente series de objetos -por semejanzas y diferencias- a fin de que los niños pudiesen elaborar proposiciones correctas; buscaba, pues, enseñarles, a “observar y analizar”. El método pestalozziano continuó siendo utilizado -con reformas, como veremos- durante los períodos llamados de la Regeneración y la Hegemonía conservadora (1886-1930). La figura visible del neotomismo colombiano, monseñor Carrasquilla, valoraba tal método así: “Para mí, lo mejor de Pestalozzi es su doctrina de que la educación no tiene por fin principal adquirir tales o cuales conocimientos concretos, sino desarrollar las facultades del alumno, poniéndolo en capacidad de estudiar una u otra rama del saber, según sus aptitudes especiales”. CARRASQUILLA, Rafael M.;

razonamiento antes que en los contenidos de las ciencias, en crear “hábitos mentales”, un “método” o “arte de pensar”, y para ello ejercitar las facultades en el análisis lógico-gramatical (se le llama también ‘filosofía del lenguaje’), en el cálculo, y en “los principios de las ciencias morales y políticas”, tal como lo propusieron los Ideólogos en su reforma de las Escuelas Centrales en Francia, entre 1795 y 1801, antes de su supresión por el gobierno bonapartista y su sustitución por los Liceos.³²³ Estaban en juego, una vez más, los saberes y las técnicas dedicados a la gestión moral de los sujetos.

Gracias al nuevo saber Pedagógico, esta “desconfianza en la experiencia personal” se ha transformado en un dispositivo de gobierno de los sujetos: otro ejemplo de ello sería la proliferación de ese tipo de literatura destinada a prevenir los malos hábitos de las facultades intelectuales y morales -desde el ocio hasta la distracción- que toma la forma de consejos pedagógicos y profilácticos dirigidos a los jóvenes o a los hombres de estudio, con el fin de prevenir toda causa subjetiva de dispersión, es decir, de error. Literatura que para un hombre de pensamiento experimental aparece como superflua, ingenua o “piadosa” pero que aún puede llegar a ocupar un lugar secreto o íntimo, en el espacio privado de construcción de su “disciplina personal”.

En realidad, esa “falla del sujeto” termina por mostrarse como “el motor”, la pregunta que atravesó y ocupó a todo el saber clásico, como la incógnita permanente que sostenía su armazón filosófica y política. Pongamos en relación algunos documentos tanto europeos como latinoamericanos, tomados aparentemente “al azar”.

Una ejemplar condensación de esta *forma mentis* característica de la configuración de la Gramática General, puede hallarse en el pasaje donde uno de los más famosos y divulgados manuales de Urbanidad de toda la historia de Latinoamérica, el “Carreño”, publicado en 1853, define *el método* para cumplir los “deberes para con nosotros mismos”:

“Sin ilustrar nuestro entendimiento, sin adquirir por lo menos aquellas nociones generales que son la base de todos los conocimientos, y la antorcha que nos ilumina en el sendero de la perfección moral ¿cuán confusas y oscuras no serían nuestras ideas acerca de nuestras relaciones con la Divinidad, de los verdaderos caracteres de la virtud y del vicio, de la estructura y fundamento de las sociedades humanas, y de los medios de felicidad con que la providencia ha favorecido en este mundo a sus criaturas? El hombre ignorante es un ser esencialmente limitado en todo lo que mira a

monseñor. “Sobre educación moderna”. *Boletín de Instrucción Pública de Cundinamarca*. Bogotá, No. 18, (Sept., 1915), p. 224.

³²³ HEAD, B.W., *op. cit.*, p. 188 ss. “Bajo el Imperio y la Restauración, las ciencias llamadas morales, que los filósofos del siglo XVIII no habían separado de las ciencias de la naturaleza, fueron objeto, de parte del poder, de una solicitud inspirada por una preocupación manifiesta de domesticación”. CANGUILHEM, G. “La constitution de la physiologie comme science”. En: *Études d'histoire et philosophie des sciences...*, p. 242.

las funciones de la vida exterior, y completamente nulo para los goces del alma, cuando replegada esta sobre sí misma y a solas con las inspiraciones de la ciencia, medita, reflexiona, rectifica sus ideas, y abandonando *el error, causa eficiente de todo mal*, entra en posesión de la *verdad, que es el principio de todo bien*.

“La mayor parte de *las desgracias que afligen a la humanidad, tienen su origen en la ignorancia*, y pocas veces llega un hombre al extremo de la perversidad, sin que en sus *primeros pasos*, o en el progreso del vicio, haya sido guiado por ideas erróneas, por principios falsos, o por el desconocimiento absoluto de sus deberes religiosos y sociales. [...] La ignorancia, apartándonos del conocimiento de lo verdadero y de lo bueno, y gastando en nosotros todos los resortes del sistema sensible, nos entrega a los torpes impulsos de la vida material, que es la vida de los errores, de la degradación y de los crímenes...”³²⁴

Pero ¿no evoca nuestra memoria al menos otro par de textos que ya hemos leído?:

“Si se observa la desgracia de los tiempos en que vivimos, si se abarca con el pensamiento el estado de las cosas tanto públicas como privadas, se descubrirá sin dificultad que *la causa de los males* que nos inquietan, como de los que nos amenazan, consiste en que *las opiniones erróneas* sobre las cosas divinas y humanas han pasado poco a poco de las escuelas de filosofía a todos los niveles de la sociedad y *han llegado a hacerse aceptar* por un número muy grande de espíritus”.³²⁵

³²⁴ CARREÑO, Manuel Antonio. *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras, para uso de la juventud de ambos sexos; en el cual se encuentran las principales reglas de civilidad y etiqueta que deben observarse en las diversas situaciones sociales; precedido de un breve tratado Sobre los deberes morales del Hombre*. Nueva York, Appleton, 1868, [1854¹], p. 26-27. El Manual de Carreño, una especie de “icono” o “monumento” de la latinoamericanidad decimonónica comienza a ser estudiado con interés: “Como sea, baste indicar que después del Catecismo de Astete, que data de 1599 y que es acaso el mayor éxito editorial de América Latina, con más de 600 ediciones, seguiría quizás en orden de importancia editorial el *Manual de Urbanidad y Buenas Maneras* del caraqueño Manuel Antonio Carreño, publicado por primera vez en 1853 por entregas. En Colombia hay más de 40 ediciones. En México otras tantas, amén de que su influencia fue notoria...[...] En Perú hay un grupo punk que se denomina “No queremos a Carreño”, y en Chile, cuando alguien ha cometido una falta, por benigna metonimia se dice “se le cayó el Carreño”. [...] Carreño pertenecía a la generación romántica, desilusionada del proyecto Bolívariano y escéptica respecto a una existencia social asaltada por caudillos. La convergencia en mentalidades con Domingo Faustino Sarmiento, Andrés Bello, José María Samper y otros es clara: aspiraban a crear un orden civil fundamentado en la lengua, el derecho, la religión, las bellas artes y el estudio de ciertos rasgos propios de las nacionalidades. Querían una vida en calma y burguesa, no asediada por los sables, en que el amor romántico y la conversación de sala y de sobremesa pudiesen transcurrir apacibles”. Cfr., RESTREPO, Gabriel; RESTREPO, Santiago. “La urbanidad de Carreño o la cuadratura del bien”. En: RESTREPO, Gabriel; JARAMILLO, J. E.; ARANGO, Luz Gabriela.; (eds.) *Cultura, política y modernidad*. Bogotá, CES/Universidad Nacional, 1998, p. 137-148; GONZÁLEZ STEPHAN, Beatriz. (comp.) *Esplendores y miserias del siglo XIX: Cultura y Sociedad en América Latina*. Caracas, Monte Avila, 1995.

³²⁵ *Aeterni Patris*. A.S.S., Vol. XII, p. 98.

Esta es, claro, la encíclica *Aeterni Patris*, y el contenido preciso de su supuesta “ceguera a la subjetividad” es más bien la desconfianza clásica en la experiencia individual. He aquí el otro texto:

“Habrá recibido una educación liberal, aquel que haya sido criado de manera que su *cuerpo* sea el pronto y fiel ejecutor de la *voluntad*, apto para desempeñar todos los oficios que su mecanismo pueda soportar; cuya *inteligencia* funcione con orden, claridad y medida, hallándose pronta, como una buena *máquina de vapor*, así para tejer limpiamente los tenues hilos de la *imaginación*, como para forjar con pujanza las anclas que aferran el espíritu a la paciente y fructuosa *observación*, cuyas *pasiones* sofrenadas y bien regidas le mueven *al amor de lo bello, de lo verdadero y de lo bueno* y al desprecio de toda vileza, mostrando en cualquier situación la incontrastable voluntad de ser *justo*. Así doctrinado, el hombre se hallaría *cuanto es posible*, en armonía con la naturaleza en el orden moral y en el físico, exento de la mayor parte de los dolores que comúnmente sufre por *el antagonismo de sus ideas erróneas y las tendencias naturales de cuanto lo rodea*”.³²⁶

Y a éstos podríamos atrevernos aún a reunir otro, publicado en 1830:

“No es a los lectores de esta obra a quienes yo jamás creeré deber probar que las ideas gobiernan y desordenan el mundo, o, en otros términos, que todo el mecanismo social reposa finalmente sobre las opiniones. Ellos [los lectores] saben antes que nadie que la gran crisis política y moral de las sociedades actuales, reposa, en último análisis, en la anarquía intelectual”.³²⁷

Cita tomada de uno de los textos mayores de otro viejo conocido nuestro, el Sumo Sacerdote de la Humanidad, monsieur Auguste Comte.

¿Cuál texto es eco de cuál? Pero, justamente, en esta investigación no se trata de responder a este tipo de cuestión. En su lugar, si se me concede que hemos hallado en la Gramática General y Razonada la fuente de las funciones Pedagógicas y Profilácticas concomitantes a esa “ciencia de las ciencias”, es imposible no reconocer un isomorfismo tanto en la teoría del conocimiento como en la estrategia social (*moral o pastoral*) que atraviesa estos cuatro textos. No trato de afirmar que el documento pontificio sea sensualista, ni que los liberales sean cripto-cristianos, ni que el manual de urbanidad sea conservador, o que León XIII haga eco tardío de Comte. Lo que quiero constatar, por ahora, es que el diagnóstico que hace del *error intelectual* “la causa de los males presentes” -y cuyo remedio ha de ser la difusión de una *verdadera filosofía*-, procede, *en los cuatro casos, de la misma matriz epistémica*. aunque estos textos y sus autores

³²⁶ HUXLEY, H. M. “Instrucción Pública. Lo que es y lo que debería ser”. *Anales de la Universidad...*, (marzo, 1870), p. 188. [No confundir con el fisiólogo T. H. Huxley].

³²⁷ COMTE, Auguste. *Cours de philosophie positive*. T. I, Paris, Bachelier, Librairie pour les Mathématiques, 1830, Leçon I, p. 40.

se hallen dispersos -relativamente- en el tiempo,³²⁸ si se logra identificar algún isomorfismo, será posible postular la pertenencia de estas “filosofías” -cada cual a su modo, habrá que verlo- a un zócalo profundo de gran amplitud en donde residen tanto su eficacia como sus límites históricos. Con gran prudencia, quiero considerar la posibilidad de establecer unos posibles isomorfismos epistémicos –y por supuesto, unos dimorfismos- entre la Gramática General, la Filosofía Cristiana, el Racionalismo Liberal y, eventualmente, el Positivismo Comtiano.³²⁹ Dicho de otro modo, parece que lo que en la superficie de las batallas ideológico-políticas se ve actuar como un juego de posturas divergentes y hasta inconciliables -el cuerpo sacerdotal contrarreformado, los ideólogos liberales, los moralistas civilizadores o los regeneradores positivos de la sociedad-, estas opciones tendrían asiento –al menos en parte- en una misma rejilla epistémica, la configuración epistémica racional, cuya presencia ya podemos detectar por un síntoma de apariencia casi natural, el *combate contra el Error*, aunque éste se realice efectivamente para distintos objetivos y con estrategias diferentes. Y puede entenderse ahora porqué, sobre matices y diferencias, sus críticos se refirieron a ella con el despectivo epíteto de *Dogmatismo*.

IV. LA “CRISIS” DE LA REPRESENTACIÓN CLÁSICA

A. El Hombre, una figura ausente

Podría pensarse que la Ideología, al pretender construir un Discurso perfecto a partir de las leyes de la representación, se topó con algo que entrababa su proyecto de orden: ese “vicio radical del espíritu humano, que lo condena a no llegar nunca completamente a la exactitud”.³³⁰ Pero, como lo vimos, éste fue el problema que atravesó y ocupó a todo el saber clásico, era como la incógnita permanente que lo mantenía productivo. Pero en cambio, esta “falla del sujeto” se volvió problemática

³²⁸ Esta hipótesis puede explicar que, aún en 1872, nuestro famoso monseñor Dupanloup recomiende a su “joven de mundo” la lectura de las obras de los *Messieurs*: “Hay en la actualidad sofistas que insultan la *Lógica* de Port-Royal; y han inventado en efecto una lógica toda contraria, que no es otra cosa, como lo ha demostrado el P. Gratry en su *Sofística contemporánea*, que la razón vuelta contra sí misma. Hay en la *Lógica de Port-Royal* y en los dos discursos que la preceden, páginas que deberán ser eternamente leídas por su claridad y su firme buen sentido”. DUPANLOUP, M. “Seconde lettre à un homme de monde”. En: *Conseils aux jeunes gens...*, p. 287-288.

³²⁹ Una de las posibilidades que abre el análisis arqueológico es “mostrar cómo unos elementos discursivos diferentes por completo pueden ser formados a partir de reglas análogas, [...] mostrar, entre unas formaciones diferentes, los *isomorfismos arqueológicos*”. FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 269. ver *infra*, Cap. 5 § IV.B.4. Sobre Comte, en particular, se explorará en su momento el rol ya modificado que éste asigna al “método racional” en su sistema.

³³⁰ DESTUTT. *Éléments...Idéologie*. T. II, [1817¹], p. 379.

cuando desde fines del siglo XVIII, se puso en duda la evidencia no cuestionada de la representación y el lenguaje empezó a dejar de ser el lugar eminente de las representaciones, para convertirse en un objeto de conocimiento más, al lado de los seres vivos, de las riquezas y el valor, al lado de la historia de los acontecimientos y de las cosas.³³¹

Al hablar de los límites del proyecto de los Ideólogos se ha mostrado ya cómo en Destutt se esbozó una “superficie más interior” del hombre -el sistema nervioso- en donde habría que continuar la exploración sobre la naturaleza de nuestras facultades y su capacidad para conocer la verdad. Y al hacerlo, la Ideología señaló, sin poder traspasarla, una frontera a partir de la cual se imponía dar un salto más allá de las representaciones, es decir, reconocer que las representaciones proceden desde “más allá de la conciencia”: de lo fisiológico en el caso de Destutt.³³² Con la Ideología se anuncia -en negativo-, lo que será tratado como un objeto empírico por las nuevas ciencias positivas, es decir, anuncia el relevo del saber universal de los signos por el de las ciencias de la Vida, del Trabajo y del Lenguaje.

Pero el conector -“se anuncia...”-, es engañoso como todas esas metáforas teleológicas con que los historiadores aseguramos la tranquilizante continuidad de un relato. Porque en este caso, el relato no es la jubilosa epopeya de la que emergen, por fin, “el sujeto moderno” -ese ser libre, autónomo y seguro de su razón-, y un conjunto de ciencias destinadas a estudiar su desenvolvimiento y su destino histórico. Se verán surgir, sí, el “hombre” y unas ciencias que se ocuparán de él, y ello sólo ocurrirá cuando se revalore la experiencia del sujeto como condición del conocimiento, aceptando a las masas trabajadoras como productoras de valor, a los pueblos como productores de cultura y a las poblaciones como organismos vivos, con sus altibajos demográficos: todas éstas ya serán valoradas como modalidades positivas de existencia de la subjetividad, ya no sólo como fuente del error. Pero la constitución de este hombre como sujeto y objeto de las ciencias, no ha sido un proceso lineal, y el costo de este paso ha sido muy alto. Para el análisis arqueológico, éstos son los datos del problema:

“Los temas modernos de un individuo viviente, hablante y trabajador según las leyes de una economía, de una filología y de una biología, pero que, por una suerte de

³³¹ “Ese sobre-elevamiento que permitía a la *gramática general* ser al mismo tiempo *Lógica* y entrecruzarse con ella, es abatido desde entonces. Conocer el lenguaje ya no fue más aproximarse lo más cerca posible del conocimiento mismo, sino simplemente aplicar los métodos del saber en general a un dominio singular de la objetividad”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 309 ss.

³³² “Cuando la Ideología, al final del siglo XVIII, se interroga sobre la primacía que se debe dar a la idea o al signo, el día en que Destutt reproche a Degérando el haber hecho una teoría de los signos antes de haber definido la idea, es que ya su pertenencia mutua [su transparencia inmediata] comenzarán a oscurecerse”. FOUCAULT, M. *Les mots...* p. 79. F. Picavet clasifica a Degérando como representante de la generación de “ideólogos espiritualistas y cristianos”. Cfr. PICAUVET, F. *op. cit.*, p. 505-518.

torsión interna y de recubrimiento, habría recibido, por el juego de esas leyes mismas, el derecho de conocerlas y sacarlas por completo a la luz, todos esos temas familiares para nosotros y ligados a la existencia de las “ciencias humanas”, son excluidos por el pensamiento clásico”.³³³

Para el análisis arqueológico, la ausencia del “hombre” en la configuración epistémica racional no fue un mero vacío que fue llenado con unas ciencias que por fin dieron un estatuto de cientificidad a la experiencia individual: hay que distanciarse de todo relato -¿mítico?- de una relación entre la “epistème racional” y la “epistème experimental” que se habría resuelto por el desbloqueo de “un obstáculo” que impedía desarrollarse por fin a las “ciencias humanas”. Esa doble ausencia, la del hombre y la de una ciencia del hombre, se explican, arqueológicamente, por el rol mayor que la teoría de la representación jugó en la configuración epistémica clásica, el rol de reconocer al Ser en el Discurso.³³⁴ Por tanto, a pesar de que los saberes clásicos se ocuparon de una *naturaleza humana*, señala Foucault, “el concepto mismo de la naturaleza humana y la manera como funcionaba, excluían que hubiese una ciencia clásica del hombre”.³³⁵ Pues entre la *naturaleza humana* clásica y el *hombre moderno*, en lugar de continuidad y desarrollo, el análisis arqueológico detecta un vacío, una ruptura, una mutación.

Lo inquietante de estos datos es el poner en evidencia que el estatuto epistemológico de las ciencias humanas que emergieron, es una ambivalente postura de

³³³ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 321.

³³⁴ “El pasaje del “Yo pienso” al “Yo soy” se realizaba bajo la luz de la evidencia, al interior de un discurso cuyo dominio y funcionamiento todo, consistían en articular el uno sobre el otro, lo que se representa y lo que es. [...] *Ibid.*, p. 322-323. “En el lugar de encuentro entre la representación y el ser, allí donde se entrecruzan naturaleza y naturaleza humana -en ese lugar donde hoy creemos reconocer la existencia primera, irrecusable y enigmática del hombre- lo que el pensamiento clásico hace surgir, es el poder del Discurso. Es decir, del lenguaje en tanto que representa -el lenguaje que nombra, que recorta, que combina, que anuda y desanuda la cosas, haciéndolas ver en la transparencia de las palabras. [...] El lenguaje clásico como *discurso común* de la representación y de las cosas, como lugar al interior del cual naturaleza y naturaleza humana se entrecruzan, excluye absolutamente cualquier cosa que fuese “ciencia del hombre”. En tanto que ese lenguaje ha hablado en la cultura occidental, no era posible que la existencia humana fuera puesta en cuestión por ella misma, porque lo que se anudaba en él, eran la representación y el ser. [...] En tanto el discurso clásico se ha mantenido, una interrogación sobre el modo de ser implicado por el *Cogito* no podía ser articulada”. *Ibid.*, p. 321, 322.

³³⁵ *Ibid.*, p. 320. La argumentación detallada de la oposición y complementariedad de “naturaleza” y naturaleza humana” en la epistème clásica puede verse en las p. 320-322, y p. 349. “Se podrá decir, claro, que la gramática general, la historia natural y el análisis de la riquezas eran, en un sentido, maneras de reconocer al hombre, pero hay que distinguir. Sin duda las ciencias naturales han tratado del hombre como especie o género, la discusión sobre el problema de las razas en el siglo XVIII es testigo. La gramática y la economía, por otra parte, utilizaban nociones como las de necesidad, deseo, o memoria e imaginación. Pero no había conciencia epistemológica del hombre como tal. La epistème clásica se articula según líneas que no delimitan de ninguna manera un dominio propio y específico del hombre”. *Ibid.* p. 319-320.

superioridad e inferioridad, que las hace ambiguas, inestables y en permanente crisis.³³⁶ El síntoma de este complicado estatuto aparece bajo la forma de un recurrente y doble debate. De un lado,

“el perpetuo debate entre las ciencias del hombre y las ciencias a secas, teniendo las primeras la pretensión invencible de fundar a las segundas, las cuales se ven obligadas sin cesar a buscar su propio fundamento, la justificación de su método y la purificación de su historia, contra el “psicologismo”, contra el “sociologismo”, contra el “historicismo”;³³⁷

y de otro,

“el perpetuo debate entre la filosofía que objeta a las ciencias humanas la ingenuidad con que tratan de fundarse a sí mismas, y estas ciencias humanas que reivindicán como su objeto propio aquello que habría constituido antaño el dominio de la filosofía”.³³⁸

Es un estatuto que las hace aparecer “a la vez peligrosas y en peligro”,³³⁹ pues las “ciencias duras” mantienen una alerta contra el peligro de caer en “psicologismos” o “sociologismos”, es decir, en “antropologizaciones” fáciles, sin suficientes controles teóricos y metodológicos: “La ‘antropologización’ es hoy el gran peligro interior del saber”.³⁴⁰ Pero esta ambivalencia, para el análisis arqueológico, no se explica por la “esencia” de su supuesto objeto, el hombre, sino por las características de la nueva configuración de saber en que han nacido:

“Lo que explica la dificultad de las “ciencias humanas”, su precariedad, su incertidumbre como ciencias, su peligrosa familiaridad con la filosofía, su apoyo mal definido sobre otros dominios de saber, su carácter siempre secundario y derivado, pero su pretensión a lo universal, no es, como se ha dicho a menudo, la extrema densidad de su objeto, no es el estatuto metafísico o la imborrable trascendencia de este hombre del cual ellas hablan, sino más bien la complejidad de la configuración epistemológica donde ellas se hallan situadas, su relación constante con las tres dimensiones que le dan su espacio”.³⁴¹

En este sentido, lo que se hace preciso comprender es la recomposición completa del espacio del saber clásico que hizo posible este nuevo espacio epistémico, el cual se dio por objeto esa figura ambigua, el hombre, atravesada por una serie de tensiones

³³⁶ *Ibid.*, p. 358.

³³⁷ *Ibid.*, p. 357.

³³⁸ *Ibid.*

³³⁹ *Ibid.*, p. 359.

³⁴⁰ *Ibid.*

³⁴¹ *Ibid.* Estas tres dimensiones son las ciencias físico-matemáticas, la filosofía y las ciencias positivas de la vida, el trabajo y el lenguaje. Ver *infra*, § IV.D.2.

constitutivas que trataré de presentar, esperando no ser del todo infiel al denso análisis que proponen *Les mots et les choses*, y mostrar su pertinencia para esta investigación:

“Lo que ha cambiado a fines del siglo XVIII, y ha sufrido una alteración irreparable, es el saber mismo como *modo de ser previo e indiviso entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento*”.³⁴²

La conversión de la noción clásica, racional, de “naturaleza humana” –como lugar de la representación del orden de los seres, el “Yo pienso” como fundamento del “Yo soy”- en eso que hoy llamamos, con la más engañosa naturalidad, el hombre, y que es en realidad un “extraño doble”, un objeto a la vez experimental y teórico de conocimiento, no ocurrió como un “parto natural” sino como un proceso de fracturas y recomposiciones del suelo epistémico, no por una evolución “natural” de la ciencia, sino por un cambio correlativo pero en diversos tiempos, en el *modo de ser de la verdad*; en el *modo de ser de lo real* y en el *modo de ser de la subjetividad*. Así, la “crisis” de la representación clásica no fue simplemente una transformación de los *saberes racionales* –gramática, análisis de las riquezas, historia natural- sino del *modo mismo de ser* de los *objetos* que eran dados al conocimiento, tanto como un transformación del *sujeto* que se los representaba: ni más ni menos, una transformación de la metafísica y de la antropología, operada, paradójicamente, desde la epistemología.

Así, lo que es revelador -y desafiante- del análisis foucaultiano es haber mostrado cómo, mientras duró esa organización del saber que trataba al lenguaje como *discurso común* de la representación y de las cosas, estaba excluida, por paradójico que pueda parecer, la posibilidad de formación de algo como “la ciencia del hombre”, aquella en que “el hombre aparece en su posición ambigua de objeto de saber y de sujeto que conoce”, porque tampoco había aparecido la figura del hombre como un objeto empírico y teórico del saber.³⁴³ La historia de la emergencia de esa figura no sería la escatología orientada hacia la progresiva eclosión del “ser histórico del hombre”; ha sido el resultado paradójico de la formación de ciencias positivas como la economía política, la filología y la biología –que caracterizan al hombre como un espécimen biológico, cuerpo de necesidades económicas y portador de un lenguaje cambiante en la historia-, ciencias que a su vez, no han podido constituirse como positivas sino porque ese hombre se ha constituido en un sujeto ambivalente -finito- de un saber también ambivalente –finito-.

La audacia de *Las palabras y las cosas* como libro de historia del saber, y la raíz de la dificultad que experimentamos para asumir las consecuencias de sus descubrimientos, residen en poder entender, primero, cómo fue posible toda una configuración de saber

³⁴² FOUCAULT, M. *Les mots ...*, p. 264.

³⁴³ *Ibid.*, p. 322-323.

que no funcionara alrededor del hombre,³⁴⁴ y enseguida, cómo es que esa figura del hombre sólo ha podido ser producida por otra configuración de saber que se fundó sobre unos extraños objetos -híbridos de ciencia y de metafísica- conocidos como Vida, Trabajo y Lenguaje.

Aunque Foucault propone una periodización –“el conjunto del fenómeno se presenta entre dos fechas fácilmente asignables cuyos puntos extremos son los años 1775 y 1825”,³⁴⁵ su interés es ante todo la identificación cualitativa de los cambios estructurales que permiten rodear este complejo acontecimiento. Para ello, distingue dos grandes movimientos o fases, cada una caracterizada a su vez por un doble proceso. En la primera fase, sin que cambiase aún el modo de ser fundamental de la positividad clásica, se operó una redistribución de las relaciones entre sus elementos hacia dos direcciones simultáneas y concomitantes. De un lado, está el parteaguas de la Ideología y la Crítica, donde acontece lo que podríamos denominar la “fisura kantiana”, la *crítica trascendental* del lazo que unía las representaciones y las cosas en el discurso.³⁴⁶ Correlativamente, aunque en otro plano, acaece la *crítica empírica –positiva-* a las ciencias clásicas de la representación -el análisis de las riquezas, la gramática general y la historia natural-, gracias a la introducción de los conceptos de trabajo, de organismo y de sistema gramatical. Allí emergen la economía política, filología y biología como ciencias positivas. Este primer movimiento se da entre 1775 y 1805, simbolizado en las obras enfrentadas de Destutt y Kant, y en la aparición de los trabajos de Adam Smith, A.L. de Jussieu Lamarck y Wilkins.³⁴⁷

En la segunda fase, “es el saber en su positividad, el que cambia de naturaleza y de forma”³⁴⁸ y éste cambio consistió nada menos que en la aparición concomitante del hombre y de las ciencias humanas, situadas cronológicamente en el curso alto del siglo XIX. Allí se hallan entre otras, repartidas en un período que puede marcarse con la aparición de la *Introducción al estudio de la medicina experimental* (1865), las obras de Cuvier, D. Ricardo y K. Marx, A. Comte, F. Bopp, F. Schlegel y de C. Bernard. Por una parte, se trata de la “aparición del hombre con su posición ambigua de objeto para un saber y de sujeto que conoce”, sujeto-objeto de estas ciencias positivas; marcado por un juego de tensiones gestadas por el nuevo lugar asignado a la subjetividad -al modo de ser de la representación-, su desdoblamiento entre *el conocer su finitud y la finitud de su conocer*. Recíprocamente, ello se da en el terreno que forman unas nuevas “ciencias humanas”

³⁴⁴ “Se cree que es jugar a la paradoja el suponer, por un instante, lo que podrían ser el mundo, el pensamiento y la verdad, si el hombre no existiera. Es que estamos tan cegados por la reciente evidencia del hombre, que ni siquiera hemos guardado en nuestro recuerdo el tiempo, poco lejano sin embargo, en que existían el mundo, su orden, los seres humanos, pero no el hombre”. *Ibid.*, p. 332-333.

³⁴⁵ *Ibid.*, p. 233.

³⁴⁶ *Ibid.*, p. 253 ss. Lo *trascendental*, a partir de Kant, hace referencia a las condiciones de posibilidad de todo conocimiento, y es usado como sinónimo de *crítica*.

³⁴⁷ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 263, 288, 348.

³⁴⁸ *Ibid.*, p. 264.

strictu sensu —psicología, sociología, exégesis, historia, psicoanálisis, etnología-, que no se confunden con las ciencias positivas de la primera fase en tanto se ocupan de cómo el hombre produce sus representaciones, pero que están en una doble y ambigua relación de equidistancia y modelización con las ciencias que fundamentan la nueva positividad: matemáticas, filosofía y ciencias experimentales-positivas.³⁴⁹

Esta secuenciación en fases tiene, como puede verse, profundas implicaciones tanto desde el punto de vista de la historia de los saberes como desde el punto de vista del método. La primera, es mostrar que “el Hombre” no es, ni una realidad dada y evidente por sí misma, ni tampoco un tema universal y natural del saber, sino que su aparición – y desaparición- como objeto científico tiene fechas del todo localizables en el tiempo y en el espacio. La segunda, que hay una diferencia –o distancia- que importa precisar, entre las “ciencias positivas” como la economía, la filología y la biología, y las propiamente llamadas “ciencias humanas”, una distancia donde se juega el ambiguo estatuto epistemológico de estas últimas. Tercera consecuencia, que estas ciencias humanas no se constituyen exactamente como ciencias sino casi como metafísicas, pues en ellas es donde ha venido a alojarse el problema de la representación; lo cual no significa, sin embargo, que carezcan de un lugar serio y estratégico en la epistémé occidental moderna. Y en cuarto lugar, que a partir de estos rasgos estructurales, es necesario emprender variadas reconstrucciones históricas de las combinatorias y modalidades particulares y diferenciales que asumió este proceso en las sociedades que se fueron conformando en un sistema de centro y periferia a lo largo del siglo XIX.

He aquí lo que estaba pues, en juego, con la crítica a la Ideología. Luego de la “crisis racionalista” del siglo XVI, la de comienzos del siglo XIX será la segunda gran crisis de la Modernidad que afecte al poder pastoral católico tal como se había constituido desde el Concilio de Trento. Es necesario recorrer esta crisis tanto de modo teórico como de modo histórico, pues según mi hipótesis, nos va a permitir sacar a luz, en primer lugar, las líneas de fondo de la discusión local colombiana sobre los textos de filosofía escolar, mostrando cómo esta encrucijada fue el efecto local de una mutación global – occidental- en la configuración de los saberes modernos sobre el hombre. Y en segundo lugar, nos permitirá localizar el espacio epistémico que, en medio de tal vórtice, hizo posible la aparición del neotomismo tanto en Europa como en sus periferias a fines del siglo XIX. Tal análisis del campo epistémico es requisito para avanzar luego hacia la comprensión de la relación estratégica del neotomismo con las políticas de la moral, -los procesos de “reconfiguración del poder espiritual” o del “gobierno moral de los sujetos”- que vivió el poder pastoral católico en el campo escolar. Este plan dirigirá esta investigación en los capítulos restantes.

Dedicaré, entonces, unos párrafos a exponer lo más relevante de las dos fases de esta mutación epistémica, en función de resaltar dos puntos que creo claves para

³⁴⁹ *Ibid.*, p. 358 ss.

entender las condiciones epistémicas de aparición del neotomismo: primero, las relaciones estructurales que se establecen entre *positivismo* y *kantismo*, lo que en términos arqueológicos se denominará “tensión entre lo empírico y lo trascendental” y segundo, las transformaciones del problema de la representación que dan cuerpo a las *ciencias humanas*, en cuya ambigüedad epistemológica pudieron abrigarse esas metafísicas científicas entre las cuales quiso situarse el neotomismo.

B. La “fisura kantiana” o la Subjetividad Trascendental

Ya se dijo, siguiendo a Foucault, que la *Ideología* de Destutt, aunque se encuentra sobre el mismo zócalo epistémico de la Gramática de Port-Royal, se hallaba en el “otro extremo”, en relación de coexistencia y oposición con la *Crítica de la Razón Pura* de Kant. En efecto, lo que puso el proyecto Ideológico en el límite mismo de su propio campo conceptual, fue el hecho de que al definir el pensamiento en general por la sensación,

“Destutt cubre muy bien, sin salir de él, todo el dominio de la representación; pero llega a la frontera en que la sensación, como forma primera, absolutamente simple de la representación, como contenido mínimo de lo que puede darse al pensamiento, bascula hacia el orden de las condiciones fisiológicas que pueden dar cuenta de él. Aquello que, en un sentido, aparece como la generalidad más pequeña del pensamiento, [*pensar es sentir*] aparece, en otro, como el resultado complejo de una singularidad zoológica... El análisis de la representación, en el momento en que alcanza su mayor extensión, toca con su borde más externo un dominio que sería poco más o menos -o mejor dicho que será, pues no existe aún- el de una ciencia natural del hombre.³⁵⁰

Así, Destutt llega a considerar que la Ideología es una parte de la Zoología.³⁵¹ Si “pensar es sentir”, la fisiología nos aportaría entonces, dice,

“el conocimiento del centro sensitivo y de nuestras operaciones intelectuales, nos enseña [la fisiología] directamente cuáles son nuestros medios para conocer su fuerza y su debilidad, su extensión y su límite, su modo de obrar y nos manifiesta cómo

³⁵⁰ *Ibid.*, p. 254.

³⁵¹ “Se tiene tan sólo un conocimiento incompleto de un animal, cuando no se conocen sus facultades intelectuales. La Ideología es una parte de la zoología, y sobre todo en el hombre, esta parte es importante y merece ser profundizada”. DESTUTT DE TRACY. *Éléments d'Idéologie*. T. I, [1817], Préface, p. xiii, “...siendo la ideología, de todas las partes de la física animal, aquella que exige las observaciones más escrupulosas y circunstanciadas”. *Ibid.*, p. 292.

debemos usar de ellos, siendo en realidad la primera ciencia y la introducción para todas”.³⁵²

¿Ideología o Fisiología? ¿Ontología o Ciencia Experimental? Al pensar en prolongar o apoyar la Ideología en una fisiología de las acciones humanas, o en una ciencia biológica de la mente, Destutt lleva a su límite la configuración epistémica racional, al abrir la sospecha de que la representación ya no depende del lenguaje, sino de otra cosa distinta a sí misma. Sobre ese mismo borde al que se asoma la representación, pero en otra dirección, inédita, se yergue la filosofía crítica kantiana:

“Por diferentes que sean por su forma, su estilo y su intención, la pregunta kantiana y la de los Ideólogos tienen el mismo punto de aplicación: la relación entre las representaciones entre sí. Pero Kant no busca esta relación –lo que la fundamenta y justifica– en el nivel de la representación, así sea atenuada hasta no ser sino sensación, como en Destutt, sino que la interroga en la dirección de lo que la hace posible en su generalidad. [...] Así, Kant rodea la representación y lo que es dado en ella, para dirigirse a aquello mismo a partir de lo que toda representación, cualquiera que sea, puede darse. Ya no son las representaciones mismas [...]: sólo los juicios de experiencia o las constataciones empíricas pueden fundarse sobre los contenidos de la representación. Todo otro vínculo, si debe ser universal, se debe fundar más allá de toda experiencia, en el *a-priori* que la vuelve posible”.³⁵³

Sobre el surco moderno del *cogito* cartesiano, es decir, explorando el ser desde el conocer, Kant rompe de modo radical la transparencia entre el ser y su representación a interrogarse por su fundamento epistémico. No será inútil insistir sobre la novedad de esta “fisura kantiana”.³⁵⁴ La respuesta a su pregunta crítica sobre las condiciones de

³⁵² “Lo que llamamos *ideología* no es, ni debe, ni puede ser más que una parte y una dependencia de la fisiología, que no debiera tener nombre particular, y que en lo sucesivo, habrán de tratar forzosamente los fisiologistas, porque si descuidan este punto, hacen incompletas toda sus demás explicaciones”. DESTUTT DE TRACY. “Principios lógicos o colección de hechos...,” p. 401. Sólo para dar una idea de lo que esta proposición significaba de novedoso, transcribo la regla respectiva de la *Ratio Studiorum* jesuita de 1599: “Durante el tercer año, se explicará [la física de Aristóteles] el libro II del Tratado *de la Generación*, los libros del *Tratado del Alma* y de la *Metafísica*. En el primer libro del *Tratado del Alma*, se recorrerán sumariamente las opiniones de los filósofos antiguos. En el segundo, luego de haber expuesto lo concerniente a la sede de las facultades sensitivas, no se desviará sobre la anatomía ni sobre todo lo restante, que pertenecen a lo mediocre (*quae mediocrum sunt*)”. *Ratio Studiorum*..., p. 127-128.

³⁵³ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 254-255.

³⁵⁴ Por demás, la obra de Joseph-Marie Degérando es un síntoma de que esta “fisura kantiana” fue bien percibida por sus contemporáneos: El historiador J. P. Cotten aporta dos pruebas claves: una carta de Maine de Biran al abbé de Feletz (30 Thermidor, an X, julio 1802), refiere las discrepancias de aquél con los Ideólogos: “[Degérando] se ocupa mucho de moral y ha formado un bello plan que lo ocupa por encima de todo, el plan de *reconciliar los discípulos de Kant con los de Condillac, y pretende haber encontrado el lazo que une las dos doctrinas*” (Maine de Biran. *Œuvres*. Paris, Alcan, T. VI, 1930, p. 145-146; cit. por COTTEN, Jean-Pierre. “La philosophie écossaise en France avant Victor Cousin. Victor Cousin avant sa rencontre avec les écossais ». En: *Autour de Victor Cousin. Une politique de la philosophie*. Paris, Annales Littéraires de l’Université de Besançon, No. 469, 1992, p.56). Ese lazo fue -segunda clave- la utilización

posibilidad de todo conocimiento –de toda experiencia *posible*-, podría describirse diciendo que la Crítica ha cortado en dos el campo de las representaciones tal como la configuración racional lo concebía: Kant delimita el campo, antes ilimitado, de la representación, restringiéndolo al exclusivo ámbito de los *juicios sintéticos a posteriori*, esto es, a la experiencia particular, al cual opone –y complementa con- una dimensión no representativa, la de aquello que permite hacer universal la síntesis subjetiva: es el ámbito de las *categorías a priori* del entendimiento. Si el sujeto empírico kantiano es aún aquel sujeto lábil de la experiencia individual que acosó a los clásicos, la *Crítica de la razón pura* ha operado sobre éste un desdoblamiento trascendental: el “descubrimiento” de la dimensión *a priori* de donde “extrae el fundamento de una síntesis posible entre las representaciones” lo convierte en un *sujeto trascendental* cuyo psiquismo, dotado de las categorías universales del entendimiento, ya no es fuente de error.³⁵⁵ El “error empírico” será ahora más bien la fuente del conocimiento experimental; el peligro del conocimiento estará ahora en saber manejar la “tendencia natural de la razón a hacer juicios sobre lo que rebasa los límites de toda experiencia posible”.³⁵⁶

A la luz de la problemática clásica de la “falla de la subjetividad”, podría decirse que Kant busca “solución” a los escollos que hacían aparecer la experiencia individual como una negatividad, poniéndose a la búsqueda de las condiciones que pueden fundar toda experiencia posible, postulando, de un lado, una incognoscibilidad, una opacidad de lo real como “cosa en sí” (la incógnita), y de otro, su asequibilidad sólo bajo la forma de “fenómeno” para un sujeto cuya experiencia está limitada (es finita) por sus posibilidades de percepción en el espacio-tiempo (intuiciones), y por unas formas o esquemas que existen *a priori* en el psiquismo (categorías). Mas cuando Kant postula un “sujeto trascendental” que conoce según la razón pura, produce una conversión o superación del “sujeto empírico” como negatividad: lo que eran las causas de su “vicio radical” -las intuiciones sensibles- son ahora la condición de posibilidad de todo

de la “filosofía escocesa del sentido común”, en particular la obra de Thomas Reid (1710-1796), para “construir su propia ‘filosofía de la experiencia’: Dice Degérando “Han llegado otros [se refiere a Reid], que han consentido en *despojar a la sensación de su carácter representativo*; éstos han rechazado todas las hipótesis relativas a esas pretendidas imágenes interiores. El espíritu, según ellos, no ve sus sensaciones sino los objetos mismos; el no posee una copia, sino que se aplica él mismo al original. No hay aquí que buscar ninguna explicación; *un instinto razonable, el sentido común, reconoce las existencias y las realidades; estos conocimientos están por encima de todas las demostraciones y son más ciertos que ellas*. He aquí el sistema desarrollado por Reid”. Cfr., DEGERANDO, J. M. *Histoire comparée des systèmes philosophiques relativement aux principes des connaissances humaines*. Paris, chez Henrichs, An XII, 1804, V. III, p. 303; cit. por COTTEN, J. P., *op. cit.*, p. 63.

³⁵⁵ “[Kant] pone al descubierto un campo trascendental donde el sujeto, -que nunca es dado a la experiencia (puesto que no es empírico), pero que es finito (dado que no hay intuición intelectual)-, determina en su relación a un objeto = x, todas las condiciones formales de la experiencia en general, es el análisis del sujeto trascendental el que extrae el fundamento de una síntesis posible entre las representaciones”. FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 256.

³⁵⁶ KANT, E. *Crítica de la Razón Pura*; esp. “Doctrina trascendental del método. [...] El objetivo final del uso puro de nuestra razón”. [A 797, B 825], *op. cit.*, p. 625-629.

conocimiento, de toda experiencia. Se ha desbloqueado la experiencia individual como lugar del error: el *Yo trascendental, la razón pura* es capaz de producir ciertos tipos de juicios -y esta ya no es una teoría lógico-gramatical, representacional, de los juicios-: es lo que Kant denomina doctrina trascendental, la que sostiene la existencia de *juicios sintéticos a priori*. Gracias a la cual toda la modernidad occidental ha logrado fundar su preciada ciencia experimental.³⁵⁷

Pero se sabe también -y los católicos fueron los primeros en resentirlo- que la “fisura kantiana” implicaba además el socavamiento de los puntos de apoyo de la antropología racional, al punto de no poder ya afirmarse la existencia de Dios, el Alma y el Mundo como realidades metafísicas sino como ideas regulatrices o trascendentales de la razón.³⁵⁸ Pues ese sujeto trascendental en tanto deviene razonable, se hace autónomo -no actúa por fines inmediatos, ni por temor al castigo o por el deseo de premios-, aprende a pensar por sí mismo -sin sacerdotes, sin autoridades, sin dogmas- y por fin, “se da a sí mismo su propia ley, que es Ley universal”.³⁵⁹ Así,

“Frente a la Ideología, la crítica kantiana marca, en cambio, el umbral de nuestra modernidad, ella interroga a la representación no sólo de acuerdo con el movimiento que va del elemento simple a todas sus posibles combinaciones, sino a partir de sus límites de derecho. Sanciona así, por vez primera, este acontecimiento de la cultura europea que es contemporáneo del fin del siglo XVIII: *la retracción del saber y del pensamiento fuera del espacio de la representación*. Este último es puesto en cuestión en su fundamento, su origen y sus límites: por este hecho mismo, el campo ilimitado de la representación que el pensamiento clásico había instaurado y que la Ideología había querido recorrer paso a paso discursiva y científicamente, aparece como una metafísica”.³⁶⁰

Pero, esta “denuncia” del campo epistémico de la representación clásica como una metafísica no deberá leerse, de nuevo, con una óptica lineal: se trata del establecimiento de una nueva línea divisoria, un nuevo sistema de distinciones entre lo que empieza a

³⁵⁷ Este desbloqueo de la experiencia (saltando de lo empírico a lo trascendental) pasaba por la crítica de cada una de las tres facultades representativas que los modernos habían establecido tras Christian Wolff -el entendimiento criticado como razón pura o facultad de fines supremos y no sólo de medios, la voluntad como razón práctica o facultad legislatora, y la sensibilidad o juicio estético como forma superior del sentimiento, lo Sublime.- Cfr., DELEUZE, Gilles. *La philosophie critique de Kant*. Paris, Quadrige/P.U.F., 1997 [1963].

³⁵⁸ DELEUZE, G., *La philosophie critique...*, p. 98; FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 333, nota 1. Al iniciar su estudio de la respuesta teórica del neotomismo en epistemología, G. Van Riet constata el desasosiego en el campo católico: “A comienzos del siglo XIX, el mundo del pensamiento, está tan sacudido como lo están el de la política y el de la economía. Hume, Condillac y Kant han socavado los fundamentos de la metafísica; han destruido las convicciones más fundamentales al recusar las pruebas tradicionales de la realidad del yo, del mundo y de Dios”. VAN RIET, Georges. *L'épistémologie thomiste*. Louvain, Éditions de l'Institut Supérieur de Philosophie, 1946, p. 1.

³⁵⁹ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 339.

³⁶⁰ *Ibid.*, p. 255, 256.

considerarse metafísico y lo que no: tras la fisura crítica, dos líneas de demarcación se establecen: la primera línea se traza entre aquello que está *más allá* o *más acá* de la *experiencia posible del sujeto*. Una segunda línea de demarcación sobre lo metafísico surgirá también del lado de los objetos, como se verá enseguida. De este modo, el proceso analizado por Foucault no debe entenderse en el estilo de una historia natural de las ideas, como si la “epistéme clásica” -ahora condenada al territorio de “la metafísica”- hubiese desaparecido o dejado paso del todo a la “epistéme moderna”, ésta sí liberada al trabajo positivo de las nuevas ciencias empíricas.

Por el contrario, la clave de la tesis foucaultiana reside, a mi ver, en entender cómo los problemas de la representación han formado parte central de los procesos de constitución de la “subjetividad moderna”, y por tanto, la presencia multiforme de la representación, sus continuidades y metamorfosis en el campo de las ciencias positivas y experimentales y luego de las ciencias humanas, serán recurrentes en toda nuestra configuración de pensamiento hasta el presente. Por ello, se trataría de ver cómo en la configuración epistémica moderna, y *formando parte de su estructura de saber*, se ha reinstalado otra modalidad de metafísica, algo así como una *metafísica científica* del Hombre. Allí, ese “fantasma de la representación clásica” retornará, “la falla del sujeto” no ha dejado de merodear las ciencias positivas, aunque desplazada de una manera que la arqueología del saber sacará a la luz. De manera que, argumenta Foucault, la representación clásica se denuncia

“como una metafísica que no se había nunca rodeado a sí misma, que se habría asentado en una dogmatismo inadvertido, y jamás habría hecho salir a plena luz la cuestión de su derecho. En este sentido, la Crítica hace destacar la dimensión metafísica que la filosofía del siglo XVIII había querido reducir por el solo análisis de la representación. Pero a la vez, abre la posibilidad de otra metafísica cuyo propósito sería interrogar por fuera de la representación, todo lo que es la fuente y el origen de ésta; permite así estas filosofías de la Vida, de la Voluntad, de la Palabra que el siglo XIX va a desplegar en el surco de la crítica”.³⁶¹

Esta reconfiguración de la Ontología clásica de metafísica de la esencia en unas singulares “metafísicas del objeto” que explicaré enseguida, será la pista que permita entender la aparición correlativa de unas “metafísicas científico-ideológicas” (positivismos, evolucionismos, socialismos y neotomismos), y de las ciencias humanas (psicología, sociología, exégesis, historia, psicoanálisis y etnología), generando entre sí relaciones de oposición y complementariedad, y ese ambiguo estatuto epistemológico que sigue siendo su sino actual.

³⁶¹ *Ibid.*, p. 256.

C. Las “ciencias positivas” o la Objetividad Trascendental

1. Un nuevo régimen de empiricidad

Es que la “fisura kantiana” ha significado un doble giro: no sólo de la “subjetividad”, sino de “la objetividad”: lo que se da a nuestra mirada, a nuestra experiencia, se nos da desde entonces como procedente de un fondo al que el conocimiento como representación ya no alcanza a agotar, a descifrar en su esencia o como “cosa en sí”. Es como si ese “campo homogéneo de las representaciones ordenables” donde el ser y su representación no se separaban –pues se representaban mutuamente–, se hubiese roto en dos, en un “sujeto” y un “objeto”, en “subjetividad” y “objetividad”, y cada una de las dos “partes” hubiera tenido que apoyarse, que replegarse hacia la profundidad de su ser –sus estructuras profundas– para buscar allí un nuevo fundamento de la representación:

“La condición de los lazos entre las representaciones residirá en adelante, en el exterior de la representación, más allá de su inmediata visibilidad, en una especie de tras-mundo más profundo y más espeso que ella misma. Para alcanzar el punto donde se anudan las formas visibles de los seres –la estructura de los seres vivos, el valor de las riquezas, la sintaxis de las palabras– hay que dirigirse hacia esa cima, hacia esta punta necesaria pero siempre inaccesible que se hunde, fuera de nuestra mirada, hacia el corazón mismo de las cosas. [...] Las cosas escapan, en su verdad fundamental, al espacio del cuadro, [...] se enrollan sobre sí mismas, se dan un espesor propio, se definen un espacio *interno* que, para nuestra representación está en el *exterior*. Es a partir de la arquitectura que ellas esconden, de la cohesión que mantiene su reino soberano y secreto sobre cada una de sus partes, es del fondo de esta fuerza que las hace nacer y que permanece en ellas como inmóvil pero aún vibrante, como las cosas vienen a darse muy parcialmente, por fragmentos, perfiles, pedazos, esquirlas, a la representación”.³⁶²

De ello se habrían derivado

“una serie casi ilimitada de consecuencias, ya que nuestro pensamiento de hoy pertenece todavía a su dinastía. En primera fila debe colocarse sin duda alguna el

³⁶² FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 252. El primer párrafo del *Tratado del raciocinio experimental* (1865) de Claude Bernard, instala el método experimental en este “nivel interior” de los seres, señalando que no es evidente para la representación: “No es dado al hombre observar los fenómenos que le rodean sino en límites muy reducidos; eso fenómenos en su mayor parte escapan naturalmente y no le basta la simple observación. [...] se ha visto obligado a auxiliar, por medio de aparatos especiales, la potencia de los órganos de los sentidos, al propio tiempo que, provisto de diversos instrumentos, ha penetrado en el interior de los cuerpos para analizarlos y estudiarlos en sus partes más ocultas”. BERNARD, Claude. *Tratado del raciocinio experimental...*, p. 291.

surgimiento simultáneo de un tema trascendental y de campos empíricos nuevos —o cuando menos, distribuidos y fundados de manera nueva”.³⁶³

De cada lado de esa nueva línea de partición producida a fines del siglo XVIII, se verán aparecer dos formas nuevas de pensamiento, correlativas y opuestas. La primera es la constituida por la crítica trascendental, ya descrita como aquella que “interroga las condiciones de una relación entre las representaciones del lado de aquello que las hace posibles en general, dando lugar al campo de la subjetividad trascendental”.³⁶⁴ La otra forma de pensamiento busca el fundamento de la representación del lado del objeto, pero no debe ser confundida con el empirismo clásico, dado que —he aquí la perspicacia del análisis arqueológico— al “mundo de los objetos” le ha ocurrido también un desdoblamiento entre lo empírico y lo trascendental: las nuevas ciencias positivas funcionan porque conocer los “objetos empíricos” sólo es posible si se busca dentro de ellos lo que los hace posibles: así, para representarse, para conocer a cada ser vivo hay que analizar la Organización de la Vida, para entender cada palabra hay que situarla en la Estructura de la Lengua, para establecer el valor de las riquezas hay que medir el Valor del Trabajo. Es decir, que ahora habrá que remitirlos a esta especie de “meta-objetos” que contienen tanto sus condiciones de posibilidad de existencia como de representación.³⁶⁵

Y esa fisura que ha hecho mutar a la Gramática general en Filología, ha ocurrido por la misma época también a las otras ciencias clásicas, a la Historia natural y al Análisis de las riquezas, que emergen en el siglo XIX como Biología y como Economía política:

“En la *gramática general*, en la *historia natural*, en el *análisis de las riquezas*, se ha producido, pues, hacia los últimos años del siglo XVIII, un acontecimiento que es del mismo tipo en todas partes. Los signos cuyas representaciones eran afectadas, el análisis de las identidades y diferencias que podían pues establecerse, el cuadro a la vez continuo y articulado que se instauraba en la proliferación de las similitudes, el orden definido entre las multiplicidades empíricas, no pueden fundarse a partir de entonces sobre el mero desdoblamiento de la representación sobre sí misma. Desde este evento, lo que valoriza los objetos de deseo no son sólo los otros objetos que el deseo se puede representar, sino un elemento irreductible a esta representación: el *trabajo [productivo]*. Lo que permitirá caracterizar a un ser natural no son ya los elementos que pueden analizarse sobre las representaciones que uno se hace sobre él y sobre otros, es una

³⁶³ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 252.

³⁶⁴ *Ibid.*, p. 256.

³⁶⁵ “[...] Frente a esta apertura sobre lo trascendental, y simétrica a ella, otra forma de pensamiento interroga las condiciones de una relación entre las representaciones del lado del ser mismo que se halla allí representado: lo que, en el horizonte de todas las representaciones actuales, se indica de suyo como el fundamento de su unidad, son esos objetos nunca objetivables, estas representaciones nunca del todo representables, esas visibilidades a la vez manifiestas e invisibles, esas realidades que están como retiradas en la medida misma en que son fundadoras de lo que se da y se adelanta hasta nosotros: la potencia del trabajo, la fuerza de la vida, el poder de hablar”. *Ibid.*, p. 257.

cierta relación interior a ese ser que se denomina su *organización [biológica]*. Lo que permite definir una lengua, no es la manera como ella representa las representaciones, sino una cierta arquitectura interna, una cierta manera de modificar las palabras mismas según la postura gramatical que ocupan las unas en relación con las otras: es su *sistema flexional*. En todos los casos, la relación de la representación consigo misma y las relaciones de orden que ésta permite determinar por fuera de toda medida cuantitativa, pasan ahora por condiciones exteriores a la representación misma en su actualidad”.³⁶⁶

Pero si los seres ya no nos son inteligibles sin referirlos a un fondo de “organizaciones”, “leyes” o “sistemas”, los objetos de conocimiento que encarnan esos juegos de reglas (la Vida, el Trabajo, el Lenguaje), funcionan -he aquí la novedad del análisis arqueológico- como un correlato *a posteriori* de las categorías *a priori* del Sujeto trascendental: Foucault, invirtiendo la terminología kantiana, los llama *trascendentales del objeto*: Pues en este campo donde “lo real” ya no se da sobre una superficie lisa sino como a partir de dos capas, una superficie y un fondo, los objetos llegan al conocimiento escindidos en un doble aspecto: su aspecto *empírico*, “visible y positivo” y su aspecto *trascendental*, a la par límite y condición de posibilidad de la experiencia; de modo correlativo a como ha ocurrido con el “sujeto”, que ha sido igualmente escindido, tensionado, entre su limitación como sujeto empírico y su universalidad y racionalidad como sujeto trascendental:

“El trabajo, la vida y el lenguaje aparecen como otros “trascendentales” que hacen posible el conocimiento objetivo de los seres vivos, de las leyes de la producción, de las formas del lenguaje. En su ser, están fuera del conocimiento, pero son, por ello mismo, condiciones de los conocimientos, corresponden al descubrimiento por Kant de un campo trascendental, y sin embargo difieren de éste en dos puntos esenciales: se alojan del lado del objeto, y de cierta manera más allá; como la Idea en la Dialéctica trascendental, totalizan los fenómenos y expresan la coherencia *a priori* de las multiplicidades empíricas; pero las fundamentan sobre un ser cuya realidad enigmática constituye, antes de todo conocimiento, el orden y el vínculo de lo que ha de conocerse. Además conciernen al dominio de las verdades *a posteriori* y a los principios de su síntesis -y no a la síntesis *a priori* de toda experiencia posible”.³⁶⁷

³⁶⁶ *Ibid.*, p. 249-250. Foucault insiste en separarse de toda historia epistemológica lineal y naturalista: “Sería falso -y ante todo insuficiente- atribuir esta mutación al descubrimiento de objetos hasta entonces desconocidos, como el sistema gramatical del sánscrito, o la relación, en lo viviente, entre las disposiciones anatómicas y los planos funcionales; o incluso el rol económico del capital. Tampoco sería más exacto imaginar que la gramática general se ha convertido en filología, la historia natural en biología, y el análisis de las riquezas en economía política porque todos esos modos de conocimiento han rectificado sus métodos, se han aproximado de mejor modo a su objeto, han racionalizado sus conceptos, o escogido mejores modos de formalización, -en dos palabras, que se han desprendido de su prehistoria por una especie de autoanálisis de la razón misma”. *Ibid.*, p. 264.

³⁶⁷ *Ibid.*, p. 257.

Pensar, hablar y conocer significarán ya otra cosa que en la epistémé clásica: desde entonces empieza a no bastar, para conocer, el clasificar los objetos desplegándolos en un cuadro por sus semejanzas y diferencias visibles, ahora será necesario descifrar en su interior las fuerzas, leyes y “sistemas” que los han producido. Y como efecto de este vaivén entre la Crítica de la Razón Pura y las nuevas ciencias positivas de la vida, del trabajo y del lenguaje, el método científico ya no consistirá más en “observar y razonar”, sino en interrogar a la naturaleza con hipótesis y experimentación: los seres ya no se conocerán más remontando a sus orígenes, a sus semejanzas y diferencias, a sus sucesiones y encadenamientos y a su orden, desde ahora se trata de interrogar a los seres en su interior opaco, incógnito.³⁶⁸

Los efectos de este original análisis serán contundentes, pues permite “aislar el comienzo de una cierta manera *moderna* de conocer las empiricidades”³⁶⁹: sacará a la luz tanto correlaciones profundas como tensiones constitutivas del campo de los saberes modernos, mostrando conexiones y divergencias en donde, a causa de los métodos de una “historia natural de las ideas”, se veía tanto la lucha entre la ciencia y la metafísica, como una “natural” organización jerárquica de las ciencias según su “pureza epistemológica”.

³⁶⁸ Hay que insistir en que no es Kant su fautor y único responsable. Sobre esta línea encontraremos en efecto, los desarrollos de los métodos de investigación, hasta llegar a la definición *experimental* de experiencia acuñada por los biólogos y los fisiólogos, desde G. Cuvier, y sistematizada en el trabajo de Claude Bernard, en la filología comparada de Franz Bopp, Friedrich Schlegel (1772-1829) y los hermanos Grimm, y en la economía política de Ricardo. El nuevo concepto de experiencia será reformulado justamente en el dominio que acechaba a Destutt, la fisiología: a partir de la biología experimental bernardiana, experiencia ya no es aquello que le ocurre a los hombres, esto es, lo que les acontece pasivamente y que hay que limitarse a observar atentamente con todas las facultades dispuestas. Experiencia será desde ahora “el control, el criterium de la exactitud del razonamiento en la investigación de las causas o de la verdad”, definición dada en 1856 por el químico M.E. De Chevreul, y que Bernard hace suya. De Chevreul toma también de Bernard la distinción de método *a-priori* y del método *a-posteriori*, y la identificación del método *a-posteriori* con el método experimental. CANGUILHEM, Georges. «L'évolution du concept de méthode de Claude Bernard à Gaston Bachelard». En: *Étude d'histoire et de philosophie des sciences*. Paris: Vrin, [1983], p. 166. Según Bernard “se puede adquirir la experiencia sin hacer experimentos, porque se raciocina convenientemente sobre hechos bien establecidos, lo mismo que se pueden hacer experimentos y observaciones sin adquirir experiencia, si únicamente nos reducimos a comprobar la existencia de los hechos. La *observación* es, por lo tanto, lo que *muestra* los hechos; el experimento es el que *instruye* sobre los hechos”. BERNARD, Claude. *Tratado del raciocinio experimental...*, p. 291. Cito acá la versión que fue estudiada en Colombia por los alumnos del Colegio del Rosario.

³⁶⁹ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 262. “Es que el pensamiento que nos es contemporáneo y con el cual, quiérase o no, pensamos, se encuentra dominado aún en gran medida por la imposibilidad, que salió a luz a fines del siglo XVIII, de fundar la síntesis en el espacio de la representación y por la obligación correlativa, simultánea, pero también dividida contra sí misma, de abrir el campo trascendental de la subjetividad, y constituir, a la inversa, más allá del objeto, esos “cuasi-trascendentales” que son para nosotros la Vida, el Trabajo, el Lenguaje”. *Ibid.*

2. *Crítica y Positivismo*

El análisis arqueológico va a mostrar el suelo común del nuevo sistema de separaciones y convergencias que han constituido la configuración moderna de saber, probando que las relaciones *crítica/positivismo* y *ciencia/metafísica*, -que han pasado por ser, la primera, la lucha entre dos métodos irreconciliables, y la segunda como uno de los logros mayores de la cientificidad moderna-, se han dispuesto, en realidad, como polaridades opuestas y complementarias, en tanto ambas emergen de un suelo epistémico común y constitutivo de nuestro actual régimen de verdad. Para entender esto hay que asumir las implicaciones del fecundo descubrimiento de la presencia de esos “cuasi-trascendentales” o *trascendentales del campo de la objetividad*, enfrentados y correlativos al *campo trascendental de la subjetividad*, en una de las más notables –aunque difíciles- páginas de *Les mots et les choses*. Pues bien, estos trascendentales de la objetividad presentan una doble diferencia frente a los de la subjetividad: de una parte, “se alojan del lado del objeto y como en su ‘más allá’”, y de otra, “conciernen a las síntesis *a posteriori*”.³⁷⁰ De ahí un doble efecto que determinará las paradojas de la epistème moderna:

“la primera diferencia (el hecho de que los trascendentales estén alojados del lado del objeto), explica el nacimiento de estas metafísicas que, a pesar de su cronología poskantiana, aparecen como ‘precríticas’; en efecto, ellas se desvían del análisis de las condiciones del conocimiento tal como pueden develarse al nivel de la subjetividad trascendental, pero estas metafísicas se desarrollan a partir de los trascendentales objetivos (la Palabra de Dios, la Voluntad, la Vida) que no son posibles sino en la medida en que el dominio de la representación de halla previamente limitado; *éstas metafísicas tienen pues, el mismo suelo arqueológico que la Crítica misma*. La segunda diferencia (el hecho de que estos trascendentales conciernen a las síntesis *a posteriori*) explica la aparición de un “positivismo”: se ofrece a la experiencia toda una capa de fenómenos cuya racionalidad y encadenamiento reposan sobre un fundamento objetivo que no es posible sacar a luz; no es posible conocer las sustancias, sino los fenómenos; no las esencias, sino las leyes; no los seres, sino sus regularidades”.³⁷¹

Si se capta esa doble fisura que caracteriza la epistème moderna, la dupla *objetividad/subjetividad* del lado del conocimiento, y la dupla *superficie empírica/fondo trascendental* del lado de los objetos, se ha hallado el punto donde han tenido su mutua condición de posibilidad una *crítica* y un *positivismo*, tanto como unas *ciencias positivas* y unas *metafísicas de sus objetos*.

La primera característica de estos “trascendentales” –el residir del lado de los objetos- explicará, en primer lugar, la generación de esa pareja de opuestos

³⁷⁰ *Ibid.*, p. 257.

³⁷¹ *Ibid.* [Cursiva O.S.]

complementarios: *ciencias/metafísicas*. Así, el siglo XIX verá surgir, por una parte, al lado de las “ciencias de la vida”, en tanto que ciencias estrictamente positivas, y sobre su mismo fundamento epistemológico, una “metafísica de la vida” bajo la forma de un evolucionismo que pretenderá hacer una filosofía determinista de la historia, tanto como implementar políticamente un “darwinismo social”; asimismo, como correlato de la economía política nacerá una escatología política de la liberación de los trabajadores, la de los socialismos, y en particular del marxismo; y de la filología, su correlato será una doctrina de los destinos culturales de pueblos, razas o naciones que fundará nacionalismos, romanticismos y tradicionalismos.³⁷² Y ello ocurrirá así porque tanto la biología, como la economía y la lingüística, al analizar la empiricidad de los seres vivos, de las necesidades materiales y de las lenguas a partir de los fondos inagotables de la Vida, el Trabajo y el Lenguaje, sacaron a la luz dos “novedades metafísicas” ajenas al universo clásico: la Historicidad y la Finitud de lo vivo, de la riqueza y de las lenguas, una historicidad y finitud que eran diferentes y específicas en cada uno de los modos de ser de esos semitrascendentales:

“Allí donde un pensamiento (la economía política) prevee el fin de la historia, el otro (la biología) anuncia el infinito de la vida, donde uno reconoce la producción real de las cosas por el trabajo, el otro disipa las quimeras de la conciencia, donde el uno afirma con los límites del individuo las exigencias de su vida, el otro las borra dentro del murmullo de la muerte. Esta oposición ¿es signo de que a partir del siglo XIX el campo del saber no puede dar lugar a una reflexión homogénea y uniforme en todos sus puntos? ¿Hay que admitir que, a partir de entonces, cada forma de positividad tiene la “filosofía” que le es pertinente?: la economía, ¿la de un trabajo marcado por el signo de la necesidad, pero prometido finalmente a la gran recompensa del tiempo? La biología, ¿la de una vida marcada por una continuidad que no forma los seres sino para deshacerlos, y se halla por esto liberada de todos los límites de la Historia? Y las ciencias del lenguaje, ¿una filosofía de las culturas, de su relatividad y de su poder singular de manifestación?”³⁷³

La historicidad y la finitud de los seres se han convertido desde entonces en la condición de las ciencias positivas, experimentales, pero a la vez han constituido la nueva condición metafísica –ontológica- de esos seres.

Por otra parte, la segunda característica de esos “cuasitrascendentales”, -el que conciernen al dominio de las verdades *a posteriori* y los principios de su síntesis-, es la que dará lugar a “saberes que pueden dispensarse de todo recurso a una analítica (o a

³⁷² *Ibid.*, p. 328.

³⁷³ *Ibid.*, p. 292. “Separando los caracteres de lo viviente o las reglas de la gramática de las leyes de una representación que se analiza, se ha hecho posible la historicidad de la vida y del lenguaje. Pero esta historicidad en el orden de la biología ha tenido necesidad de una historia complementaria que debería enunciar las relaciones del individuo y el medio; en cierto sentido la historicidad de la vida es exterior a la historicidad de lo viviente [...] Por el contrario, la historicidad del lenguaje descubre en seguida, y sin intermediario, su historia, ambas se comunican entre sí desde el interior”. *Ibid.*, p. 307.

una teoría del sujeto), que pretenden poder reposar sólo sobre sí mismos, porque *son los contenidos mismos los que funcionan como reflexión trascendental*”.³⁷⁴ Así, “extraen la verdad del discurso a partir de la verdad del objeto”, haciendo valer los conocimientos empíricos como si fueran su propio fundamento trascendental.³⁷⁵ Y esto es, ¡atención! la caracterización del “positivismo” en términos arqueológicos: acá, separándose de una definición que se ha vuelto ya lugar común-, en lugar de llamar positivismo a todo saber que pretende mantenerse “a ras de los hechos”; se señala que se trata de un cierto tipo de relación con la verdad que, ocupándose de los *fenómenos* -en pleno sentido kantiano, pues en ello es gemelo de la *crítica*- no busca sin embargo su fundamento en las categorías de un sujeto trascendental, sino en la “objetividad” de esos trascendentales en que se convirtieron vida, trabajo y lenguaje:

“Así, se instaura, a partir de la crítica -o más bien, a partir de ese desplazamiento del ser en relación con la representación cuyo primer testimonio filosófico es el kantismo- una correlación fundamental: por un lado las metafísicas del objeto, más exactamente, las metafísicas de ese fondo nunca objetivable de donde llegan los objetos a nuestro conocimiento superficial; y por el otro, las filosofías que se proponen como tarea la sola observación de aquello mismo que se ofrece a un conocimiento positivo. Vemos cómo los dos términos de esta oposición se prestan apoyo y se refuerzan uno a otro: es en el tesoro de los conocimientos positivos (y sobre todo de los que pueden entregar la biología, la economía y la filología) donde encontrarán su punto de ataque las metafísicas de los “fondos” o de los “trascendentales” objetivos; y a la inversa, en la partición entre el fondo incognoscible y la racionalidad de lo cognoscible encontrarán su justificación los positivismos. El triángulo *crítica-positivismo-metafísica del objeto* es constitutivo del pensamiento europeo desde principios del siglo XIX hasta Bergson”.³⁷⁶

Volveré sobre el crucial problema del positivismo, que tendrá consecuencias fuertes cuando el objeto empírico sea el hombre. Digamos por ahora, que esta caracterización arqueológica presta el servicio de modificar una tesis, común en cierta “historia natural” o lineal de las ideas o de las ciencias, y en particular de las ideas en los países de la periferia occidental. Tal tesis ha supuesto que el kantismo debió reemplazar y suceder a la Ideología en la ruta de la modernidad, implicando postular al kantismo como la única filosofía que correspondería a un verdadero pensamiento moderno (contemporáneo) puesto que habría proporcionado tanto las bases epistemológicas de la ciencia experimental, como las de una ética de la autonomía: bajo tal supuesto, seguir o perder su senda significaría ganar o perder la vía de la modernidad. Por el contrario, este análisis arqueológico de la “doble fractura” en la configuración epistémica moderna promete una vía fecunda en la exploración de ese complejo fenómeno que fue la coexistencia -contradictoria en la superficie, concomitante en el zócalo- de los múltiples

³⁷⁴ *Ibid.*, p. 330

³⁷⁵ *Ibid.*, p. 331, 332.

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 257.

positivismos, idealismos, criticismos y realismos al interior de los saberes occidentales desde comienzos del siglo XIX.

Cabe preguntarse, en nuestro caso, ¿cómo se vieron afectados los saberes católicos en medio de esa conjunción *crítica/positivismo/metafísicas del objeto*? ¿Se produjo una metafísica de la Palabra Revelada, fundada en unas condiciones epistemológicas modernas, es decir sobre las nuevas ciencias filológicas? ¿No tenemos ahí la condición de aparición de las “ciencias religiosas” desde fines del siglo XVIII? Y sobre su surco, ¿no es posible ver allí las condiciones epistémicas para el surgimiento de dos proyectos en el campo católico; de un lado el *neotomismo* -una metafísica filosófico-religiosa que se propuso ser, al mismo tiempo, científica y anti-kantiana-, y del otro, su gemelo contrario, el *modernismo* -que se propuso insertar el estudio, la exégesis de la palabra revelada en las ciencias positivas y críticas?

Estas preguntas abren, como puede verse, un vasto campo de trabajo. La tarea de esta investigación consistirá ahora, en abordar una cuestión que, dada esta perspectiva de método, liga de modo indisoluble dos problemas: establecer de qué manera la reorganización del saber en Colombia a partir de la segunda mitad del siglo XIX, correspondió al impacto local en este país poscolonial, de la reconfiguración epistémica que experimentó la metrópoli cultural europea; y a su vez, determinar el lugar que ocupó en toda esa reconfiguración –tanto global como local-, la filosofía cristiana, y en particular el neotomismo.

D. El hombre: objeto/sujeto; empírico/trascendental

1. El saber sobre el hombre: una “analítica de la finitud”.

Entramos ahora a la “segunda fase” de la constitución de la configuración epistémica moderna, aquella que “desde el siglo XIX intenta fundamentar filosóficamente la posibilidad del saber sobre el análisis del modo de ser del hombre, y ya no sobre el modo de ser de la representación”.³⁷⁷ Si para una historia natural de las ideas, la formación de nuevos saberes -el estudio de las economías, de la historia de las literaturas y de las gramáticas, y de la organización de los seres vivos-, “no habría sido sino el efecto de la difusión, sobre terrenos del saber cada vez más amplios, de una historicidad descubierta primero en el hombre,

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 346.

es lo contrario lo que ha ocurrido en realidad. Las cosas recibieron primero una historicidad propia que les ha liberado de ese (clásico) espacio continuo que les imponía la misma cronología que a los hombres”.³⁷⁸

No se trata de que en el siglo XIX gracias, por ejemplo, al proceso social que determinó el triunfo de la ideología liberal del progreso, se haya descubierto o liberado al verdadero ser del hombre, su historicidad, antes ocultas por el “antiguo régimen filosófico”. Tampoco se trata de que gracias a la evolución de los métodos experimentales el hombre haya venido a ocupar, al fin y por derecho propio, un lugar entre los objetos de estas ciencias positivas.³⁷⁹ Ciertamente, las ciencias humanas han nacido en las circunstancias históricas y las condiciones sociales precisas que emergieron de la “doble revolución burguesa”, la industrial y la política.³⁸⁰ Ciertamente, “han sido sin duda necesarias las nuevas normas que la sociedad industrial ha impuesto a los individuos, para que lentamente, en el curso del siglo XIX, la *psicología* se constituya como ciencia, han sido necesarias sin duda las amenazas que desde la Revolución han pesado sobre los equilibrios sociales, e incluso sobre aquel que había instaurado la burguesía, para que apareciera una reflexión de tipo *sociológico*”.³⁸¹ Pero todo ello no basta para explicar la aparición del “hombre” como figura epistémica y de las ciencias humanas como campo de saber:

“Su posibilidad intrínseca, el hecho desnudo de que, por primera vez en desde que existen seres humanos y viven en sociedad, el hombre, aislado o en grupo, se haya convertido en objeto de la ciencia: esto no puede ser considerado ni tratado como un fenómeno de opinión: es un acontecimiento en el orden del saber.³⁸² [...] El ser humano, con su ser propio y su poder de darse representaciones, surge en el espacio vacío dejado por los seres vivos, las mercancías y las palabras, cuando éstos, abandonando la representación que había sido hasta entonces su sitio natural, se retiran hacia la profundidad de las cosas y se enrollan sobre sí mismas según las leyes de la vida, de la producción y del lenguaje”.³⁸³

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 380.

³⁷⁹ “El campo epistemológico que recorren las ciencias humanas no ha sido prescrito por adelantado: ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica cualquiera que fuere, ninguna observación sobre el cuerpo humano, ningún análisis de la sensación, de la imaginación, de las pasiones, se han topado jamás, en los siglos XVII y XVIII, algo así como el hombre; porque el hombre no existía (como tampoco la vida, el lenguaje y el trabajo); tampoco las ciencias humanas han aparecido cuando, bajo la presión de algún racionalismo acucioso, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no, con más o menos éxito) del lado de los objetos científicos –entre cuyo número no se ha probado aún de manera absoluta que pueda incluirse”. *Ibid.*, p. 356.

³⁸⁰ Acojo en este punto el lúcido análisis de Eric J. HOBBSBAWM: *The age of revolution. Europe 1789-1848*. London, Weidenfeld and Nicolson, 1962. [VERSIÓN castellana: Ed. Crítica/Grijalbo-Mondadori, 1997].

³⁸¹ FOUCAULT, M., *Les mots...*, p. 356.

³⁸² *Ibid.*

³⁸³ *Ibid.*, p. 324.

He aquí, a mi ver, la problematización central que propone el análisis arqueológico del nacimiento de las ciencias humanas: mostrar la diferencia epistémica y política que hay entre todos los humanismos anteriores, y la constitución durante el siglo XIX, de unas ciencias positivas en cuyo surco terminará por configurarse una paradójica figura de saber: el hombre como sujeto y como objeto. Pero decir esto es sólo el comienzo del problema, pues es acá donde el descubrimiento de los *trascendentales de la objetividad* se revela potente y perturbador:

“Este evento se produjo él mismo dentro de una redistribución general de la epistémica: cuando, abandonando el espacio de la representación, los seres vivos se han alojado en la profundidad de la vida, las riquezas en la impulsión progresiva de las formas de producción, las palabras en el devenir de los lenguajes. En estas condiciones, era muy necesario que el conocimiento del hombre apareciera, en su perspectiva científica, como contemporáneo y del mismo género que la biología, la economía y la filología, a tal grado que se ha visto en ello, con toda naturalidad, uno de los más decisivos progresos hechos por la racionalidad empírica en la historia de la cultura europea. Pero, dado que al mismo tiempo la teoría general de la representación desaparecía, y se imponía, a su turno, la necesidad de interrogar el ser del hombre como fundamento de todas las positividades, no podía dejar de producirse un desequilibrio: el hombre devenía aquello a partir de lo cual todo conocimiento podía ser constituido en su evidencia inmediata y no problematizada; y se convertía, por fuerza, en aquello que autoriza la puesta en cuestión de todo conocimiento del hombre”.³⁸⁴

Un desequilibrio: si el hombre aparece *sólo* cuando el impasse de la representación obliga a abrir el campo de la subjetividad trascendental, la apertura concomitante del campo de la objetividad trascendental le convierte, a la par, en un objeto que se ofrece a sí mismo pero que sólo puede conocerse como ser vivo, trabajador y parlante. Y como tal, será un objeto atravesado por ese desdoblamiento de la objetividad que ha fundado la verdad de los seres empíricos en el fondo incognoscible de unos semitrascendentales, objetos sometidos a la infinitud del tiempo y a la finitud de la historicidad. Como estos objetos se revelan positivamente como anteriores a él, el hombre emergerá sometido a este régimen de empiricidad tanto *ontológicamente* –estos objetos le dan su ser empírico-, como *epistemológicamente* –ellos son los semitrascendentales que le permiten validar su conocimiento de sí-. El hombre ha aparecido, pues, como un ser empírico entre otros, objetivizado como ser biológico, ser de necesidades y ser de habla, pero situado a su vez, como sujeto-fundamento de todos esos conocimientos, es decir, como su propio trascendental: un precario fundamento, pues la vida, el trabajo y el lenguaje someten su saber a la historicidad y su ser a la triple finitud de la Muerte, del Deseo y de la Palabra-Ley. El hombre será el centro, pero

³⁸⁴ *Ibid.*, p. 356.

“esta designación imperiosa es ambigua: en un sentido el hombre está dominado por el trabajo, la vida y el lenguaje. Su existencia concreta encuentra en ellos sus determinaciones, no es posible tener acceso a él sino a través de sus palabras, de su organismo, de los objetos que fabrica -como si primero ellos (y tal vez sólo ellos) detentaran la verdad-; y él mismo, puesto que piensa, no se revela a sus propios ojos sino bajo la forma de un ser que es ya, en un espesor necesariamente subyacente, en una irreductible anterioridad, un ser vivo, un instrumento de producción, un vehículo para palabras que existen previamente a él. Todos estos contenidos que su saber le revela como exteriores a él y más viejos que su nacimiento, lo anticipan, le imponen toda su solidez y lo atraviesan como si no fuera más que un objeto natural o un rostro que ha de borrarse en la historia. La finitud del hombre se anuncia -y de manera imperiosa- en la positividad del saber; se sabe que el hombre es finito, del mismo modo que se conoce la anatomía del cerebro, el mecanismo de los costos de producción o el sistema de conjugación indoeuropeo; o mejor dicho, en la filigrana de todas estas figuras sólidas, positivas y plenas se percibe la finitud y los límites que imponen, se adivina como en blanco todo lo que hacen imposible”.³⁸⁵

Empero, si al extraer el hombre la verdad de sí conociéndose como parte de esos objetos “cuyos principios le dominan y cuyos resultados se le escapan”, se le impone su finitud como un dato empírico, del lado de la subjetividad trascendental otra finitud le es revelada, o mejor, la misma finitud concreta, positiva, se duplica como finitud fundamental de su conocimiento, determinada por la finitud de los trascendentales vida/muerte, necesidad/deseo, lenguaje/ley: estos límites se conformaron a la par como límites empíricos y como fundamentos trascendentales, marcando con esta paradoja las condiciones de posibilidad y las circunstancias institucionales de surgimiento de las ciencias humanas. Si el hombre no tuviera un cuerpo limitado, un deseo siempre relativo y un lenguaje cambiante, ninguno de estos objetos podrían venir a su conocimiento, y a su vez, conocer los límites de la experiencia posible -distinguir lo empírico de lo trascendental-, es fundar la validez de todo conocimiento: “La positividad de los contenidos remite a las limitaciones del conocimiento, y la positividad limitada de éste remite al saber limitado de los contenidos”.³⁸⁶ He ahí porqué es la “finitud fundamental del hombre”, -finitud que es tanto la de la conciencia como la del individuo viviente, trabajador y hablante- la que desde el siglo XIX, hace posible el conocimiento.³⁸⁷ Así,

³⁸⁵ *Ibid.*, p. 324-325.

³⁸⁶ *Ibid.*, p. 328.

³⁸⁷ “El *homo oeconomicus* no es aquel que se representa sus propias necesidades y los objetos capaces de saciarlas, es aquel que pasa, gasta, y pierde su vida tratando de escapar a la inminencia de la muerte. Es un ser finito: y así como desde Kant, la cuestión de la finitud se ha convertido en más fundamental que el análisis de las representaciones (no pudiendo ser éstas sino derivadas en relación a aquella), desde Ricardo la economía reposa, de manera más o menos explícita, sobre una antropología que intenta asignar formas concretas a la finitud. [...] Se ha entrado en otra disposición epistemológica, aquella que distingue, no sin referirlas la una a la otra, una psicología de las necesidades representadas y una antropología de la finitud natural” *Ibid.*, p. 269, 270.

“Lo que se descubre en esta coexistencia del hombre y de las cosas, [...] es la finitud radical del hombre, la dispersión que a la vez lo aleja del origen y se lo promete, la distancia inevitable del tiempo”.³⁸⁸

Singular finitud que, en lugar de remitirse -por oposición- a lo infinito, no puede dejar de remitirse -por oposición- a sí misma. Pues en el hombre -sujeto/objeto- tiene que reunirse lo que en el conocimiento de los seres se separaba: lo *empírico* y lo *trascendental*, la condición de posibilidad del saber del hombre sobre sí mismo es la duplicación de lo positivo en lo fundamental, de *los contenidos de la experiencia y las condiciones de toda experiencia*, como relaciones de oposición y complementariedad: de allí se derivará un inédito régimen de relaciones entre lo científico y lo filosófico, entre la ciencia positiva y la ontología —que ya no se basa sobre la oposición entre lo finito y lo infinito:

“La experiencia que se forma a comienzos del siglo XIX aloja el descubrimiento de la finitud, ya no al interior de un pensamiento del infinito -como en la época clásica- sino en el corazón mismo de esos contenidos que son dados, por un saber finito, como las formas concretas de la existencia finita. De ahí, el juego interminable de una referencia duplicada: si el saber del hombre es finito, es porque está atrapado, sin liberación posible, en los contenidos positivos del lenguaje, del trabajo y de la vida; e inversamente, si la vida, el trabajo y el lenguaje se dan en su positividad es porque el conocimiento tiene formas finitas. [...] Para el pensamiento moderno, la positividad de la vida, de la producción y del trabajo (que tienen su existencia, su historicidad y sus leyes propias) funda como su correlación negativa el carácter limitado del conocimiento; e inversamente los límites del conocimiento fundan positivamente la posibilidad de saber, pero dentro de una experiencia siempre limitada, lo que son la vida, el trabajo y el lenguaje”.³⁸⁹

³⁸⁸ *Ibid.*, p. 348.

³⁸⁹ *Ibid.*, p. 327. “Para el pensamiento clásico, la finitud (como determinación positivamente constituida a partir de lo infinito) da cuenta de esas formas negativas que son el cuerpo, la necesidad, el lenguaje y el conocimiento limitado que de ellas puede tenerse. [...] En tanto que estos contenidos empíricos estuvieron alojados en el espacio de la representación, no sólo exigía que fueran las formas manifiestas de la finitud humana y, sin embargo, que pudiesen tener su lugar y su verdad en el interior de la representación; la idea de lo infinito y la de su determinación en la finitud permitían una y otra. Pero desde que los contenidos empíricos se separaron de la representación e implicaron en sí mismos el principio de su existencia, la metafísica del infinito se hizo inútil; la finitud no dejaba de referirse a sí misma (de la positividad de los contenidos a las limitaciones del conocimiento, y de la positividad limitada de éste al saber limitado de los contenidos). Así, todo el campo del pensamiento occidental se invirtió: allí donde había una correlación entre una *metafísica* de la representación y de lo infinito y un *análisis* de los seres vivos, de los deseos del hombre y de las palabras de su lengua, vemos constituirse una *analítica* de la finitud y de la existencia humana y, en oposición a ella (pero en una oposición correlativa) una tentación perpetua de reconstituir una *metafísica* de la vida, del trabajo y del lenguaje”. *Ibid.*, p. 327-328.

Puede apreciarse ahora la singularidad esa extraña figura -el hombre- que gobierna desde el fondo nuestro saber actual: del “vicio radical del espíritu humano” –la representación- hemos saltado a este “hombre” que al asumir los límites de la experiencia lleva la experiencia hasta sus límites,

“Porque el umbral de nuestra modernidad no está situado en el momento en que se han querido aplicar al estudio del hombre los métodos objetivos, sino más bien el día en que se ha constituido una dupla empírico-trascendental a la que se ha llamado *hombre*”. [...] El hombre, en la analítica de la finitud, es una extraña dupla empírico-trascendental, dado que es un ser tal que se extraerá de él, el conocimiento de lo que hace posible todo conocimiento.³⁹⁰ [...] Todo conocimiento empírico, en tanto que concierna al hombre, vale como campo filosófico posible, donde debe descubrirse el fundamento del conocimiento, la definición de sus límites y finalmente la verdad de la verdad”.³⁹¹

Es así como el análisis del Discurso –el modo de conocer clásico- se ha mutado en un análisis del Hombre, caracterizado por lo que Foucault ha denominado una *analítica de la finitud*,³⁹² esto es, que el lugar del análisis ya no es la representación sino el hombre en sus paradojas constitutivas: ser Objeto y Sujeto, Empírico y Trascendental, Finito y Metafísico; producto de un Tiempo en perpetua búsqueda de un Origen que retrocede cada vez; soberano de un *cogito* que lo empuja a pensar lo que se escapa siempre a su pensamiento, a pensar siempre lo Impensado, lo que no depende de su conciencia:

“Aquí el sujeto y el objeto están ligados por una puesta en cuestión recíproca, [...] puesta en cuestión que se hace al interior mismo del conocimiento positivo, y por el progresivo develamiento de lo inconsciente por la conciencia”.³⁹³

Paradoja que no proviene de una “naturaleza” o un “destino” humanos, sino del modo de ser del hombre bajo una específica configuración epistémica:

“El movimiento que anima desde el interior todo el dominio de las ciencias humanas es [...] una oscilación entre la positividad del hombre tomado como objeto (y manifestado empíricamente por el trabajo, la vida y el lenguaje) y los límites radicales de su ser...”³⁹⁴.

³⁹⁰ *Ibid.* p. 329-330.

³⁹¹ *Ibid.* p. 352.

³⁹² *Ibid.*, p. 328.

³⁹³ *Ibid.*, p. 383.

³⁹⁴ *Ibid.* “Esto ya lo había formulado Kant cuando remite [...] sus tres preguntas críticas (¿qué puedo saber?, ¿qué debo hacer? ¿qué me es permitido esperar?)– a una cuarta: *¿Qué es el Hombre?*, y las pone a su cuenta. Esta cuestión [...] recorre el pensamiento desde comienzos del siglo XIX: es la que opera, en secreto y por adelantado, la confusión de lo empírico y lo trascendental cuya separación había sin embargo mostrado Kant. [...] No es el advenimiento final de un reino de lo humano, es algo más prosaico y menos moral, es una duplicación empírico-crítica por la cual se intenta hacer valer al

Todo este análisis nos conduce a una constatación fundamental: que el modo de ser de hombre se constituye cuando lo humano se ve investido de un cuádruple –y paradójico- carácter: es *Sujeto* a la vez Empírico y Trascendental, y es también *Objeto*, a la vez Empírico y Trascendental. Expresada esta constatación en un lenguaje más pedagógico, se trata del hecho de que *para el pensamiento moderno, la frontera entre lo que pertenecería al dominio de “la objetividad” y lo que pertenecería al dominio de “la subjetividad” se halla en perpetuo movimiento y disputa.* De tal modo que,

“La analítica de la finitud tiene [un] rol: al mostrar que el hombre está determinado, se trata para ella de manifestar que el fundamento de esas determinaciones, es el ser mismo del hombre en sus límites radicales; ella debe manifestar también que los contenidos de la experiencia son ya sus propias condiciones, que el pensamiento acecha por adelantado lo impensado que se le escapa y que éste está siempre empeñado en atrapar; ella muestra cómo este origen del cual el hombre no es nunca contemporáneo le está a la vez retirado y dado bajo el modo de la inminencia...”³⁹⁵

Estas características epistémicas del hombre van a determinar la reordenación de todo el campo del saber según un nuevo cuadrilátero de problemas teóricos: análisis de las relaciones *finitud/existencia*, análisis de la relación *empírico/trascendental*, análisis de la relación *pensado/impensado*, análisis de la relación *origen/historicidad*.³⁹⁶ Series teóricas que circundan el campo de saber de modo análogo a las que constituían la teoría del lenguaje en la época clásica,³⁹⁷ pero a su turno, profundamente modificadas en el

hombre de la naturaleza, del intercambio y del discurso, como el fundamento de su propia finitud. En este Pliegue, la función trascendental viene a recubrir con su red imperiosa el espacio inerte y gris de la empiricidad; de manera inversa, los contenidos empíricos se animan, se levantan poco a poco, se ponen de pie y son de inmediato subsumidos por en un discurso que lleva lejos su presunción trascendental. *Y he aquí que en este Pliegue, la filosofía se ha adormecido con un sueño nuevo, ya no aquel del Dogmatismo, sino el de la Antropología: [...] la configuración antropológica de la filosofía moderna consiste en desdoblarse el dogmatismo, en repartirlo en dos niveles diferentes que se apoyan el uno en el otro y que se limitan mutuamente: el análisis precrítico de lo que es el hombre en su esencia se convierte en la analítica de todo aquello que puede darse en general a la experiencia del hombre*”. *Ibid.*, p. 352 [Cursiva O.S.]

³⁹⁵ *Ibid.*, p. 350.

³⁹⁶ “(1) El análisis de la *finitud* [se ocupará de explicar cómo] el hombre se halla determinado por positivities que le son exteriores y que lo ligan al espesor de las cosas, pero cómo, en retorno, es el ser finito el que da a toda determinación la posibilidad de aparecer en su verdad positiva. [...] (2) El análisis de la *duplicación empírico-trascendental* muestra cómo se corresponden en una oscilación indefinida aquello que es dado a la experiencia y aquello que hace posible la experiencia. [...] (3) Para la reflexión moderna, el espesor inerte de lo *impensado* está siempre habitado de una cierta manera por un *cogito*, y a este pensamiento adormecido dentro de aquello que no es pensado, hay que animarlo de nuevo y hacerlo tender hacia la soberanía del “yo pienso”. (4) Y en fin, [...] está el esfuerzo por pensar un *origen* que está siempre sustraído, para avanzar en esta dirección en donde el ser del hombre es siempre tenido en relación consigo mismo, en un alejamiento y en una distancia que le constituyen”. *Ibid.*, p. 347.

³⁹⁷ Cfr. *supra*, nota 133.

sentido de manifestar la relación del hombre con las cosas, ya no en el interior del lenguaje, sino en esa dimensión exterior “donde el hombre aparece como finito, determinado, involucrado en el espesor de lo que escapa a su pensar, y sometido, en su ser mismo, a la dispersión del tiempo”.³⁹⁸ Es este cuadrilátero el que va a determinar las características epistémicas de las ciencias humanas. Para nuestro propósito bastará sólo este esbozo, pero en cambio, será más útil describir la forma y las tensiones del nuevo espacio de saber donde están colocadas, y mostrar de qué modo en ellas es donde ha reaparecido el clásico tema de la representación.

2. *Las “ciencias humanas”: ni humanas ni ciencias*

Si *Les mots y les choses* ha podido describir el *campo epistémico* “clásico” como una cuadrícula donde se disponen objetos y representaciones en una total visibilidad, nos propone ahora ver el *campo epistémico* “moderno” como un volumen en donde los objetos se dan al conocimiento, no sólo en una opacidad debida a su desdoblamiento empírico-trascendental, sino además según otra “arquitectura de los saberes”.³⁹⁹ La topología de este nuevo campo de saber dibujaría esta vez un “volumen abierto en tres dimensiones”, una especie de “triedro” cuyas aristas están constituidas por tres tipos de saberes, sobre cuya superficie de proyección vendrán a situarse, en esa posición flotante y ambivalente que ya se ha señalado, las que se denominarán “ciencias humanas”.

Los saberes que han formado estas dimensiones son: (1) las ciencias físico-matemáticas, (2) la filosofía, y (3) las ciencias positivas –biología, economía y lingüística,⁴⁰⁰ dimensiones que al entrecruzarse y establecer planos comunes entre sí, definen las tareas y formas de nuestro saber actual: entre (1) y (2) se abre la exigencia de formalizar todo conocimiento, entre (1) y (3) se forma la exigencia de matematizar lo empírico, y entre (2) y (3) se hacen posibles tanto las ya mencionadas metafísicas de objeto como las ontologías regionales de las ciencias positivas. De hecho, de lo que se trata es de saber si estas “ciencias humanas” ameritan el estatuto de ciencias a pesar de que usan los modelos procedentes de estas tres dimensiones de saber, dado que, ya lo hemos constatado, la frontera entre lo que debe ser reconocido a cada uno de los dominios en que se ha partido el campo de saber –el de la objetividad y el de la subjetividad- es terreno de querellas recurrentes.

³⁹⁸ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 349.

³⁹⁹ Lo que el análisis arqueológico, en tanto análisis estructural se propone, antes que cuantificar o describir, es establecer topologías y relaciones: señalar dónde y cómo se sitúan unos elementos en un juego de relaciones que su posición correlativa engendra. DELEUZE, Gilles. “À quoi reconnaît-on le structuralisme?”. En: CHATELET, François (Dir.). *La philosophie au XX^e siècle*. Paris, Marabout, 1979, Vol. IV, p. 293-329.

⁴⁰⁰ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 358.

Es por ello que no deben confundirse las ciencias humanas con las ciencias positivas de la vida, del trabajo y del lenguaje: ello sólo puede comprenderse a partir del quiebre epistémico que, separando las cosas de las palabras, ha convertido al hombre en sujeto y en objeto, planteando el problema complejo de cómo se da el hombre sus representaciones siendo que éstas se producen desde una exterioridad objetiva: el sistema nervioso, las lenguas habladas por los pueblos, las relaciones sociales de producción, distribución y consumo:

“ni la biología, ni la economía, ni la filología deben ser tomadas como las primeras de las ciencias humanas, ni por las más fundamentales. Se lo reconoce sin dificultad para la biología, que se ocupa de muchos otros seres vivos fuera del hombre, es más difícil admitirlo para la economía o la filología que tienen por dominio propio y exclusivo estas actividades específicas del hombre.⁴⁰¹ Se estaría errado al hacer de las ciencias humanas la prolongación, interiorizada en el espacio humano, en su organismo complejo, en su conducta y en su conciencia, de los mecanismos biológicos; no menos errados que si se pone al interior de las ciencias humanas la ciencia de la economía y del lenguaje (cuya irreductibilidad a las ciencias humanas se manifiesta por el esfuerzo de constituir una economía y una lingüística puras).”⁴⁰²

Lo que este análisis saca a luz es que hay algo más, algo fundamental de comprender tanto para el filósofo como para el historiador, y es que a partir de este cambio epistémico, no sólo se ha formado un campo de saber escindido entre *subjetividad* y *objetividad*, cuya movediza frontera es permanente fuente de querellas, sino que éstas han relanzado el problema de la representación. *He aquí la paradoja constituyente del saber moderno sobre la subjetividad, pues la invención del “hombre” como sujeto/objeto de las ciencias, obliga a relanzar sin reposo la pregunta de cómo es posible la representación: ¿qué, dentro del hombre, proviene de “la objetividad” y qué pone él mismo como “subjetividad”? ¿Sus palabras? ¿Sus facultades orgánicas? ¿Su deseo y sus necesidades? Pero si son estas objetivaciones las que, históricamente, han constituido su ser mismo ¿dónde situar la frontera? Descender a las profundidades de la subjetividad moderna es hallar allí lo menos personal e íntimo, es tratar de descifrar los “objetos” que la Vida, el Lenguaje y el Trabajo han depositado allí desde el origen, un origen que se actualiza y renueva en cada hombre concreto cada vez que actúa —o es gobernado— como individuo o como elemento de una población. Lo transpersonal es ahora el inconsciente, lugar de todas las finitudes y los peligros a descifrar. Ello se manifiesta en el modo de operación de una serie de distinciones, al modo de fluctuantes bisagras: entre *lo biológico y lo mental; lo consciente y lo inconsciente, lo racional y lo irracional, lo individual y lo colectivo, lo interno y lo externo, la naturaleza y la cultura, lo animal y lo humano, el lenguaje y el sentido, el pasado y el presente; lo originario y lo adquirido, el alma y el cuerpo, la fe y la razón...**

⁴⁰¹ *Ibid.*, p. 363. Debe admitirse que tampoco el estudio de las leyes de la producción o de las estructuras lingüísticas son, en sentido estricto, ciencias humanas.

⁴⁰² *Ibid.*, p. 365.

No puedo evitar el señalar que aquí se halla la raíz de esa aporética discusión a través de la cual la intelectualidad católica hizo pasar el problema del acto de fe, tal como se presentó en el capítulo segundo: se trataba, ni más ni menos, que del impacto de esta ruptura epistémica en el saber teológico; pero al mismo tiempo, de la inserción de dicho saber en las estructuras epistémicas de las ciencias positivas y humanas y sus aporías de la subjetividad. Y en esta misma “trampa de saber” nació y quedó atrapada toda la filosofía neotomista, atada a ella por el cordón umbilical de su “criteriología”.

Pues bien, estas y otras particiones análogas forman los “objetos de investigación” de las ciencias humanas, pero cuyos límites recíprocos son, a la vez, terreno de disputa y de intervención política. Y sería esta batería de fluctuantes particiones la que, a partir del siglo XIX, en las sociedades industrializadas se va a convertir en la estructura “científica” sobre la cual buscará su fundamento la política social, definiendo unas nuevas reglas en el campo de las querellas de saber/poder: esto era lo que estaba en juego para todas las formas, viejas y nuevas, religiosas o laicas, confesionales o pedagógicas, de poder pastoral: ¿sobre qué fundar el gobierno moral de las subjetividades? ¿cómo reconstituir las políticas de la moral? ⁴⁰³

Es por ello que las ciencias humanas no se definen simplemente como las ciencias que se ocupan del hombre como objeto empírico, sino como aquellas donde reaparece el tema de la representación bajo esta nueva manera, atrapada en la móvil bisagra entre el dominio de la objetividad y el dominio de la subjetividad:

“Se ve que las ciencias humanas no son un análisis de lo que es el hombre por naturaleza, sino más bien un análisis que se extiende entre lo que es el hombre en su positividad (ser vivo, trabajador, hablante) y lo que a este mismo ser le permite saber (o tratar de saber) lo que es la vida, en qué consisten la esencia del trabajo y sus leyes, y de qué manera puede hablar [...]”⁴⁰⁴

⁴⁰³ En sus investigaciones posteriores, Foucault radicalizará aún más el análisis del nacimiento de las ciencias humanas, esta vez desde el punto de vista de dónde y para qué ocurrió la institucionalización de esos saberes, que como veremos enseguida, se montaron sobre métodos de investigación –examen– en busca de lo patológico, lo desviado o lo irracional: “Tenemos, pues, por oposición al gran saber de la indagación –organizado en plena Edad Media a través de la confiscación estatal de la justicia, que consistió en obtener los instrumentos de reactualización de los hechos a través del testimonio–, un nuevo saber, de un tipo del todo diferente, un saber de vigilancia, de examen, organizado alrededor de la norma para el control de los individuos a todo lo largo de su existencia. Esta es la base del poder, la forma del saber-poder que va a dar lugar, no a las grandes ciencias de la observación, como en el caso de la indagación, sino a aquello que llamamos “ciencias humanas”: psiquiatría, psicología, sociología”. FOUCAULT, M. “La vérité et les formes juridiques”. (1973) En: *Dits et écrits*. Paris, Gallimard, 1994, Tome III, p. 595.

⁴⁰⁴ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 364-365.

Así, puede describirse, de manera sumaria pero no por ello inexacta, la repartición de la psicología, la sociología y la historia de la cultura, las “primeras” de estas ciencias humanas, en el espacio moderno del saber:

“Se podría admitir que la “región psicológica” ha hallado su lugar ahí donde el ser vivo, en la prolongación de sus funciones, de sus esquemas neuromotores, de sus regulaciones fisiológicas, pero también en el suspenso que les interrumpe y las limita, se abre a la posibilidad de la representación; de la misma manera, la “región sociológica” habría hallado su lugar allí donde el individuo trabajador, productor y consumidor, se da la representación de la sociedad donde se ejerce esta actividad, de los grupos y de los individuos entre los cuales ésta se reparte, los imperativos, las sanciones, los rituales, las fiestas y las creencias que la sostienen o ritman; en fin, en esta región donde reinan las leyes y formas de un lenguaje, pero donde sin embargo ellas permanecen en su propio borde, permitiendo al hombre hacer pasar por allí el juego de sus representaciones, allí nacen el estudio de las literaturas y de los mitos, el análisis de todas las manifestaciones orales y de todos los documentos escritos, en breve, el análisis de las trazas verbales que una cultura o un individuo pueden dejar de sí mismos”.⁴⁰⁵

Las ciencias humanas son, pues, no las que se centran en el hombre en cuanto ser empírico dado desde siempre a su conocimiento, sino las que se ocupan de esa nueva forma de “duplicación de la representación” en lo no-consciente:

“característica puramente formal: el simple hecho de que están, en relación con las ciencias donde el ser humano es dado como objeto (exclusivo para la economía y la filología, o parcial para la biología), en una posición de duplicación, y que esta duplicación puede valer *a fortiori* para ellas mismas:[...] las ciencias humanas no tratan de la vida, del trabajo y el lenguaje del hombre en la mayor transparencia en que éstos pueden darse, sino en esta capa de las conductas, los comportamientos, las actitudes, los gestos ya hechos, las frases ya pronunciadas o escritas, al interior de la cual han sido dados de antemano una primera vez a los que actúan, se conducen, cambian, trabajan y hablan”.⁴⁰⁶

Pero, ¡atención! Todo ello no quiere decir que las ciencias humanas sean menos rigurosas que la biología, la economía o las ciencias del lenguaje, sino que, cuando aquellas reduplican a éstas del lado de la representación,

“no apuntan a establecer un discurso formalizado: por el contrario, hunden del lado de la finitud al hombre que las ciencias positivas toman por objeto, lo arrastran del

⁴⁰⁵ *Ibid.*, p. 367.

⁴⁰⁶ *Ibid.*, p. 365-366.

lado de la relatividad, de la perspectiva, -del lado de la erosión indefinida del tiempo”.⁴⁰⁷

De ahí que su carácter ambivalente no deba entenderse como “carencia de método” ni de estructura. Por el contrario, las ciencias humanas prestan, y no de manera ilegítima o simulada, los modelos de análisis puestos en juego por estas tres ciencias positivas. Modelos que analizan al hombre desde el punto de vista de la biología (las relaciones entre *función* y *norma*), desde el punto de vista de la economía política (las relaciones entre *conflicto* y *regla*) y desde la perspectiva de la lingüística (las relaciones *significación/sistema*). Otra cosa es que ello pueda dar lugar a usos desordenados o confusos de estos modelos epistemológicos constitutivos, pero no es en este fenómeno de superficie donde hay que ir a buscar la singularidad de estas “ciencias”,⁴⁰⁸ sino en esa localización particular en la positividad, que hace que, al tiempo que prolongan y multiplican el uso de los modelos epistemológicos de las ciencias positivas del hombre, sean “aquello que autoriza la puesta en cuestión de todo conocimiento del hombre”.⁴⁰⁹ No es del caso acá, reproducir las páginas fundamentales que Foucault ha dedicado al modo de funcionamiento de estos métodos, pero al menos deben señalarse como una vía de fecundas perspectivas para la historia epistemológica de las ciencias actuales. Baste con citar los alcances de esta propuesta:

“Se podría trazar, tal vez, toda la historia de las ciencias humanas desde el siglo XIX, a partir de estos tres modelos. Ellos han cubierto, en efecto, todo su devenir, dado que se puede seguir desde hace más de un siglo la dinastía de sus privilegios: primero, el reino del modelo biológico (el hombre, su psique, su grupo, su sociedad, el lenguaje que habla existen, en la época romántica, como seres vivos y en la medida en que en efecto, viven; su modo de ser es orgánico y se le analiza en términos de función); luego viene el reino del modelo económico (el hombre y toda su actividad son el lugar de conflictos de los cuales ellos son, a la vez, la expresión mas o menos manifiesta y la solución más o menos lograda), por último, así como después de Comte y de Marx viene Freud, comienza el reinado del modelo filológico (cuando se trata de interpretar y de descubrir el sentido oculto) y lingüístico (cuando se trata de estructurar y de sacar a la luz el sistema significante)”.⁴¹⁰

⁴⁰⁷ *Ibid.*, p. 366. “Elas reconducen subrepticamente las ciencias de la vida, del trabajo y del lenguaje del lado de esta analítica de la finitud que muestra cómo el hombre puede tener que vérselas en su ser con esas cosas que él conoce, y conocer esas cosas que determinan, en la positividad, su modo ser”. *Ibid.*, p. 365.

⁴⁰⁸ “No hay carencia de método sino cuando estos modelos no son ordenados y explícitamente articulados unos sobre otros: se sabe con qué precisión admirable se ha podido conducir el estudio de las mitologías indo-europeas utilizando, sobre el fondo de un análisis de los significantes y las significaciones, el modelo sociológico. Pero, en cambio, se sabe a qué trivialidades sincréticas ha conducido la siempre mediocre empresa de fundar una psicología llamada “clínica”. *Ibid.*, p. 370.

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 356.

⁴¹⁰ *Ibid.*, p. 371. Foucault insiste en la importancia de estos modelos como *categorías trascendentales a posteriori*: “[...]estas grandes categorías pueden organizar todo el campo de las ciencias humanas: es que ellas lo atraviesan de un cabo al otro, y mantienen a distancia tanto como las ligan, a las positivities

Y es que, finalmente, ellas revelan el nuevo lugar y funcionamiento epistémico de la subjetividad –de la representación–: para la epistème moderna, el modo como “el vicio radical de espíritu humano” se ha reubicado, consiste en la aparición de un nuevo dominio, el de lo inconsciente, o mejor, el establecimiento de una móvil línea de separación entre lo consciente y lo no consciente, que determinará tanto la tarea como el curioso estatuto de las ciencias que se ocupan del hombre:

“¿No hay que reconocer ahora que lo propio de la *norma* en relación a la *función* que ella determina; de la *regla* en relación al *conflicto* que ésta rige, del *sistema* a la *significación* que ella hace posible, es precisamente el no ser dados a la conciencia? ⁴¹¹ [...] Este es el apriori histórico de todas las ciencias del hombre –las grandes cesuras, surcos, divisiones que, en la *epistème* occidental, han dibujado el perfil del hombre y lo han dispuesto para un saber posible. Era necesario pues que fueran [...] ciencias de lo inconsciente: no porque ellas alcancen aquello que en el hombre está bajo su conciencia, sino porque ellas se dirigen hacia aquello que, fuera del hombre, permite que se sepa, con un saber positivo, lo que se da o escapa a su conciencia”. ⁴¹²

Si la ruptura del modo de ser de la subjetividad como representación ha hecho emerger en el *eje epistemológico* la figura del hombre como esa dupla empírico-trascendental, en el *eje de las ciencias empíricas* de la organización de la vida, el lenguaje y el trabajo el problema de la representación reaparecerá bajo un modo singular: ¿cómo es que ese ser vivo, productor y hablante se representa lo no representable, la vida, el trabajo y el lenguaje, que se dan antes y por fuera de su conciencia? La solución al enigma es apabullante: el objeto de las ciencias humanas no es el hombre:

“Lo que manifiesta en todo caso lo propio de las ciencias humanas, se ve bien que no es este objeto privilegiado y singularmente embrollado que es el hombre. Por la buena razón de que no es el hombre el que las constituye y les da un dominio específico; sino que es la disposición general de la epistème la que les da lugar, las convoca y las instauro- permitiéndoles así el constituir el hombre como su objeto. Se dirá entonces que hay “ciencia humana”, no allí dondequiera se trata del hombre, sino dondequiera que se analice, en la dimensión propia de lo inconsciente, las normas, las reglas, los conjuntos significantes que develan a la conciencia las condiciones de sus formas y sus

empíricas de la vida, del trabajo y del lenguaje (a partir de las cuales el hombre se ha desgajado históricamente como figura de un saber posible) con las formas de la finitud que caracterizan el modo de ser del hombre (tal como se ha constituido desde el día en que la representación ha dejado de definir el espacio general del conocimiento). Estas categorías no son, pues, simples conceptos empíricos de una amplia generalidad; son más bien aquello a partir de lo cual el hombre puede ofrecerse a un saber posible, recorren todo el campo de su posibilidad y lo articulan fuertemente sobre las dos dimensiones que lo limitan”. *Ibid.*, p. 374.

⁴¹¹ *Ibid.*, p. 372-373.

⁴¹² *Ibid.*, p. 390.

contenidos. Hablar de “ciencias del hombre” en todo otro caso, es puro y simple abuso del lenguaje”.⁴¹³

Las consecuencias epistemológicas y políticas de este hallazgo radical son incalculables, y apenas alcanzamos a medirlas. Una de ellas es, en todo caso, pertinente para esta investigación: vale la pena cerrar esta puesta a punto de método, con una cita de *Les mots et les choses* sobre el estatuto epistemológico de las “ciencias humanas”, que he leído pensando en las relaciones que pudieron darse entre ciertas *metafísicas de la objetividad* y las *ciencias humanas*, metafísicas como el Positivismo, el Espiritualismo, el Evolucionismo o el Neotomismo, y ciencias humanas como la psicología, la sociología, la exégesis y la historia:

“Hay [ciertas] figuras epistemológicas [que] aunque no posean los criterios formales de un conocimiento científico, pertenecen sin embargo al dominio positivo del saber. Sería pues tan injusto como vano el analizarlas como fenómenos de opinión, tanto como confrontarlas por la historia o la crítica a las formaciones propiamente científicas; sería más absurdo aún tratarlas como una combinación que mezclaría en proporciones variables “elementos racionales” y otros que no lo serían más. Hay que situarlas a nivel de la positividad que las hace posibles y determina necesariamente su forma. La arqueología tiene pues respecto a ellas dos tareas: determinar la manera como ellas se disponen en la *epistème* en donde tienen sus raíces, y mostrar en qué su configuración es radicalmente diferente de las ciencias en sentido estricto. Esta configuración que les es particular, no hay que tratarla como un fenómeno negativo: no es la presencia de un obstáculo, no es cierta deficiencia interna lo que las hace fracasar en el umbral de las formas científicas. Ellas constituyen en su figura propia, al lado de las ciencias y sobre el mismo suelo arqueológico, *otras configuraciones* del saber [...] La cultura occidental ha constituido, bajo el nombre de hombre, un ser que, por un único y mismo juego de razones, debe ser dominio positivo del *saber* pero no puede ser objeto de *ciencia*”.⁴¹⁴

Otra consecuencia invaluable del hallazgo de estas “figuras epistemológicas” se puede resumir en una línea: el régimen epistemológico de los conocimientos tal como se producen para el sistema escolar en la cultura occidental es, por su estructura pedagógica, más del orden de los saberes que del orden de las ciencias. De modo que no tiene sentido seguir sosteniendo, para explicar las condiciones de subalternidad de los países poscoloniales, una separación entre “ciencias de primera clase” destinadas al Primer Mundo y “ciencias de segunda y tercera clase” para el Tercer Mundo. Como tampoco tiene sentido despreciar los manuales escolares como un producto no querido del sistema académico. No, el régimen de los saberes institucionalizados en el sistema educativo, en cuanto a su estructura más profunda, se reproduce dondequiera que se erija una Escuela o Colegio, sea en el centro o en la periferia. Es por ello que desde el

⁴¹³ *Ibid.*, p. 376.

⁴¹⁴ *Ibid.*, p. 377.

principio esta investigación se ha orientado por otro camino: el de explorar cómo las *ciencias positivas* se transforman en *saberes sobre el hombre*, y cómo esta operación se traduce a un saber de apariencia inocua: la Filosofía Escolar, de la cual el Neotomismo no ha sido ni el único ni el último, ni tal vez el peor, ejemplar.

Llegados a este punto, es tiempo de ascender desde las simas epistémicas para abordar el entramado de la discusión colombiana sobre los textos, tratando de leer las opciones y adecuaciones que los intelectuales colombianos fueron haciendo en el campo de saber. Lo cierto es que ya para 1870, los intelectuales colombianos estaban cada vez más enterados de las polémicas filosóficas y de “los avances de las ciencias experimentales del hombre”, en especial la Fisiología pero también la Economía Política y la Filología, que habían minado seriamente el “paradigma” de la Gramática General. Desde este punto de vista, podemos asumir que la *Cuestión Textos* fue la defensa de los Ideólogos locales ante el intento de hallar -desde dos posturas en principio opuestas, laica en Ancízar y católica en Caro-, nuevas vías para redefinir el estatuto teórico-político de la experiencia personal de conocimiento, de manera que por un lado pudiesen “legitimarse” tanto la ciencia como la religión -la Verdad- frente a la Historia -a la historicidad-; y por otro “salvarse” la Libertad -la Moral y la Ética- del individuo -la de conciencia, de expresión y de pensamiento, - frente a la Finitud.

V. LA “BISAGRA BERNARDIANA”

A. Manuel Ancízar: Psicología versus Ideología

El desacuerdo entre el diputado Rojas y el rector Ancízar -que una historia estereotipada de las ideas podría despachar como un mero eco periférico de las disputas franco-francesas de la escuela de Victor Cousin contra los Ideólogos- parecería inexplicable, si se tiene en cuenta que en las doctrinas que enseñaba desde 1851 en su curso de Psicología, a despecho de su rechazo tajante al sensualismo,⁴¹⁵ Ancízar adoptaba el mismo punto de partida (cartesiano) que los Ideólogos:

“...la filosofía actual se deriva muy inmediatamente de los sistemas que reinaron [en el siglo XVIII], y porque en aquella época, y acaso por la primera vez, la filosofía descendió por fin de las abstracciones metafísicas a las aplicaciones prácticas en política y en moral. Demás de esto, fue en dicho siglo cuando comenzó a practicarse el verdadero método filosófico, ignorado por la antigüedad y revelado por Descartes,

⁴¹⁵ “...el principio exclusivo que profesa la Escuela Sensualista es insuficiente para explicar por él todos los fenómenos de la naturaleza humana como pretende hacerlo, y por consiguiente aquel sistema es falso en cuanto es exagerado y es funesto en cuanto destruye el libre albedrío, base fundamental de la moral, de las virtudes y de la religión”. ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 10.

consistente en tomar el análisis de nuestras facultades mentales como punto de partida y condición previa de toda investigación en esta ciencia”.⁴¹⁶

Y al igual que ellos, avanzando en la ruta abierta por Destutt hacia la Fisiología, postulaba que el progreso en las ciencias morales y políticas consistía en aplicar a éstas,

“el mismo método de observación a que las ciencias naturales deben su notorio adelanto [...], pero a la observación de *todos* los hechos intelectuales y morales que forman la vida racional, para llegar por fin a una completa y exacta descripción psicológica del hombre, en suma: de tratar esta ciencia [la Psicología] ni más ni menos que como una de las naturales”.⁴¹⁷

El ecléctico colombiano comparte también con los Ideólogos el enunciado de que las ideas adquiridas por los sentidos son ideas individuales y concretas, correspondientes a la singularidad e individualidad de cada objeto percibido. Pero está ya hablando otro lenguaje, dado que las pasiones y la voluntad no son ya para él “percepciones” como para Destutt y discípulos. La polémica permite ver, poco a poco, que el orden de las Ciencias “morales y políticas” tal como lo proponían los Ideólogos comenzaba a ser discutido.

Por su parte, la ortodoxia sensualista de Álvarez tachaba de “metafísica” a la Psicología espiritualista de Manuel Ancízar,⁴¹⁸ amparándose en un orden de las ciencias postulado a partir de un orden del conocer:

“Debiendo empezar el estudio de las ciencias por el estudio de nuestros medios de conocer, es esta la primera razón por la que no he seguido el programa del señor doctor Ancízar. Este programa empieza por la Sicología y se propone dilucidar cuestiones sobre la esencia del alma, sobre el destino de ésta, sobre si el hombre, uno y trino en espíritu, es la imagen y semejanza de Dios, y otras tesis no menos graves, pero a las cuales no debe llegarse sino después de haber estudiado los medios de conocer que tiene el hombre, y el uso que de ellos debe hacer para poder resolverlas. Creo con el Conde de Tracy, que estas investigaciones pertenecen a la parte de la metafísica que depende de la teología, de la cual debe formarse un curso separado, si se estima necesario que en la Universidad se den estas enseñanzas”.⁴¹⁹

⁴¹⁶ ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 3.

⁴¹⁷ ANCÍZAR, M. “Informe del señor Ancízar”. *Anales de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá, T. IV, No. 22, (oct., 1870), p. 292-293.

⁴¹⁸ Ver, además del Manual citado arriba, el Programa que fue publicado como apéndice a los informes sobre el Texto de ‘Ideología’: ANCÍZAR, Manuel. “Programa de Filosofía Elemental. Psicología-Gramática General- Lógica...,” p. 408-419. (Ver Anexo N° 3: Programas de Filosofía 1858-1963, Documento N° 2)

⁴¹⁹ ÁLVAREZ, E., *op. cit.*, p. 398.

Ancízar acepta, con Destutt, que se parta del estudio de los órganos del sistema nervioso y de todos los fenómenos de la sensación. Pero, “para no atribuirles mayor importancia de la que realmente tienen”,⁴²⁰ pues, a diferencia de los Ideólogos, define la Antropología como el “conocimiento del hombre físico, no sólo como individuo sino como especie”,⁴²¹ y si reconoce en ella un dominio común con la Fisiología animal y la Historia natural, será para defender la posibilidad racional del dominio espiritual.

Negando de entrada reconocerle a la Ideología el que pudiera ser más que una ciencia específica, y declarándola incompleta para el estudio del hombre, Ancízar introduce un desplazamiento en la teoría del conocimiento de los sensualistas. Citando al fisiólogo T. H. Huxley,⁴²² Ancízar usa contra Álvarez los descubrimientos de la fisiología -que descomponían el fenómeno de la sensibilidad aún más de lo que Tracy imaginó en su momento- para argumentar, en primer lugar, que las sensaciones no eran una fuente tan “objetiva” de conocimiento, pues el aparato perceptivo dispersa o descompone las percepciones que provienen de una causa única exterior.⁴²³ Pero sobre todo, esos avances ponían en duda el principio fundamental de la “sensación simple” y de la independencia natural de la sensación y el juicio:

“Las sensaciones que se suponen simples, dice Huxley, son las producidas por la excitación de una fibra nerviosa simple, o de varias fibras por un sólo agente: [tales como las de contacto, calor, olor...] pero bien mirado, aún éstas se componen de diferentes sensaciones, acompañadas de ideas y de juicios. [...] descomponiendo fisiológicamente el hecho de esta sensación, se demuestra que su simplicidad es aparente, pues no nos hacemos cargo de ella sin pronunciar varios juicios a veces complicados”.⁴²⁴

Pero los avances de la fisiología autorizaban sobre todo, según el rector, a trazar con mayor precisión los dominios de lo animal y lo humano, que en el caso del hombre confirmaban *empíricamente* la existencia de una doble naturaleza, material y espiritual:

“La moderna Fisiología, tan adelantada por los admirables experimentos de Flourens,⁴²⁵ Huxley, [Claude] Bernard y otros, sobre las funciones de la masa encefálica y de la columna vertebral, no deja la menor duda acerca de que [...] la inteligencia, la sensibilidad y la voluntad en cuanto aparecen funcionando en virtud de las sensaciones, son meros resultados del organismo [...] y no son facultades tan

⁴²⁰ ANCÍZAR, M. “Informe ...,” p. 293.

⁴²¹ *Ibid.*, p. 294.

⁴²² T. H. Huxley, profesor en el Colegio Real de Cirugía de Londres, autor de *On the physical basis of life*. (1868). M. Ancízar cita sus *Lecciones de fisiología* (1869). En 1890 circulaba profusamente en Colombia una colección de folletos escolares llamada “Cartillas científicas”, entre ellas una de HUXLEY, T. H. *Introducción al estudio de las ciencias*. Nueva York, D. Appleton, 1890, 118 p.

⁴²³ ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 302.

⁴²⁴ *Ibid.*, p. 301.

⁴²⁵ Sobre P. Flourens (1794-1867), alumno de Cuvier, ver Anexo N° 1, Diccionario Bio-bibliográfico.

peculiares al hombre que autoricen científicamente para separarlo de los animales a causa de ellas y formar un reino aparte... [Pero] si la naturaleza moral e intelectual del hombre no tuviese otro origen que las sensaciones externas o internas como creyeron los filósofos del siglo XVIII, no habría el menor fundamento científico para diferenciar al hombre de los demás animales, ni en qué apoyar una doctrina espiritualista. La Antropología no tendría razón de ser, y la Zoología sería bastante para obtener la Historia natural del hombre”.⁴²⁶

He acá ya un problema típico del repliegue empírico-trascendental del saber, a causa de las ciencias empíricas de la vida: el dominio de la fisiología, parecía no podía dar cuenta del dominio específico de lo *humano*, que era el de los sentimientos de religiosidad y moralidad. Acá, Ancízar juega a doble banda: incorporando el replanteamiento de la separación hombre-animal propuesto por la fisiología, mantiene sin embargo una esfera de lo “propiamente humano” –esfera trascendental, en sentido epistemológico-, apoyado en un argumento empírico, la *existencia histórica y biológica* –de “fenómenos de religiosidad y moralidad”.⁴²⁷ Citando a Quatrefages, Ancízar sostiene que

“Moralidad y religiosidad: esto es lo que distingue sustancialmente al hombre de los animales: [...] él, y sólo él es capaz de concebir racionalmente lo verdadero, lo bello y lo bueno en absoluto [...] este es el lindero al que llega la Antropología en sus investigaciones positivas, y desde el cual comienza el análisis psicológico, materia de la Filosofía propiamente dicha”.⁴²⁸

La moralidad y la religiosidad, observados en el campo de la “objetividad”, no podían ser sino resultado de la libertad -de la voluntad- que implicaba a su vez el

⁴²⁶ ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 294-295. “Según Descartes, las sensaciones humanas entran en el campo de lo mental, a diferencia de lo que sostenían sus predecesores. Descartes habría estado de acuerdo con sus predecesores aristotélicos en que la mente es lo que distingue a los seres humanos del resto de los animales. Pero los adeptos de la doctrina de Aristóteles lo explicaban restringiendo la mente al intelecto, facultad propia y exclusiva del ser humano. Para Descartes, en cambio, esa diferencia se basaba en que, si bien la mente incluía la percepción sensorial, sólo el hombre poseía esta última de modo genuino. Descartes negaba que los animales tuvieran una auténtica “conciencia”. El mecanismo corporal que acompaña las sensaciones humanas podrá darse también en los animales, mas un fenómeno como el dolor, en un animal, es un suceso puramente mecánico, desprovisto de la sensación que experimentan los hombres cuando sufren”. KENNY, Anthony. *Tomás de Aquino y la mente...*, p. 27.

⁴²⁷ En Descartes, el tema del hombre-máquina “no va dirigido tanto a dar una explicación anatomista del hombre cuanto a señalar la especificidad de ese “ser espectador de todos los fenómenos” en su condición de ser pensante. [...] Alma-cuerpo, razón-sinrazón; animal-hombre: he aquí los tres pares de oposiciones que a la luz del paradigma del hombre-máquina y más allá del campo específico en el cual tienen su eficacia, cumplirán en los estudios sobre el lenguaje una función operativa [...] si él hace evidente la distancia que separa al animal del hombre, su tratamiento deberá resaltar la función precisa que desempeña en el marcate de esta diferencia”. MONTROYA, J., *op. cit.*, p. 85, 87.

⁴²⁸ ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 295.

ejercicio del conocimiento; una ciencia *positiva* del hombre en su conjunto debía dar cuenta del ejercicio de las tres facultades humanas -según la distinción wolfiana legitimada por Kant-:⁴²⁹

“Conocimientos, es decir ideas, o ejercicio de la Inteligencia: preferencias y repugnancias, es decir, pasiones, o ejercicio de la Sensibilidad: y por último, voliciones, es decir, determinaciones libres o ejercicio de la Libertad humana”.⁴³⁰

De este modo, Ancízar ataca y reduce las pretensiones de totalidad de la Ideología, y propone su reemplazo por una ciencia “más completa del alma humana”, la Psicología:

“A la ciencia de esta manera formada se da hoy el nombre de Psicología o conocimiento del alma humana en todas sus manifestaciones, y no el de Ideología, palabra que apenas significa conocimiento del origen y generación de las ideas, no comprendido el análisis de las pasiones y el de los actos voluntarios o libre albedrío, raíz y causa de todos los hechos sociales y políticos”.⁴³¹

B. La bisagra “bernardiana”

Para afirmar la existencia de esta dimensión “humana”, Ancízar introduce en 1870 una distinción epistemológica que en su manual de 1851 apenas estaba esbozada, y que se revelará capital: la distinción entre *ideas objetivas* e *ideas subjetivas*,⁴³² postulando que hay

⁴²⁹ Maurice de Wulf afirma que “la triple división de las facultades fue sobre todo vulgarizada por [un discípulo de Wolff] J. N. Tetens (1736-1805) -el predecesor de Kant- y reemplazó en muchos de los modernos la antigua doble división de las facultades”. Cfr. MERCIER, D; et. al. *Tratado elemental de Filosofía para uso de las clases publicado por Profesores del Instituto Superior de Filosofía de la Universidad de Lovaina*. T. II. *Teodicea y Lógica*, por D. Mercier; *Filosofía Moral* por A. Arendt; *Historia de la filosofía* por M. de Wulf; *Vocabulario* por G. Simons; *Tesis*. [1909²], trad. por R. P. Fr. José de Besalú, O.M.], Barcelona, Luis Gili, (ed.), Colección Religión y Cultura, p. 102. Mercier ampliará esta discusión, llamando a un retorno a la clasificación tomista en cinco facultades. Cfr. MERCIER, D.-J.; cardinal. *Les origines de la psychologie contemporaine*. [1897]. Louvain/Paris, I.S.P/Alcan, [1925³], p. 215-217. Ver *infra* Cap. 6 § I.C.

⁴³⁰ ANCÍZAR, M. “Informe....,” p. 295.

⁴³¹ *Ibid.*, p. 296.

⁴³² ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 103. Distinción que, como se puede constatar, no procede del citado Manual de Damiron, y que Ancízar debió tomar entonces de otra fuente, con seguridad de de Bernard mismo, a quien, como vimos en el capítulo anterior, ya había leído y citado públicamente en 1870. Cuando Gilson describe el uso de los conceptos de “síntesis objetiva y subjetiva” que también se hallan en A. Comte, remite a John Locke. Cfr. GILSON, É. *La unidad de la experiencia...*, p. 296. Como sea, para el análisis arqueológico interesa menos descubrir el “origen” -la primera vez- de un concepto que describir su “comienzo”, ese momento de emergencia de una función estructural, según un cierto conjunto de relaciones: aunque esta distinción sujeto/objeto se halle en los filósofos clásicos, su funcionamiento cambia bajo el régimen empírico-trascendental. Sobre la distinción teórica entre “origen” y “comienzo”, cfr., FOUCAULT, M. “Nietszche, la généalogie et l’histoire” [1971¹]. En: *Dits et écrits 1954-1988*. V. II, p. 136-156.

ciertos tipos de ideas cuyo origen no son las sensaciones: cuando el hombre, sostiene Ancízar, se vuelve sobre sí mismo y se observa, piensa y ve sus pensamientos, los ve nacer, puede descomponerlos y describirlos con la misma exactitud que un fenómeno exterior, y *de allí procede además, su facultad de gobernarse*:

“de este estudio de sí mismo nace un gran número de ideas cuyo origen no es posible confundir con el de las que nos vienen por observación de los objetos exteriores, por lo que se las ha llamado *subjetivas* para distinguirlas de las *objetivas*”.⁴³³

Y serán justo estas ideas que no proceden del dominio sensorial las que, marcando la diferencia con el animal, “caracterizan al hombre y forman la gloria del entendimiento humano”.⁴³⁴ Son pues subjetivas, en el sentido epistemológico del término: lo que el sujeto “pone” activamente y por sí mismo en el conocimiento, mientras que el animal sólo puede percibir pasivamente, y reaccionar en consecuencia, sin voluntad ni espiritualidad.

Pero además, esta distinción permite o implica una nueva clasificación de las ciencias: entre ciencias de “observación de los objetos externos”, como “las Ciencias naturales, la Física, la Astronomía”, y las ciencias que se ocupan de los conocimientos “que tienen su origen en nosotros mismos, mediante el estudio de nuestra *conciencia*, como son los fenómenos del alma o las manifestaciones del ejercicio de sus facultades: la Filosofía especulativa, la Gramática General, la Lógica, etc”.⁴³⁵

Para los Ideólogos tal distinción entre “objetivo” y “subjetivo” era inaceptable, sostener que “pensar no es sentir, sino contemplarse a sí mismo” era un “retroceso absurdo a la filosofía de Descartes” que no recurre a las sensaciones.⁴³⁶ No había diálogo entre las dos posiciones, pues a pesar del punto común de partida, el suelo de fondo se estaba fisurando: no se trataba de una distinción secundaria, sino de una

⁴³³ ANCÍZAR, M. “Informe...” p. 298, 300.

⁴³⁴ *Ibid.*, p. 299.

⁴³⁵ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 44.

⁴³⁶ Descartes había dicho en la parte Cuarta del *Discurso del Método* que, considerando los objetos de los géometras y sus demostraciones, y aplicándoles su regla general de método, que “las cosas que concebimos clara y distintamente son verdaderas” [...] “yo me di cuenta que no había [en las demostraciones] nada que me asegurase la existencia de su objeto. Pues, por ejemplo, yo veía bien que, suponiendo un triángulo, era necesario que sus tres ángulos fueran iguales a dos rectos, pero yo no veía que hubiese en ello nada que me asegurara que en el mundo existiera un triángulo”. Mientras que, volviendo a examinar la idea que yo tenía de un Ser perfecto, hallaba que la existencia estaba comprendida en ella, del mismo modo que está comprendido en la de un triángulo el que sus ángulos son iguales a dos rectos, o en la de esfera que todas sus partes equidistan de su centro, o incluso aún más evidente; y que en consecuencia, es por lo menos tan cierto que Dios, que es el Ser perfecto, es o existe, como ninguna demostración geométrica podría estarlo [o demostrarlo]”. DESCARTES, René *Discours de la méthode*. Texte et commentaire par Étienne Gilson, Paris, Vrin, 1947, Partie IV, AT 36, 20-30). El argumento es retomado en la 5a de sus *Meditaciones metafísicas*.

ruptura en profundidad, y en la diferencia entre esas dos metáforas, banal en apariencia, se estaba construyendo la frontera entre subjetividad y objetividad que funge como condición de aparición de las ciencias positivas.

En efecto, según Ancízar, hay un segundo tipo de ideas no procedentes de sensaciones, las de las matemáticas: en la geometría, en la mecánica racional, dice, se crean fórmulas abstractas, curvas ideales, cálculos de fuerzas y trayectorias en abstracto, sin previa experimentación sensible. E incluso, agrega, aún en las ciencias empíricas:

“[...] las innumerables ideas individuales y concretas adquiridas por medio de los sentidos, no [...] suministran [al naturalista] la ciencia del universo mientras no reduzca a una unidad racional la variedad empírica de sus conocimientos objetivos y usando de la facultad de abstraer y generalizar que le es peculiar, somete a clasificaciones los hechos dispersos *e impone un orden al universo* reduciendo los millones de objetos que lo pueblan a unos pocos tipos ideales que denomina imperios, reinos, clases, géneros, especies, variedades, *creaciones de la mente que no tienen representación real en lo exterior* y que por tanto no traen su origen en sensación alguna”.⁴³⁷

A pesar de la ambigüedad del lenguaje, aquí aparece ya una ruptura con la *teoría de la representación*. Queda todavía un fuerte eco del proyecto de un orden general, de un orden correlativo entre el mundo y las ideas, un eco cartesiano y racional. Pero respecto de las ciencias empíricas Ancízar ya está hablando desde otro plano epistemológico, que si no es el del kantismo, como veremos enseguida, comparte en cambio la actitud experimentalista de fisiólogos como Claude Bernard, el “fundador” de la medicina experimental.⁴³⁸ Conocer ya no es reproducir el orden del mundo en la mente dejándose

⁴³⁷ ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 299: “El libro que se propone como texto de Ideología es incompleto en doctrina, porque si bien analiza a su modo el origen de las ideas *objetivas* poniéndolo en las impresiones orgánicas sentidas y conocidas, ni analiza ni describe el origen de las ideas *subjetivas*, antes lo desecha no obstante su evidencia”. *Ibid.*, p. 300.

⁴³⁸ Sobre la introducción de la fisiología y la medicina fisiopatológica de C. Bernard en Colombia, ver DUQUE GÓMEZ, Berta. *La recepción de la medicina experimental en Colombia, 1870-1900*. Tesis Magister Historia de Colombia. Universidad Nacional de Colombia, Medellín, 1993, 294 p. A partir de este trabajo se ha establecido que desde 1874 ya se enseñaban en la Universidad de Antioquia (Medellín), las cátedras de Fisiología y Patología general, con los textos de Villemin y Trousseau, seguidores de Claude Bernard. Pero Duque afirma que “las teorías sobre la experimentación no llegaron al país en su forma directa a través del estudio de Claude Bernard”, y que “hacia fines de la década de 1870, se puede constatar que la teoría bacteriana de Louis Pasteur ocupaba el pensamiento médico en el país,” como la que representaba la culminación de las conquistas prometidas para la medicina desde que entró en la vía de la patología experimental y pudo encontrar las leyes que rigen sus fenómenos”. DUQUE, B., *op. cit.*, p. 104, 116. A despecho de esto, se verá cómo en la Cuestión Textos, desde 1870 y antes de su apropiación estrictamente científica, ya se ha apropiado a Bernard por su teoría experimental del conocimiento. En efecto, desde 1868, al tiempo de la reorganización de la Universidad Nacional, la Facultad de Medicina y la Academia de Ciencias Naturales, se publican varios capítulos del *Tratado* en los *Anales de la Universidad*, y algunos otros textos bernardianos, especialmente: “Fisiología y psicología. Funciones de los centros nerviosos”. *AUNEUC*, T. II, 1869, p. 212-219.

impresionar por las sensaciones, es hacer hipótesis sobre el mundo o *reducirlo* a tipos: este orden de las ideas ya no representa al de las cosas, antes bien, se le impone. Vale la pena poner en paralelo las nociones de “subjetivo-objetivo” de Ancízar con las que propone Bernard en la primera parte de su *Introducción*. Dice Bernard que

“el hombre puede referir todos sus raciocinios a dos criterios: uno interior y consciente que es cierto y absoluto, otro exterior e inconsciente [no depende de la conciencia] que es experimental y relativo”.⁴³⁹

Ruptura de fondo con la primacía de la *conciencia* como *representación*. Bernard concibe que

“las verdades subjetivas se desprenden de principios de que el espíritu tiene conciencia, y aportan en él el sentimiento de una evidencia absoluta y necesaria. En realidad, las mayores verdades no son en el fondo sino un sentimiento de nuestro espíritu; y esto es lo que quiso decir Descartes con su famoso aforismo”.⁴⁴⁰

Esto ocurriría con los conocimientos de las matemáticas, donde “las condiciones son sencillas y subjetivas, es decir, mientras que el espíritu tenga la conciencia de que las conoce todas...”: la evidencia es asunto de las verdades del sujeto, no de los objetos:

“Las matemáticas representan las relaciones de las cosas en las condiciones de una simplicidad ideal, y viene a suceder que estos principios o relaciones, una vez encontrados, se aceptan por el espíritu como verdades absolutas; *es decir, independientes de la realidad*”.⁴⁴¹

Afirmando lo cual, parece recoger la tradición racional, salvo que un clásico no podía concebir que las matemáticas pudieran ser independientes de la realidad, o en sus términos, que no pudieran representar al ser: en realidad, las ideas matemáticas están funcionando acá como “categorías trascendentales” *a priori*, un kantismo de baja ley. Pues desde que entramos en el dominio de la Física y la Química, y con más razón en la Biología, -agrega Bernard- en los fenómenos naturales las relaciones no son simples, y las deducciones, aunque lógicas, son completamente inciertas, el método geométrico ya no sirve, hay que acudir al método experimental, cuyas reglas son muy otras

“falta todo criterio interior, y [el sabio] está obligado a invocar la experiencia para comprobar las suposiciones y los razonamientos que ha hecho bajo este concepto [...]”

⁴³⁹ BERNARD, C. “Tratado del raciocinio experimental...,” p. 318.

⁴⁴⁰ *Ibid.*, p. 315. Esta lectura del *Cogito* como la constatación de un “sentimiento” o “instinto” afirmativo de lo real que antecede a todo razonamiento, -que remonta a Descartes mismo- permite trazar una línea que une (en el ámbito preciso que acá describo) a obras tan diversas por otros conceptos como las de Locke, los “filósofos del sentido común”, Balmes, Bernard y M. A. Caro, como lo mostraré más adelante. Ver *infra*, Cap. 5 § IV.B.2.

⁴⁴¹ BERNARD, C. *op. cit.*, p. 315.

por su naturaleza misma de criterio exterior e inconsciente, la experiencia no da sino la verdad relativa. Nunca podrá probarse que el espíritu posee la verdad de manera absoluta”.⁴⁴²

Es el salto de la *evidencia* a la *experiencia*. A partir de acá el *more geometrico* dejará de ser el método universal de todas las ciencias. Esta distinción bernardiana constituye, a mi modo de ver, una singular bisagra -a la vez de ruptura y de transición- entre las configuraciones epistémicas clásica (racional) y contemporánea (experimental), entre el “mecanicismo” y el “organicismo”: de un lado, el mundo del orden, de la *mathesis*, no ha sido eliminado ni rechazado, bien por el contrario, se le reconoce un valor en tanto orden psicológico, cognitivo o de la subjetividad, salvaguarda del carácter de las verdades universales y -Bernard no le teme a los términos- absolutas e inmutables. Pero del otro lado, emerge el nuevo valor asignado al conocimiento experimental, y allí vemos entrar en acción la semántica del régimen de verdad contemporáneo: *verdades relativas, revoluciones, hipótesis, libre examen, rechazo de todo principio de autoridad, exclusión de la metafísica...*⁴⁴³ De modo que se hace necesario reasignar los lugares para cada orden, y acá todo parecer ocurrir -de nuevo- como un simple desplazamiento técnico, una

⁴⁴² *Ibid.*, p. 318, 319. Es pertinente aquí traer a colación la importante precisión de Canguilhem, sobre la diferencia entre el mecanicismo cartesiano y el organicismo bernardiano: “En fisiología, lo distinto es lo diferenciado, lo distinto funcional debe estudiarse sobre el ser morfológicamente complejo. En lo elemental, todo es confuso porque todo está mezclado. Si las leyes de la mecánica cartesiana se estudian sobre máquinas simples, las leyes de la fisiología bernardiana se estudian sobre organismos complejos. Dejemos de engañarnos sobre la aparente similitud de los términos y conceptos. El fenómeno simple del que habla Claude Bernard no tiene nada de común con la naturaleza simple cartesiana. Un método de establecimiento de un fenómeno fisiológico simple, como por ejemplo la disociación bajo la acción del curare de la contractilidad muscular y de la excitabilidad del nervio motor, no tendría nada en común, salvo el nombre, con un método general de resolución de ecuaciones algebraicas. La exhortación a la duda no tiene el mismo sentido si se espera que ella ceda, sea frente a la *evidencia* o bien frente a la *experiencia*. La recomendación de “dividir la dificultad” no tiene el mismo sentido según se trate de disociar el elemento nervioso sensitivo en la función de motricidad animal, o de clasificar las curvas geométricas y resolver las ecuaciones por la disminución de su grado y la multiplicación de binomios o de ecuaciones arbitrarias. [...] Ni Bernard ni Descartes ganan con la confusión de los tipos de sus objetivos y métodos”. CANGUILHEM, G. “Théorie et technique de l’expérimentation chez Claude Bernard »” En: *Études d’histoire et philosophie des sciences...*, p. 151-152.

⁴⁴³ Canguilhem señala que esta primera parte de la *Introducción a la medicina experimental* puede aún suscitar una lectura empirista, pues por concesiones al modelo académico de exposición, procede desde las generalidades a sus pretendidas aplicaciones: “Si no se retiene sino la primera parte de [la *Introducción*], se creerá estar delante de un tratado general de método. Cortado así, el texto traiciona un pensamiento flotante, enredado entre dos esquemas epistemológicos sobre la relación entre hecho y teoría. A veces parece seguir el orden que va de los hechos a los hechos por interpuesta teoría, otras se cree percibir un orden que va de la teoría a la teoría por hechos interpuestos. Este experimentalismo no sabe qué distancia tomar de una parte frente al empirismo, de otra parte frente al racionalismo. Y sin embargo, mucho antes de que los manuales elementales de enseñanza den crédito de la distinción entre hechos brutos y hechos científicos, es Claude Bernard quien ha enseñado que la ciencia no se compone con hechos brutos”. CANGUILHEM, G. «L’évolution du concept de méthode...» p. 168.

relocalización de las ciencias que da lugar a dos tipos de verdades según el tipo de ciencia que las produzca:

“Conviene distinguir entre las ciencias matemáticas y las ciencias experimentales. Siendo inmutables y absolutas las verdades matemáticas, la ciencia que las encierra crece por yuxtaposición simple y sucesiva de todas las verdades adquiridas. En las ciencias experimentales, al contrario, siendo las verdades relativas, la ciencia sólo puede adelantar por revolución, y por absorción de las verdades antiguas en una forma científica nueva”.⁴⁴⁴

Quisiera retomar al menos un rasgo paralelo que me parece decisivo, a partir de esta cita de Comte, que refuerza la idea de que el positivismo no es sólo un “objetivismo empirista” sino un “subjetivismo racional”:

“Las leyes lógicas que finalmente gobiernan el mundo intelectual son de naturaleza esencialmente invariable, y comunes, no sólo a todos los tiempos y lugares, sino también a cualesquiera sujetos... Los filósofos deberían unánimemente eliminar el uso de toda teoría que fuerce a suponer, en la historia del espíritu humano, otras diferencias reales que no sean aquellas de la madurez y la experiencia desarrolladas gradualmente”.⁴⁴⁵

La ligazón entre la fisiología bernardiana y la filosofía positiva comtiana fue cualquier cosa menos accidental o circunstancial -a pesar del desprecio del médico por el filósofo-, como G. Canguilhem ha mostrado en varios lugares de su obra.⁴⁴⁶ Pero, si

⁴⁴⁴ BERNARD, C. “Tratado del raciocinio...,” p. 332-333.

⁴⁴⁵ COMTE, Auguste. *Cours de philosophie positive*. Leçon V, § 53 ; cit. por: CANGUILHEM, G. « Histoire des religions et histoire des sciences dans la théorie du fétichisme chez Auguste Comte ». En : *Études d'histoire...*, p. 97. En efecto, Augusto Comte, desde una vía en principio diferente, había puesto también a circular la idea de la complementariedad necesaria entre una “filosofía objetiva” (la ciencia sobre el mundo, que no podría por sí misma reducirse a una unidad) y una “filosofía subjetiva” (aquella hecha desde el punto de vista del “sujeto”, esto es, según Comte, el Gran Ser o la Humanidad): “Se sabe la importancia creciente que va adquiriendo el “método subjetivo” en el pensamiento de Comte. Éste lo caracteriza por la fórmula “descender del hombre hacia el mundo”, (*Système de Philosophie Positive*, t. I, Pref. p. 4). El “método subjetivo” fue instaurado en 1851 en el umbral del *Sistema...*, y según Comte mismo, sus esbozos se remontan a 1836 (*Cours de philosophie positive*, tomo III, lección 40). El tomo VI del *Curso*, al instituir “la presidencia sistemática del punto de vista social” anuncia el punto de vista “subjetivo”. Cfr. ARBOUSSE-BASTIDE, Paul. “Présentation” à: COMTE, Auguste. *Discours sur l'esprit positif*. [1844] Paris, Unión Générale d'Éditions, col. 10/18, 1963, p. 27. Significativamente, para Comte lo “subjetivo” significa algo así como el “pensamiento colectivo universal” y no aquel producido por la experiencia personal de cada hombre. Sin embargo, para la época de la “Cuestión textos”, no puede afirmarse, con los escasos datos que poseemos, que estos conceptos, en su formulación comtiana *explícita* hayan sido divulgados en Colombia, pero en cambio, esta idea de un *sujeto colectivo de la razón* sí circuló por la vía del tradicionalismo. Ver *infra* cap. 5 § III.B.

⁴⁴⁶ Para esta relación ver: CANGUILHEM, Georges. “Auguste Comte y el ‘principio de Broussais’ ” En: *Lo normal y lo patológico*. México, Siglo XXI, 1971, p. 25-39; ID. “Claude Bernard y la patología experimental”. *Ibid.*, p. 41-62.; ID. « De lo social a lo vital ». *Ibid.*, p. 185-203. [Versión castellana de *Le*

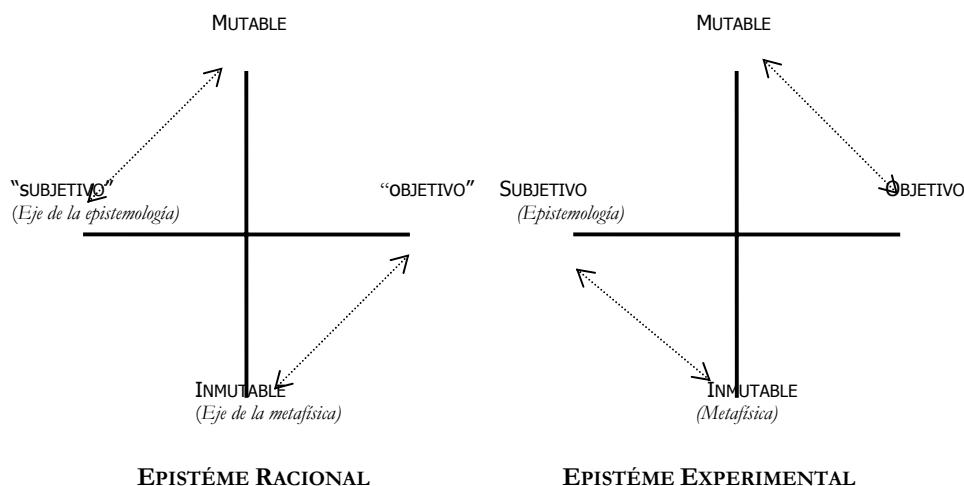
somos consecuentes con el análisis de *Las palabras y las cosas*, el lazo Comte-Bernard, discutible en el nivel de las anécdotas y las opiniones, es en cambio estructural al nivel arqueológico, es decir, que el *positivismo, como figura epistemológica –no como el sistema filosófico comtiano–* es el “alter-ego” del criticismo trascendental, es la vía de la “objetividad trascendental” que el saber moderno debe seguir si no quiere tomar la vía de la “subjetividad trascendental”. Pero atención, la paradoja es que finalmente no hay alternativa a la tensión empirio-crítica: el positivismo no puede dejar de ser un criticismo vergonzante y por tanto no puede dejar de postular un “sujeto trascendental” pre-crítico, que para el caso de Comte será un “espíritu humano” naturalizado como producto bio-sociológico,⁴⁴⁷ y en Bernard como un criterio interior de forma matemática.

Lo que ahora quiero destacar en este punto crucial, es el hallazgo, en los manuales -y en el debate intelectual- colombianos, de la operación a la vez epistémica y epistemológica que fue tanto motor como resultado de la crisis de la configuración clásica del saber occidental. Aunque la distinción sujeto/objeto ya existe en las filosofías clásicas, el conocimiento de los objetos -lo que los modernos llamarán “objetivo”-, en tanto era la representación transparente de las cosas se asociaba a lo “inmutable”, lo “necesario” o lo “absoluto”, y lo que los modernos llamarán “subjetivo” –que no existía como tal, sino como la causa del error-, era por tanto asociado a lo “mutable”, lo “contingente” o lo “relativo”. Desde el momento en que desde Kant se dibuja esa frontera entre “lo subjetivo” y “lo objetivo”, el efecto consiste en una singular inversión de estas “cualidades”, que fue apropiada por Bernard de un modo “pragmático”, técnico: situado bajo la dualidad empírico-trascendental, lo *Subjetivo* viene a asociarse al carácter de “inmutable”, “absoluto” y “necesario” –como forma racional universal, como trascendental-, y lo *Objetivo* se asocia a lo “relativo”, lo “mutable” o “contingente” –como forma cambiante del conocimiento empírico o experimental-. Es la inversión, a nivel epistémico, de la relación clásica entre epistemología y metafísica. Acudiendo a un grafo de semántica estructural, esta significativa modificación se podría visualizar así:

normal et le pathologique. Paris, P.U.F, 1966¹]; y « La philosophie biologique d’Auguste Comte et son influence en France au XIX^e siècle ». En : *Études d’histoire et de philosophie des sciences*. Paris, Vrin, 1983, p. 62-73.

⁴⁴⁷ Sobre la idea comtiana de “humanidad” ver *infra*, Cap. 5, § III.E.

**GRAFO N° 6: NOCIONES DE “OBJETIVIDAD” Y “SUBJETIVIDAD”
(LA “BISAGRA BERNARDIANA”)**



Operación que, si la hipótesis es correcta, saca a la luz un “esquematismo conceptual” o un “a priori histórico” de los saberes modernos que se revela incluso como la matriz de su manifestación mítico/arquetípica, fuente de una nueva carga valorativa en la cultura: lo contingente o relativo se empieza a reconsiderar con signo positivo, haciendo valer la “analítica de la finitud” como condición de la nueva forma de conocer. Pero como se ha visto, esa frontera entre “subjetividad” y “objetividad” es móvil y fluctuante, y su cruce hizo posibles múltiples juegos de opuestos complementarios: sensación/abstracción; ciencia/metafísica; real/ideal; abstracto/concreto; exterior/interior; individual/colectivo; racional/irracional, razón/fe y otras. Sea como fuere, lo característico de esta “bisagra bernardiana” es el haber establecido el triple vínculo entre el campo de “la subjetividad”, las “ideas matemáticas”, y la “inmutabilidad” de “ciertas verdades”.

La exploración de esta “bisagra” y sus múltiples manifestaciones y combinatorias, deberá ser labor de ulteriores investigaciones, pues no se trata de la mera constatación de un juego teórico restringido sólo a autores como Comte, Bernard o Kant, sino que estaríamos frente a una de las manifestaciones de cierta estructura conceptual de base que puede encontrarse de diversa manera –con o sin ideas matemáticas, con o sin verdades inmutables- en muchos autores que a lo largo del siglo XIX participaron del giro hacia la fase experimental de la epistémica moderna: ¿Spencer, Mill, Lamarck, y aún Smith, Ricardo, Marx, o Müller, Schlegel, Bopp...? En todo caso, -al menos como hipótesis de investigación- creo poder sostener que fue esta asociación “bernardiana” entre verdades matemáticas inmutables y estructura de la subjetividad, la que

proporcionó la “cuerda de salvación” a buena parte de los autores que emprendieron la búsqueda de una filosofía cristiana para el siglo XIX, exploración ésta que sí nos concierne acá de lleno.

C. ¿Una modernidad sin Kant?

Pero antes de emprender tal sendero, hay que señalar los efectos teóricos y prácticos de esta “bisagra bernardiana” desde el punto de vista epistémico y epistemológico. Lo interesante de ella es que con ella la configuración racional parece salvarse de desaparecer. Pero, es más preciso decir que lo que se ve ocurrir es que la *mathesis*, desprendida de la representación, se repliega y cesa de ser hegemónica, yendo a alojarse en el ámbito del conocimiento *a priori*, al precio de perder su relación de representación con el ser: encerrada en el entendimiento, la *mathesis* ya no representa más al ser, sólo se representa a sí misma. Pero gracias a ello la “subjetividad” puede salvarse, a su turno, del peligro de la experiencia individual, pues una vez asociados el *entendimiento* y la *mathesis*, la razón se puede concebir como “razón pura”, constituida por unos principios –ya formales, ya innatos, según se siga la ruta crítica o la ruta positivista- que garantizan la “objetividad” y universalidad del conocimiento a partir de su carácter relativo: el *more geometrico* será ahora sólo el método de los geómetras.

Co ello se producirá una inversión completa del principio racional: ya el *error* -y su sombra, la *duda*- han dejado de ser “la causa de todos los males”, pues acá ya no es el Discurso sino, en el caso del fisiólogo Bernard, la Vida la nueva substancia metafísica, el “nuevo trascendental”. Y la Vida es lucha contra la enfermedad y la muerte, patología, existencia, mutación, historicidad. En síntesis, se acepta que la vía para conocer, para representarse, sea la vía finita del ensayo-error, que está ahora lejos de ser vista como “un vicio radical”. Por el contrario:

“El experimento implica [...] la idea de una variación o de un desorden, intencionalmente producidos por el investigador en las condiciones de los fenómenos naturales”.⁴⁴⁸ “Si estamos bien imbuidos en los principios del método experimental nada tenemos que temer, porque, en tanto que es exacta la idea, se continúa desarrollando, cuando es errónea, ahí está la experiencia para rectificarla”.⁴⁴⁹

He ahí la gran revolución contra el primer Discurso del Método, el cartesiano: el conocimiento *a posteriori*, la experimentación, el método de hipótesis y ensayo-error puede por fin, no sólo hacerse cargo de la parte de error y desorden de la experiencia

⁴⁴⁸ BERNARD, C. *op. cit.*, p. 286.

⁴⁴⁹ *Ibid.*, p. 331.

individual, sino *convertirla en su principio de progreso*.⁴⁵⁰ Y no podrá haber más un método universal, sino que cada disciplina e incluso cada objeto, “crearán” o exigirán su método: las nuevas reglas imponen que éste se elabore en el proceso mismo de construcción del objeto. O habrá que decir, más certeramente, de la finitud del objeto hasta su *destrucción*:

“esta definición de la experiencia supone necesariamente que el experimentador debe poder tocar el cuerpo sobre el que quiere actuar, sea destruyéndolo, sea modificándolo, a fin de conocer así el rol que juega en los fenómenos de la naturaleza. Inclusive, es sobre esta posibilidad de actuar o no sobre los cuerpos, sobre la que reposará exclusivamente la distinción entre las ciencias llamadas de *observación* y las llamadas *experimentales*”.⁴⁵¹

El precio final de la liberación de la experiencia personal era pues la vida misma, y en lugar de evitar el riesgo ahora se trataba de correrlo, a condición de convertir al “Otro” –que es el Mismo hombre- en objeto: o mejor, convertir al Hombre en Otro, en Objeto. La Ciencia de la Vida podrá empezar a intervenir sobre las vidas de las poblaciones y los sujetos sin temor ni culpabilidad; Claude Bernard muestra la estrategia en su dimensión escueta: antes que curar las patologías, se trata de producirlas o aprovecharlas, para convertirlas en *saber*.⁴⁵² Y para poder hacerlo sin reato, es allí mismo en donde el médico se investirá de una nueva misión, la salud de la humanidad, nueva pastoral bendecida por la Ciencia.

Por ello todo este proceso se da un rostro razonable: en todo caso, la conversión del error en fuente de saber es la misma operación epistemológica y metafísica de fondo que había ya realizado la filosofía kantiana desde fines del siglo XVIII, pero que en la medicina bernardiana aparece, insisto, como un efecto técnico, como un avance del método científico, exento, en principio, de complicaciones teóricas y de sospechas ideológicas, y sobre todo, no contaminado de las implicaciones metafísicas y las exigencias éticas que hacían tan peligrosos tanto el *sapere aude* kantiano como el “*lo único*

⁴⁵⁰ Cabe acá citar el conocido pasaje de H. Bergson, que insiste en el salto del *more geometrico* al *more experimental*: “Lo que la filosofía debe ante todo a Claude Bernard, es la teoría del método experimental. La ciencia moderna se ha reglado siempre sobre la experiencia; pero como comenzó por la mecánica y la astronomía, como no abordaba primero, en la materia, sino lo que hay de más general y lo más cercano a las matemáticas, durante mucho tiempo no pidió a la experiencia sino el proporcionar un punto de partida a sus cálculos y verificarlos a su llegada. Del siglo XIX datan las ciencias de laboratorio, las que siguen la experiencia en todas sus sinuosidades, sin perder jamás el contacto con ella. A estas investigaciones más concretas, Bernard habría aportado la fórmula de su método, como antaño Descartes lo hizo con las ciencias abstractas de la materia. En este sentido, la *Introducción al estudio de la medicina experimental* es un poco, para nosotros, lo que fue, para los siglos XVII y XVIII, el *Discurso del Método*”. BERGSON, Henri., cit. en: “Présentation” a *Introduction à l'étude ...*, p. 10.

⁴⁵¹ BERNARD, C. *Introducción al estudio...*, p. 287.

⁴⁵² Gilson diría que hay aquí un nuevo escamoteo de la *existencia*, una reducción que hace aparecer un nuevo esencialismo, esta vez el de la vida (sólo) como función biológica.

absoluto es lo relativo” comtiano. Digo exento en principio, porque hemos visto ya cómo los saberes biológicos también ponían en tensión las certezas sobre Dios, el Alma y el Mundo, de modo paralelo y más contundente, desde el punto de vista de sus efectos socio-culturales, que la filosofía, pues las *ciencias de la vida* presentaron “resultados” mucho más espectaculares y popularizables que las sofisticadas elaboraciones académicas del solitario de Königsberg, y Comte ha sobrevivido como el fundador de la sociología, al aplicar ciertas ideas biológicas al estudio de la sociedad.⁴⁵³ Ya ha señalado Foucault, cómo la medicalización y la bio-política fueron la vía de gubernamentalización -es decir, de pastorado moderno- más rentable política y económicamente para las sociedades occidentales y occidentalizadas.⁴⁵⁴

En los términos que vengo usando acá, este proceso se puede expresar diciendo que, si en el nivel epistémico se ha entrado en el “dispositivo epistémico empirio-crítico”, franqueando, sin retorno, el umbral de saber de la epistème experimental; en el nivel epistemológico, el de las “teorías del conocimiento”, la “bisagra bernardiana” permite mantener la coexistencia, como *métodos, como técnicas*, los procedimientos analíticos clásicos —el *more geometrico*- junto a los nuevos procedimientos experimentales, en una compleja relación de *oposición y complementariedad* que será el gran laberinto para las metafísicas científico-ideológicas que crecieron bajo la sombra y las tensiones constitutivas de este complejo dispositivo de saber y poder

⁴⁵³ Foucault sintetiza así el impacto epistémico de la biología, de las ciencias del “conocimiento de la vida”: “Por primera vez posiblemente en la cultura occidental, la vida escapa a las leyes generales del ser, tal como éste se da al análisis en la representación. [...] la vida se convierte en una fuerza fundamental, que se opone al ser como el movimiento a la inmovilidad, el tiempo al espacio, el querer secreto a la manifestación. [...] Porque la vida -y he aquí por qué ella tiene en el pensamiento del siglo XIX un valor radical- es a la vez el núcleo del ser y del no ser: no hay ser sino porque hay vida, y en este movimiento fundamental que los aboca a la muerte, los seres dispersos y estables por un instante se forman, se detienen y se fijan -en un sentido, la matan- pero son a su vez destruidos por esta fuerza inagotable. [...] *La ontología del anonadamiento de los seres vale como crítica del conocimiento*: pero no se trata tanto de fundar el fenómeno, de decir a la vez su límite y su ley, de remitirlo a la finitud que lo hace posible, sino de disiparlo y de destruirlo como la vida misma destruye los seres: porque todo su ser no es sino apariencia”. *Ibid.*, p. 290-291. Respecto al efecto político de estas ciencias de la vida, acuñará más tarde el concepto de “bio-poder”, sobre el que habrá ocasión de volver. Desde otra perspectiva metodológica, G. Jucquois coincide con el diagnóstico foucaultiano: “Durante el siglo XIX, la matriz dominante de las ciencias fue sin duda “el evolucionismo” bajo sus diversas formas. A partir de las ciencias de lo viviente se elaboró, en efecto, una epistemología que permitió, desde los comienzos de la época contemporánea y casi hasta hoy, integrar e interpretar los datos provenientes, en un comienzo, de la diversidad de lo viviente, pero cuyo campo de acción se extendió progresivamente a los fenómenos humanos, políticos, sociales, culturales y económicos. Esta epistemología conjugaba la interpretación de los fenómenos de lo viviente tomados en su historicidad y en su diversidad. La explicación científica debía inscribirse, desde entonces, en una continuidad histórica, lo que se denominó “historicismo”, y reposar sobre conjuntos de comparaciones, lo que necesitó la aparición de una nueva metodología, llamada “comparatismo”. JUCQUOIS, G., *op. cit.*, p. 133.

⁴⁵⁴ FOUCAULT, M. « *Il faut défendre la société* » *Cours au Collège de France. 1976*. Paris, Gallimard/Seuil, 1997, esp. 213-245 (“La naissance de la biopolitique”).

Analizada así, la turbulencia producida por esta discontinuidad en el plano epistémico -el relevo entre “los Ideólogos”, “Kant” y “Bernard” y/o “Comte”- implicaba de todos modos rupturas y reorganizaciones en los planos institucional y cultural (entre un cuerpo de intelectuales racionalizadores, como los abogados santanderistas, y un cuerpo de médicos experimentadores, esos jóvenes apenas en formación a quienes se quería proteger del “materialismo”): reorganizaciones que afectaban directamente a los intelectuales -laicos o clericales, del centro o la periferia- que se vieron descoyuntados por este giro, y tratando por todas las vías de no perder su rol -fuese laico o religioso, dominante o subalterno- de “pastores de las masas”.

Bisagra, pues, singular e insospechada: se puede arriesgar la afirmación de que en Colombia, desde 1870, la medicina experimental, desde antes de que se difundiese como saber práctico, proporcionó -y a la vez, impuso- a la intelectualidad conservadora, liberal y eclesial, el dispositivo conceptual y pedagógico que le permitiría asimilar la revolución epistemológica de la ciencia moderna, sin tener que pasar obligatoriamente por todas las consecuencias ético-políticas del kantismo. O para decirlo con mayor sutileza: la medicina experimental y su método permitieron a la intelectualidad colombiana modernizadora la posibilidad de asumir no sólo la epistemología sino las implicaciones éticas de la ciencia experimental -libre examen, relativismo, verdad como hipótesis, antidogmatismo- pero “domesticadas” como meras exigencias éticas particulares, deontologías locales circunscritas al trabajo científico y reservadas a la élite letrada en su ámbito profesional académico. Esta élite letrada (que en Colombia entre 1870 y 1886 fue hegemónicamente liberal) habría jugado así la estrategia de evitar que el “*ethos experimental*” afectase a los grupos letrados dirigentes y científicos -las masas estaban aún lejos de acceder- en puntos que no fuesen el método de conocimiento, pretendiendo bloquear las implicaciones éticas y culturales que empezaban a sacudir la sociedad colombiana de la segunda mitad del siglo XIX por efecto de su paulatina inserción en el mercado internacional y la lenta emergencia de un mercado interno: prevenir los sacudimientos en los referentes de veracidad, de credibilidad y de legitimidad producidos por la irrupción progresiva de los nuevos saberes que hacían visibles -por tanto apetecibles- en hombres, mujeres, jóvenes y niños, su capacidad de consumo, de deseo, de expresión cultural y de conocimiento que tanto la reforma educativa de 1870 como el incipiente despegue de la economía agroexportadora empezaban a desencadenar, planteando los nuevos retos para la gobernabilidad social.

Pero si esta élite letrada creyó haberse ahorrado, cuando menos en esta coyuntura, tanto el trabajo de asimilar las dos *Críticas* de Kant como su impacto social, no pudo, no podía evitar, en cambio, tener que digerir el impacto de los saberes positivos sobre el hombre - biología, economía política y filología-, y de todas las metafísicas científicas nacidas de ellos -las religiones positivas, los darwinismos sociales, los transformismos y eugenismos, las frenologías, los determinismos sociobiológicos, los modernismos

culturales, la literatura romántica y naturalista- sobre todo cuando éstas pretendían aportar el mejor método para gobernar individuos y poblaciones en transición. Pero esta es ya una hipótesis de largo alcance que sólo pretende anticipar en el análisis, la introducción de las ciencias humanas al país, evento que, hacia 1870, en medio del vórtice de saberes, estaba lejos de aparecer como una alternativa clara para los protagonistas de la Cuestión Textos: los modos como este proceso de fisuramiento se presentó -y fue enfrentado- exigen seguir el sutil ritmo de estas “luchas de opiniones”, para discernir bajo su superficie, los movimientos y efectos de apropiación y adecuación de saberes y conceptos, no pocas veces paradójicos, que dejan entrever los documentos.

Digamos por lo pronto, retomando el hilo de nuestra exploración, que si la introducción de la distinción conceptual entre “*lo subjetivo*” y “*lo objetivo*” rompió de un tajo lo que la Ideología se esforzaba en mantener como un recorrido continuo entre la sensación y el juicio, entre las ideas inductivas y las deductivas, las concretas y las abstractas, las particulares y las universales, ello basta por sí solo para *indicar* la instauración de esta fractura epistémica entre lo empírico y lo trascendental, punto de partida o condición de posibilidad de la apropiación de los saberes sobre el hombre en el país.⁴⁵⁵ Pero el análisis precedente autoriza a afirmar que para Colombia, en lugar de la “bisagra” o “fisura kantiana”, -en la que muchos han creído ver la *voie royale* de Modernidad-, este proceso de apropiación tomó la ruta y la forma de la “bisagra bernardiana”, una de las variadas formas de “kantismo rebajado” hacia el polo empírico, apoyado en este caso en la biología, y por tanto, si seguimos el análisis foucaultiano, sesgado hacia la *figura epistemológica positivista*.

Pero esta presencia de la “bisagra bernardiana” se manifiesta de un modo problemático, no como una presencia masiva y dominante, sino -la timidez del texto ancizariano es significativa-, como una fractura en múltiples direcciones, pues sin duda la distinción *subjetivo/objetivo* fue la *condición de posibilidad epistémica* para la introducción de las ciencias positivas; tanto como la distinción *mutable/inmutable* fue el filtro, la rejilla de apropiación de las metafísicas de objeto concomitantes, con todos sus matices divergentes y contradictorios entre sí, y sus diversas estrategias epistemológicas y políticas de la moral. El viejo Ezequiel Rojas no se equivocaba al advertir que en tal espacio podían alojarse lo que llamaba con desprecio “las numerosas sectas de la escuela que enseña que las ideas no son adquiridas”: desde las metafísicas de las ideas innatas hasta la doctrina kantiana de la separación entre intuiciones y conceptos; desde las doctrinas escocesas o balmesianas sobre el sentido común, las tesis tradicionalistas

⁴⁵⁵ Pero no debe perderse la perspectiva de que este diagnóstico parece válido sólo para el dominio aquí descrito hasta ahora: Gramática, Ideología, y Psicología; quedando para futuras investigaciones establecer lo respectivo para los dominios de la Economía Política y de la Biología, aunque esta investigación vaya arrojando pistas, en especial sobre esta última, a la cual vemos aparecer asociada a la crítica de la Ideología.

sobre revelación primitiva del lenguaje y las tesis positivistas comtianas, hasta las filosofías espiritualistas, ya fuesen en la versión cousiniana o en la evolucionista spenceriana. Y también, por qué no, la doctrina aristotélica de las categorías, la tomista del entendimiento agente y el realismo de la *philosophia perennis*... Todas ellas tenían al menos algo en común: su enfrentamiento mutuo por fijar la frontera entre “subjetividad” y “objetividad”.

Por supuesto, el primer efecto de superficie de esta instauración de la bisagra fue, de entrada, una completa confusión del lenguaje filosófico, una deriva de los términos y de su sentido en medio de la cual el historiador, atrapado junto con sus protagonistas en el mismo vórtice, parece perder con ellos los puntos de referencia, la dirección gravitacional de los conceptos, si cabe la metáfora. Pero la confusión y la batalla de la superficie revela sorprendentes isomorfismos enunciativos, al poner unas frente a otras las definiciones de verdad que, procedentes de diferentes escuelas filosóficas, hemos visto utilizar en varios de los manuales colombianos –siguiendo a los europeos–, a un sensualista como Álvarez, a un ecléctico como Ancízar, y también a neotomistas como monseñor Carrasquilla o el jesuita Ginebra, cuyas citas he presentado desde el primer capítulo como los enunciados que esta investigación se propone situar en su nicho de saber.⁴⁵⁶ Unas cuantas citas espigadas de algunos de los manuales que empezaron a circular desde 1868-1870 en Colombia, nos permitirá constatar la presencia de otras formulaciones de la “bisagra”, mostrando la complejidad de esta encrucijada:

“La antigua hipótesis que representa al espíritu humano como una cera blanda sobre la cual imprimen su imagen los objetos exteriores, es casi lo opuesto a la verdad; porque sucede todo al contrario, siendo del interior de donde viene toda determinación del conocimiento. Los lógicos expresan lo mismo diciendo que no se conoce sino por la

⁴⁵⁶ (Ver *supra*, Cap. I, § III.B.2, notas 186 a 190). No sobra acá refrescar la ya citada tesis de monseñor Carrasquilla, cuyo lenguaje tomista reubica los enunciados bernardianos en una metafísica católica: “La verdad metafísica es inmutable, y no relativa, sino absoluta. Si los seres no se conformaran con la divina inteligencia, ello dependería, o de que Dios ignorara alguna cosa, o de que las criaturas no le hubieran quedado conforme a sus ideas. Una y otra suposición argüirían imperfección en Dios, lo que es manifiestamente absurdo. *El triángulo siempre ha sido, aún antes de la creación, figura cerrada de tres líneas*; el hombre, animal racional; la envidia, pesar del bien ajeno. *Por eso los principios de las matemáticas se apellidan verdades necesarias*. Se replica que las criaturas son contingentes, temporales, mutables. Es verdad, pero lo mutable, lo temporal, lo contingente, es la existencia, no la naturaleza. [...] La existencia, aunque contingente y mudable en el tiempo, es inmutable en la mente divina, para la cual no hay pasado ni futuro. [...] En el *campo puramente natural* hay unas verdades que se adquieren por intuición, no se demuestran, y son el fundamento de todas las demás. Ellas constituyen, según la palabra de León XIII, el patrimonio nobilísimo y común de la especie humana, y la Iglesia las propaga y las defiende porque son base firmísima de sus propias divinas enseñanzas. Quedan, en fin, *otras verdades puramente humanas*, no mudables ni relativas, porque ninguna verdad lo es [Véanse nuestras *Lecciones de metafísica y ética*, p. 58], pero capaces de crecer en número en el entendimiento humano. Esas han sido dejadas por Dios al cuidado de los hombres; pero no por ello está prohibido a los ministros de la Iglesia conocerlas e investigarlas”. CARRASQUILLA, R. M. “Sobre el modernismo [1916]”. En: *Obras Completas...*, T. I, p. 495-496.

definición...acto espontáneo de nuestro espíritu que da forma a la materia del conocimiento".⁴⁵⁷

El texto en cuestión proviene del citado manual de la escuela "espiritualista" o "eclectica" francesa y bastante difundido en Francia, España y América Latina, un curso de filosofía escrito por Amedée Jacques (1813-1865), Jules Simon (1814-1896),⁴⁵⁸ y Émile Saisset (1814-1863),⁴⁵⁹ discípulos de Victor Cousin. La cita parece situarse más cerca de la línea kantiana -el uso de la expresión *forma y materia del conocimiento* parece confirmarlo-. Dos razones pueden explicar en principio esta curiosa amalgama: en Lógica, el manual ecléctico tomaba el partido opuesto al axioma de la Gramática General, a saber, que concebir no implica juzgar. Simon afirmaba, por el contrario, que:

"la idea de un ser concebido como actualmente existente, implica ya un juicio, (el juicio de existencia), la idea no se halla aislada de todo juicio en nuestro espíritu sino en el estado de simple aprehensión".⁴⁶⁰

Hallamos en el mismo manual otra combinatoria, en donde el cruce subjetividad-objetividad se hace esta vez en relación con el saber moral:

"¿Habrá quien niegue que las reglas de la geometría son universales y absolutas? Pues sin embargo muchos no conocen nada de ellas, y acaso se han negado más de un largo tiempo, antes de que se hallase su demostración. Si estos cambios y diferencias de nuestros espíritus no suponen nada contra la inmutabilidad de las verdades geométricas, ¿porqué algunas disidencias de nuestros juicios prácticos supondrían más contra la eternidad de las verdades morales? Además que, no concebimos por la razón pura sino lo absoluto, y lo concebimos con certidumbre; después de lo cual vienen las aplicaciones mixtas de la razón discursiva, las cuales encierran un elemento empírico y personal, que puede engañarnos; pero la culpa de estos errores no recae sobre la misma razón pura.

"Si los principios morales son verdaderamente absolutos y universales, no es de la experiencia de donde derivan. No los sacamos de fuera, los hallamos en nosotros.

⁴⁵⁷ SIMON, Jules. *Lógica*. En: JACQUES, A., et al. *Manual de filosofía...*, Parte III, § 1, p. 205-206.

⁴⁵⁸ Jules Simon fue ministro de Instrucción Pública de 1870 a 1873, profesor de filosofía, y antiguo secretario de Cousin; se rehusó a prestar juramento de fidelidad al Emperador. Reorganizó el ministerio y emprendió una reforma pedagógica en 1872, tendiente a suprimir la enseñanza del latín y aumentar la geografía, las lenguas vivas, la higiene y la gimnástica, pero su reforma fue desmantelada por "un defensor de los estudios clásicos, Monseñor Dupanloup". Cfr. POUCKET, Bruno. *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris, CNRS Éditions, 1999, p. 85. Habré de referir un poco más en detalle esta contrarreforma al final de este capítulo, ver *infra*, § VII.B. Simon mismo autodefine el eclecticismo cousiniano en el último párrafo de su Manual: "La escuela que en Francia ha sucedido a la de Condillac, se enlaza particularmente con la tradición cartesiana, pero apoyándose a la vez en la escuela escocesa y en la filosofía alemana". SIMON, J. *Manual de Filosofía. Historia de la Filosofía...*, p. 595.

⁴⁵⁹ Cfr., HUISMAN, Denis (dir.) *Dictionnaire des philosophes*. Paris, P.U.F., 1984.

⁴⁶⁰ *Ibid.*, p. 206.

¿Cómo podríamos sacarlos de otra parte, si no vemos en la conducta de los hombres, en sus usos y costumbres, en sus legislaciones positivas, sino cambio y diversidad? [...] Cómo escoger, pero ¿tenemos una regla para ello? Y para juzgar del hecho, ¿no se necesita que esta regla sea independiente de él, superior a él, y que venga de lo natural de nuestras almas?”⁴⁶¹

Más de un historiador actual se sorprenderá al saber que este manual haya sido utilizado por un joven profesor tradicionalista como M. A. Caro. En efecto, los programas y textos de filosofía que el joven conservador dictó en 1868 en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, bajo el rectorado del curtido utilitarista Francisco Eustaquio Álvarez contenían sólo la Psicología y la Moral, la primera dictada por el “texto de Amadeo Jacques, con alteraciones y adiciones introducidas por el catedrático”; y la segunda “Texto: Jouffroy y Kant, refundidos por Julio Simon, con adiciones y modificaciones introducidas por el catedrático”.⁴⁶² Pero dejemos de lado este detalle por ahora, pues mostraremos en el siguiente capítulo la perfecta compatibilidad entre este enunciado ecléctico y el tradicionalismo moral carista.

Por otra parte, en el mismo programa de Psicología para el Colegio del Rosario basado en este manual, M. A. Caro explicita el procedimiento de “reducción” del kantismo a su mínima expresión epistemológica, que rompía con los Ideólogos, sin obligar a mayor compromiso con Kant, pero ya situado en la querrela moderna sobre los límites entre lo subjetivo y lo objetivo:⁴⁶³

“Tema: *Origen y formación de las ideas*: exposición de la doctrina sensualista, sus absurdas y detestables consecuencias. Exposición de la doctrina espiritualista, explicación poética de Platón relativamente a la teoría de las ideas innatas; explicación de Descartes; explicación de Kant. Todas estas explicaciones concuerdan en esta verdad fácilmente demostrable: en el ejercicio de la inteligencia humana la parte activa, fecunda y organizadora, es esencialmente distinta de los datos pasivos y dispersos que suministran los sentidos”.⁴⁶⁴

⁴⁶¹ JACQUES, Amédée. *Psicología*. En: JACQUES, A.; SIMON, J.; SAISSET, É. *Manual de filosofía. Obra autorizada por el consejo de Instrucción pública*. [Trad. de Martínez del Romero]. Paris; Hachette, 1886, Parte II, § IX, p. 108-109.

⁴⁶² Cfr., CARO, M. A. *Certámenes Públicos...*, En: CARO, M. A. *Obras*. tomo I, p. 281-293. [En la edición castellana del manual citado acá, la exposición de la Moral aparece hecha en realidad por Saisset].

⁴⁶³ Debo señalar que en el manual original, en el lugar correspondiente no se halla la explicación del pensamiento de Kant anunciada por Caro en su programa, así que hay que suponer que él mismo [¿o alguien?] la agregó de su propia cosecha. Cfr., SIMON, J. *Psicología* En: JACQUES, Amédée ; SIMON, Jules; SAISSET, Émile. *Manual de filosofía*, Cap. X, § 1, 2, p. 110-118. No sobra acá referir la organización de este manual: I. Introducción a la Filosofía; II. Psicología (Inteligencia, Sensibilidad, Voluntad); III. Lógica (Científica y Aplicada); IV. Moral; V. Teodicea; VI. Historia de la Filosofía. [Salta a la vista la ausencia de la Metafísica, pero en la Teodicea se dedica un párrafo (p. 424-433) a “Los atributos metafísicos de Dios” inspirado en Leibniz, y sobre todo en Fénelon, pasados por la mano de Cousin.

⁴⁶⁴ CARO, M. A. [Programa de Psicología para 1868] “Certámenes Públicos que presenta el Colegio de Nuestra Señora del Rosario, bajo la dirección de su rector doctor Francisco Eustaquio Álvarez, año de

Señalo que Simon expresaba de otro modo su solución ecléctica, que también diluía la solución kantiana:

“En resumen, las ideas innatas y el racionalismo [...] son dos grandes soluciones al problema del origen y de la formación de las ideas. No hay otra tercera, por lo menos ni la conciencia parece sugerirla ni la historia la da seguramente: entre estas dos soluciones, ¿dónde se halla la verdad? Ni en una ni en otra si quieren ser exclusivas, sino en una teoría media que respete y concilie todos los hechos, que se haga igualmente cargo de la razón y de la experiencia en la adquisición de nuestras ideas”.⁴⁶⁵

Y tenemos aún otro texto, donde otra bisagra aparece, mostrando esta vez una coincidencia entre Kant... y los escolásticos:

“La historia de las ciencias ideológicas nos presenta dos escuelas; la una no admite más que la sensación y explica todas las afecciones y operaciones del alma por la transformación de las sensaciones; la otra admite hechos primitivos distintos de la sensación, facultades diferentes de la de sentir y reconoce en el espíritu una línea que separa el orden sensible del intelectual. Esta última [escuela] se divide en dos [...] una de ellas admite la posibilidad de comunicación e influencia recíproca entre los dos órdenes [...] y tiene por principio fundamental que el origen de todos los conocimientos está en los sentidos...*Hasta aquí andan acordes Kant y los escolásticos...*”.⁴⁶⁶

Este texto de Jaime Balmes data de 1846 y su circulación, se sabe, fue reactivada en los colegios privados católicos de Colombia a mediados de la década de 1860: lo cual quiere decir que, al menos para el ámbito de los intelectuales católicos hispanohablantes, esta “cuerda de salvación” anti-sensualista ya les había sido lanzada 23 años antes, pero se requería una coyuntura *local* adecuada para que su ingreso efectivo al campo de los saberes institucionalizados -que en este momento no existía prácticamente por fuera del sistema educativo- ya no pasase como un evento aislado, como había sucedido en la década de 1840

Veamos ahora un manual clásico del neotomismo, el de Gaetano Sanseverino, que tan apreciado fuera por el propio León XIII, y que, de creer al cronista Perrier, fuera usado en 1865 por M. A. Caro en un colegio privado católico:

1868”, Bogotá, Imp. de Echeverría Hnos., 1868, p. 39-46. En: CARO, M. A. *Obras...*, T. I, p. 285. Es interesante subrayar que ni en éste, ni en el Programa que dictó Caro el año anterior, aparece tampoco ningún curso de Metafísica. El orden que Caro usó en 1867 fue: Lógica, Ideología, Gramática General, Psicología y Teología Natural, que era el orden propuesto por la *Filosofía Elemental* de Balmes. Cfr., “Programas de Filosofía Elemental para el Colegio de Nuestra Señora del Rosario. 1867”. En: CARO, M. A: *Obras...*, T. I, p. 279-280.

⁴⁶⁵ SIMON, J. *Psicología ...*, p. 117-118.

⁴⁶⁶ BALMES, Jaime. *Filosofía Fundamental*. Lib. 4º, Cap. 9, § 59, 62. En: *Obras Completas*, t. II, p. 442.

“Las verdades, objeto de nuestro conocimiento, son llamadas *contingentes* si conciernen a los hechos constatados por la experiencia interna o externa. Estas son llamadas *necesarias* si conciernen el encadenamiento natural de las cosas y las relaciones de las ideas entre ellas. (Nota: las verdades contingentes son llamadas también *sintéticas o a posteriori*, las verdades necesarias *analíticas o a priori*).⁴⁶⁷

En este compendio de Sanseverino el lenguaje se vuelve condensado y ambiguo en extremo, pero deja la impresión de estar sosteniendo una distinción *análoga* a la bernardiana, pero recortada: lo notable de este autor neotomista es que refuta, sólo declarándola absurda, la existencia de los *juicios sintéticos a priori*, mientras vemos que acepta la distinción kantiana *sintético/analítico*, y *a priori/a posteriori*.⁴⁶⁸ La consecuencia filosófica de esta “mutilación” es el retorno a una filosofía precrítica “que recuerda las trivialidades de la *Ideología*” (Foucault) aunque situada en la tensión empírico-transcendental. De hecho, el manual de Sanseverino todavía conserva un tratado de *Ideología*. He aquí su canon:

“La filosofía teórica comprende la *lógica*, la *dinamilogía* [o de las facultades del alma] junto a la *ideología* y la *criteriología*, la *ontología*, la *cosmología*, la *antropología*, y la *teología natural*”.⁴⁶⁹

Pasemos ahora al manual de Pierre Vallet, el primer manual neotomista introducido al Seminario Conciliar de Bogotá desde 1879 y difundido en español desde 1883. Lo interesante es que, sobre la ruta de Sanseverino, ya no se trata sólo del enunciado de los tratados, sino de la organización completa del canon filosófico sobre esta “bisagra”, y en función antropológica:

“La división de la Filosofía, como advierte Sanseverino, en *subjetiva* y *objetiva*, se desprende fácilmente de su propia definición. Llámase subjetiva la parte que trata del conocimiento y del sujeto cognocente (sic), y *objetiva*, la que versa sobre el objeto del conocimiento. La primera abraza dos tratados y la segunda cuatro. La parte subjetiva, enseña la naturaleza o teoría del conocimiento, y tenemos la *Lógica*; o trata de las potencias del alma, de las cuales se deriva el conocimiento, y de la naturaleza del mismo hombre que conoce, y aparece la *Antropología*.

⁴⁶⁷ SANSEVERINO, Gaetano. *Manuel de philosophie chrétienne comparée avec les doctrines anciennes et modernes*. Trad. de l'italien par l'abbé Corriol. Paris, Lethielleux, V.I, 1898, p. 285. Sobre el juicio de León XIII, ver *supra*, Cap. 2, notas 77 y 92. En Bogotá se utilizaron ediciones latinas y francesas, de las que cito tres: SANSEVERINO, Caietani. *Elementa seu Institutiones Philosophiae christianae cum antiqua et nova comparatae*. 4 vol. Neapoli. Officinam Bibliothecae Catholicae, 1873/1874. s. p.; SANSEVERINO, Caietani. *Philosophiae christiana. Cum antiqua et nova comparata*. 3 vol. Neapoli. Typ. Vincenti Manfredi, 1862/1866. s. p.; SANSEVERINO, Gaetano. *Éléments de philosophie chrétienne comparée avec les doctrines des philosophes anciens et des philosophes modernes*. 3 vol. Avignon. A. Coriolano, 1876. s. p.

⁴⁶⁸ Para lo cual se apoya en una cita de Duns Scot, [in lib 1. *Sent.* Dist. III, q. 4, n. 6-11], sobre la distinción entre ideas *contingentes* y *necesarias*. *Ibid.*, p. 245. Sobre la refutación de Kant “por absurdo”, ver la nota de E. Gilson, *supra*, Cap. 2 nota 403.

⁴⁶⁹ SANSEVERINO, Gaetano. *Éléments de philosophie...*, p. 3.

La parte *objetiva* se divide así: o trata del ente en general, esto es, de las propiedades y principios más comunes de todas las cosas, lo que constituye la *Ontología*; o del mundo en general, objeto de la *Cosmología*; o del ente primero y nobilísimo, materia de la *Teología natural*; o finalmente, de las reglas y leyes de las costumbres, en cuyo estudio se ocupa la *Ética* o doctrina de las costumbres”.⁴⁷⁰

He aquí lo que habrá que llamar desde ahora, “bisagra neotomista”. Debo agregar que esta división, literalmente tomada de Sanseverino, es la que asumieron los neotomistas del Colegio del Rosario, Monseñor Carrasquilla⁴⁷¹ y su discípulo Julián Restrepo Hernández,⁴⁷² quienes se acogieron el canon que acabamos de citar. También lo asume el manual del jesuíta Ginebra anotado por Mario Valenzuela, si bien recurriendo una terminología más balmesiana (verdades ideales/verdades reales), y ajustándose al canon wolfiano clásico (Lógica, Metafísica general u Ontología, Metafísica especial –Cosmología, Psicología, Teodicea-, y Ética).⁴⁷³ Otro manual más reciente y bastante difundido, el del padre Rafael Faría, con un poco más de “sofisticación”, mantiene también esta división, aunque coloca la Psicología en primer lugar.⁴⁷⁴ Lo que quiero relevar acá es la discusión que se trenzó, desde los inicios

⁴⁷⁰ VALLET, P. *Lecciones de filosofía...*, p. 11. [1879¹ ed. latina]; [1889² versión castellana].

⁴⁷¹ “Admitimos la división que hace Sanseverino de la filosofía en *subjetiva* y *objetiva*...”. CARRASQUILLA, R. M. *Lecciones de Metafísica...*, [1914¹] p. 10.

⁴⁷² “Vallet, en parte con Sanseverino, separa la materia de la filosofía en *sujeto* que conoce y en *objeto* conocido, y divide la filosofía en *subjetiva* y *objetiva*... Preferimos esta división por su claridad, sencillez y propiedad”. RESTREPO HERNÁNDEZ, J. *Lecciones de Lógica dictadas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario por...* Bogotá [1907¹], Librería Americana/Librería Colombiana, 2^a. Ed. Corregida: 1914, p. 4.

⁴⁷³ “La filosofía se divide en *real*, *lógica* y *moral*. La Filosofía real estudia el ser en sí mismo y en los atributos que tiene independientemente de toda consideración mental; la Lógica estudia el ser *ideal*, o en los atributos que le vienen de nuestra especulación; finalmente, Moral estudia el ser en los actos de la voluntad, que tiende al bien”. GINEBRA, Francisco S.J; *Elementos de filosofía para uso de los colegios de segunda enseñanza*. Tomo I. *Lógica y metafísica general*. [1892¹, 1951⁸], [1932⁹], p. 2.

⁴⁷⁴ La filosofía estudia el ser y sus divisiones se originan del punto de vista desde el cual se lo estudia. Así:

O estudia el ser :	Y entonces se llama:
1° En sí mismo;	Ontología o Metafísica
2° O en sus realidades más dignas e importantes;	a) <i>Psicología</i> : si estudia al hombre b) <i>Cosmología</i> : si estudia al mundo c) <i>Teodicea</i> : si estudia a Dios
3° O con relación al entendimiento	a) <i>Lógica</i> : si estudia las leyes del conocimiento. b) <i>Criteriología</i> : si critica el valor de las facultades cognoscitivas.
4° O con relación a la voluntad	<i>Ética y Derecho Natural</i> : si estudia la recta dirección de los asuntos humanos.

FARÍA, Rafael M; Pbro. *Curso de filosofía*. 3V Bogotá, Voluntad, [1945¹] [1961⁹], vol. I. p. 18. Pero si se observa el canon finalmente adoptado por este autor, tenemos: I: *Psicología*; II; *Lógica y Metafísica* y III: *Cosmología*; *Ética*; *Filosofía del Comunismo*. Ver Anexo N° 9 Canon de los manuales neotomistas, Cuadro n° 19.

mismos de la restauración neotomista, por el orden del canon. Fue el texto de Vallet mismo quien la presentó de forma explícita a los colombianos:

“Acerca del orden que ha de guardarse entre las varias partes de la Filosofía, no hay acuerdo entre los filósofos [...] Unos, como los profesores de la Filosofía cartesiana, siguen el orden *psicológico* y conceden el primer lugar a la *Psicología*; otros adoptan el *ontológico* y dan la preferencia a la *Ontología*, o con Alphonse Gratry, a la Teología natural. Pero los filósofos antiguos como San Agustín y Santo Tomás, trataban primeramente de la Lógica”.⁴⁷⁵

No podría haber mayor prueba que esta sobre cómo la filosofía neotomista se halló atrapada en el torbellino empírico-trascendental, en el vórtice subjetividad/objetividad, aquello que Gilson vio como “el tobogán cartesiano”. Aquí valga solamente señalar la justificación del problema tal como lo veía Vallet:

“Los defensores del orden psicológico alegan que lo primero, o lo más importante para nosotros, debe ser el conocimiento de nosotros mismos y de las facultades de nuestra alma, supuesto que de ellas nos servimos, como de instrumentos, para descubrir la verdad y conocer las demás cosas. Mas los que prefieren la Ontología sostienen que primero ha de tratarse del objeto del conocimiento, que del conocimiento mismo o del sujeto cognoscente, y que la Ontología nos suministra las nociones primeras y más comunes de nuestro entendimiento, los primeros principios que se aplican a cada una de las ciencias, y los primeros atributos que convienen a todas las cosas. Los que ponen en primer lugar la Teología natural dicen que la filosofía debe comenzar por el Ser primero, el más noble de todos, por el cual existen y se explican todas las cosas”.⁴⁷⁶

Señalaré que en aún en medio de la discusión, ninguno de los manuales citados acepta colocar ni la Metafísica ni menos el Tratado sobre Dios, en el lado “subjetivo”, con lo cual se creía estar asegurando su frontal oposición –y su victoria- frente a la postura kantiana. Pero para dar cuenta de la densidad de este problema, -en realidad, el corazón de esta investigación- aún resta analizar las diferencias respecto al orden del canon planteadas por Mercier y la Escuela de Lovaina desde 1905: recuérdese nuestra pregunta inicial del primer capítulo, al constatar que fue el canon lovanista –empezar estudios por la Cosmología, por ser “lo más “objetivo”-, el que inspiró el canon del “último” manual colombiano, el del equipo de jesuitas dirigido por el padre Vélez Correa en 1965.⁴⁷⁷ Esta discusión será tan decisiva que podrá librarnos los secretos de las diferencias –y semejanzas- entre “paleos” y “neos”, pero para ello aún se requiere situar más claramente el plano de las tensiones epistémicas donde ella se situó.

⁴⁷⁵ VALLET, P.; *op. cit.*, p. 12.

⁴⁷⁶ *Ibid.* En el capítulo siguiente se mostrará el complejo impacto de esta división subjetivo/objetivo a propósito del canon del neotomista español, Fray Zeferino González. Ver *infra*, Cap. 5 § IV.B.4.

⁴⁷⁷ Ver *supra*, Cap. 1, § IV.B.1, nota 293, y Ver Anexo N° 9 Canon de los manuales neotomistas, Cuadro n° 19.

Por lo pronto, lo que me interesa concluir tras este sobrevuelo por los manuales neotomistas más usados entre 1879 y 1965, es la presencia en ellos de esta rejilla de saber moderna –la frontera subjetivo/objetivo y su perpetua querrela-, presencia que, además, les era común con otros manuales –seculares y confesionales- al uso por la misma época. Tal rejilla determinó, dicho en registro negativo, una reapropiación de la filosofía de Tomás de Aquino a partir de una estructura epistémica y epistemológica que no era para nada la suya, como Gilson denunció hasta el cansancio. El propio Vallet lo reconoce: aunque alegue un retorno al orden “original” tomasiano, sabe que comenzar por la *Lógica, en el siglo XIX*, es optar por partir desde el “lado subjetivo” de la filosofía. Pero, dicho en registro positivo, esta sería entonces la prueba de que el neotomismo se insertó, sin lugar a dudas –aunque en sus términos-, en la configuración epistémica moderna, en la ruta de nacimiento de las ciencias humanas que se abría tras el pasaje entre las Scilla y Caribdis empírico-trascendentales.

VI. LA “BISAGRA ECLÉCTICA”: ¿RACIONAL O POSITIVA?

Volvamos a 1870, la coyuntura en la cual detectamos la apropiación de esta “bisagra”, cuando tras una parroquial polémica por los manuales escolares, la intelectualidad representada en ese grupo de profesores de la Universidad Nacional de Bogotá, se descubre abocada a enfrentar la profunda fisura que desde comienzos del siglo XIX, en Europa, había comenzado a socavar el régimen racional o de la *representación* que sostenía la Ideología. La presencia de esta línea divisoria con las características que tomó, deja ver cómo se abría una encrucijada con varias posibilidades epistemológicas. Surge de inmediato la pregunta sobre ¿hasta dónde ello implicó rechazar la configuración epistémica clásica? Y si ¿era posible hacerlo en bloque, o bien por segmentos más o menos completos, más o menos fragmentados? Es este entrecruzamiento de alternativas lo que empieza a salir a la luz en las posturas epistemológicas de los dos adversarios de la *Ideología* en la Cuestión Textos, el rector Ancízar y el joven profesor Caro. Para sorpresa nuestra y economía del análisis, ellos nos empiezan a dejar ver cuáles fueron las cuerdas, “andamios y maromas” -como diría Rengifo- que trataron de ser tendidas por la intelectualidad colombiana entre los bordes de las fisuras.

No puedo evitar señalar, así sea de paso, el ritmo convulsivo de estas modernizaciones epistemológicas en los países latinoamericanos: asistimos a fines del siglo XVIII, con la Fábula de 1791, a la tragicomedia de la intelectualidad criolla que se enfrentaba por la introducción de la ciencia racional en los programas de estudio, y ahora, en un lapso de menos de 80 años, la hallamos tratando de orientarse en el proceso de crisis de un universo conceptual que del cual resta todo por estudiar para

saber cómo fue asimilado. He aquí una investigación que los latinoamericanos aún nos adeudamos a nosotros mismos.⁴⁷⁸

Sea como fuere, si podemos intuir la amplitud del impacto de esta “bisagra bernardiana” o sus manifestaciones sucedáneas, en esa coyuntura intelectual del país, también a través de ella podemos comprender el sentido de su ambigüedad histórica, de su profunda complejidad. En la “Cuestión Textos” no se trataba ni de un mero relevo de escuelas en medio de una mezcla de ideas sin dirección y sin fundamento epistémico. Pero tampoco se trata del “inexorable pero fallido progreso hacia la mayoría de edad” de este país postcolonial occidentalizado.

A. Cousin supera a Kant

Quiero ahora explorar con cierto detalle la “solución ecléctica” que ya se entrevé como crucial en esta transición, Pues, a despecho de la importancia de la distinción ancizariana entre *ideas objetivas y subjetivas*, el profesor ecléctico terminaba por cerrar su recorrido en una dirección distinta a la bernardiana, pues manteniendo como referencia lejana los desarrollos experimentales de la fisiología, se vuelca a explorar el mundo de las “ideas subjetivas”. Lo que, a mi ver, explicará la vía moderna pero antikantiana que tomó la filosofía colombiana desde la segunda mitad del siglo XIX:

En efecto, ya desde 1851, en su manual de Psicología, y resumiendo la postura ecléctica de Cousin y Damiron, Ancizar pretendía haber superado, “reduciendo su arbitrariedad”, la propuesta kantiana de las categorías *a-priori* del entendimiento. Dicha superación consistió, a mi modo de ver, en insertar el concepto kantiano de las categorías del entendimiento en una estructura que parecía mantener aún una solución de línea racional, dirección que procede de sus fuentes cousinianas: tras una exploración preliminar de la postura de estas fuentes -que no es dable alargar en este trabajo- creo poder sostener que los Eclécticos, en Europa y en Colombia, hicieron coexistir, en otra “conciliación ilusoria de incompatibles”, una noción de “*intuición intelectual*” con las nociones kantianas de “*a priori*” y “*a posteriori*”.⁴⁷⁹ Las ideas, dice Ancizar copiando a

⁴⁷⁸ La fecundidad de los llamados “estudios culturales” empieza poco a poco a rendir frutos sobre la comprensión del siglo XIX colombiano, en la perspectiva de comprender los efectos locales del “régimen de representación” de la modernidad occidental. Cfr., POPPEL, Hubert. *Tradición y modernidad en Colombia. Corrientes poéticas en los años veinte*. Medellín, Universidad de Antioquia, 2000, 341 p; ROJAS, Cristina. *Civilización y violencia. La búsqueda de la identidad en la Colombia del siglo XIX*. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana/ Norma, 2001, 355 p.

⁴⁷⁹ Sobre la incompreensión de la noción de *a priori*, y en general, del tema trascendental por Cousin, al menos “en los primeros tiempos, por ejemplo en los cursos que Cousin dedicará a iniciarse en la lectura de Kant [...] El *moi* de Royer-Collard o de Cousin no es de ningún modo comparable a la exigencia epistemológica de una unidad originariamente sintética de la apercepción”. Cfr., COTTEN,

Damiron,⁴⁸⁰ pueden ser reducidas a tres especies “según su naturaleza: ideas de intuición, ideas de inducción, e ideas de deducción”,⁴⁸¹ las cuales podían ser a su vez, *a priori* y *a posteriori*, de un modo que remite más bien a la división bernardiana que a la kantiana, a la cual se agrega una nueva invitada: la distinción entre ciencia y sentido común:

“Las ideas *inductivas a priori* son verdaderas en todo tiempo, en todo lugar, necesaria y absolutamente: las *inductivas a posteriori* son verdaderas de un modo contingente y relativo, y su exactitud está sujeta a excepciones según las circunstancias: por último, las primeras constituyen principios tan evidentes y claros, que están al alcance de la inteligencia de todos; pero las segundas convencen tan sólo a los que hayan observado, comparado, y generalizado, es decir, pertenecen *al dominio de la ciencia más bien que al del sentido común*”.⁴⁸²

Veamos primero las ideas que estos eclécticos -europeos y colombiano- llaman “inductivas *a priori*”, las que se dirían de posible factura kantiana:

“...las *ideas inductivas a-priori*: de todas las ideas absolutas, son las únicas que son por sí mismas, axiomas y principios [...] tienen el carácter esencial de principios, de verdades originarias que no han sido deducidas de otras [...] son ciertas reglas de juicio o *leyes* del pensamiento que sirven a la inteligencia, no son la ciencia misma, sino los elementos que entran en la constitución de toda ciencia”.⁴⁸³

Acá el lenguaje filosófico no puede ser más equívoco: ideas, juicios, leyes, disposiciones, no son en absoluto sinónimos. Se trata, por cierto, del antiguo problema de “las categorías” que desde Aristóteles nombraban la realidad -lógica y ontológica-

Jean-Pierre. “La ‘réception’ d’Adam Smith chez les derniers Idéologues et dans la “nouvelle philosophie”. En: *Autour de Victor Cousin. Une politique de la philosophie...*, p. 120.

⁴⁸⁰ «El más fiel de los discípulos de Cousin», dice de Damiron J. P. Cotten. Cfr: COTTEN, Jean-Pierre. “La philosophie écossaise en France... » p. 11. Damiron es autor también de un *Essai sur l’histoire de la philosophie en France au dix-neuvième siècle*. Paris, Ponthieu et Cie, [1818¹].

⁴⁸¹ ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 107.

⁴⁸² *Ibid.*, p. 111-112.

⁴⁸³ *Ibid.*, p. 114. Ancízar pudo acceder a la terminología kantiana por su lectura de Cousin, así como por otras fuentes locales; en el manual de filosofía que usó M. A. Caro en 1868, Jules Simon exponía sumariamente -y otra vez, despojado del método trascendental- el uso kantiano de la noción de juicio: “en cuanto al origen, nuestros juicios se forman *a priori* o *a posteriori*; *a posteriori*, cuando son el resultado de la experiencia; *a priori*, cuando no se necesita experiencia para formarlos. Así, todo juicio analítico es *a priori*, porque no hay necesidad de experiencia alguna para sacar de una idea lo que en ella está comprendido necesariamente. Entre los juicios sintéticos, el mayor número es *a posteriori*, pero hay también juicios sintéticos *a priori*, sobre los cuales estriban las matemáticas, la física pura y la metafísica”. SIMON, Jules. *Lógica*. En: JACQUES, Amedée; SIMON, Jules; SAISSET, Émile. *Manual de filosofía...*, p. 212-213. Sea como fuere, ya desde esta fecha [1868] podemos aseverar la presencia operativa, en el campo de saber apropiado en Colombia, de estas nociones de juicio que ya no son las de las gramáticas clásicas.

como “ideas supremas a las que se pueden reducir todos los conceptos de la mente”, y que Kant había redefinido ya no como formas clasificatorias de la atribución de predicados al sujeto, sino como actividades, como “funciones sintéticas que organizan y constituyen la experiencia del sujeto trascendental”.⁴⁸⁴ Ancízar declara preferir “la solución más sencilla y científica de una cuestión tan difícil e interesante, la dada por Víctor Cousin y la Escuela Ecléctica”:⁴⁸⁵ en la versión de los Eclécticos, las categorías son “verdades originarias que no han sido deducidas de otras”⁴⁸⁶ y son “pocas en número”, constituidas por “las ideas de sustancia y causa, de tiempo y espacio, de unidad y pluralidad, de lo finito e infinito, de bien y de belleza, de igualdad y desigualdad”.⁴⁸⁷ Pero ni las categorías kantianas son ideas -son funciones-, ni el modo cousiniano de obtener tales categorías tiene nada en común con la deducción trascendental kantiana:⁴⁸⁸

“En efecto, no es gran cosa saber que, por ejemplo, que toda cualidad tiene una substancia, toda causa un efecto, que no hay sucesión sin duración, y cuerpo sin espacio, que la parte es más pequeña que el todo, y que la línea recta es el camino más corto entre dos puntos...*No hay allí más que sentido común, datos primitivos del espíritu, condiciones necesarias de la razón, nada que suponga atención, método, algún trabajo continuo de la reflexión...* Pero si [estas ideas] faltasen, todo faltaría, teorías físicas y morales, teología y ontología, observaciones,...demostraciones... nada se haría sin estos principios que no enseñan nada, pero sin los cuales sería imposible aprender o comprender cualquier cosa”.⁴⁸⁹

⁴⁸⁴ ROMERO, Francisco; PUCCIARELLI, Eugenio. *Lógica y nociones de teoría del conocimiento*. Manual adaptado a los programas de enseñanza vigentes. Buenos Aires, Espasa-Calpe, [1950¹²], p.114.

⁴⁸⁵ Según Ancízar, ninguna otra escuela había logrado una solución satisfactoria: “Pitágoras y Platón reconocieron la existencia de estos principios o leyes del pensamiento, pero no los analizaron. Aristóteles los enumera bajo el nombre de *categorías*, mas la clasificación que hace de ellos es mala. Entre los modernos, Descartes y sus discípulos confiesan que nuestra razón necesita de aquellos puntos de apoyo, [...] pero tampoco nos han dado su teoría. Locke pasa por alto la cuestión, y lo mismo sus partidarios. La Escuela Escocesa volvió a suscitarse, dejándola sin resolver; el célebre Kant perfeccionó los trabajos de Aristóteles, pero aún se nota alguna arbitrariedad en sus conclusiones...” ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 115; Damiron dice que a Kant le faltó «reducir las leyes del pensamiento a dos esenciales (la de sustancia y la de causa)», lo cual había sido el gran aporte de Cousin. DAMIRON Ph., *op. cit.*, T. I, p.133-134. “[...] todas [esas ideas inductivas *a priori*] pueden reducirse en último término a las concepciones abstractas de *sustancia y fuerza en acción...*o lo que es lo mismo, del *ser y de la actividad*, pues sea cual fuere la materia de que se ocupe el pensamiento, siempre se dirige a la consideración de los *seres* y las *causas...*”. ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 114. No se puede dejar de ver aquí en todo caso, y de nuevo, la persistencia de un cierto vocabulario aristotélico en la pluma de los filósofos del siglo XIX, así su sentido sea flotante.

⁴⁸⁶ *Ibid.*, p. 112.

⁴⁸⁷ *Ibid.*

⁴⁸⁸ KANT, Emmanuel. *Crítica de la Razón Pura*. [Versión castellana] Barcelona, Alfaguara, 1998, p. 113-115, [KRV, A 82, B 108].

⁴⁸⁹ DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 132. La versión resumida de Ancízar parece minimizar por alguna razón las alusiones al *sentido común*, aunque no puede eliminarla del contexto. Cfr., ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 115-116.

Sentido común o datos primitivos, henos aquí ya acercando a Kant hacia las playas pre-críticas de la “escuela escocesa del sentido común”, operación que ya había sido realizada desde el lado católico por Jaime Balmes, como veremos en el siguiente capítulo, donde veremos cómo esta lista de “verdades de sentido común” volverá a aparecer, idéntica, en los manuales neotomistas. En Ancízar se anuncia incluso un retorno a la detestada Ideología: en este salto al vacío, los Eclécticos, al eludir la crítica trascendental del conocimiento parecen no haberse desprendido del todo de las orillas racionales de la fisura, recayendo en las “trivialidades precríticas de la Ideología”. Pero, como insinúa el análisis arqueológico, no se trata de reducir este desfase como un juego de “todo o nada”, sino de asimilar las combinatorias posibles de múltiples fragmentos, y detectar las opciones teórico-políticas a que ellas pudieron dar lugar.⁴⁹⁰ Se ve de inmediato la ambigüedad -pero también el alcance- de la solución que ya había anunciado Gérando y que hacen suya los Eclécticos: si la noción de “sentido común” permitía saltar sobre la mediación de las representaciones, lo hacía proponiendo una aprehensión del ser por el pensamiento, inmediata y anterior a la razón, o *con un tipo distinto de razón*, es decir, redefiniendo la noción “clásica”, la *noción racional de razón*. Veremos poco a poco las modificaciones que ésta empieza a sufrir al vaivén de las fluctuaciones de la frontera subjetividad/objetividad.⁴⁹¹

Pero uno de sus efectos más visibles, es la reactivación de esta noción de *sentido común*, pero con un carácter siempre dual y flotante a lo largo del siglo XIX, pues al mismo tiempo que puede acoger o justificar sin contradicción aparente, cualquier *doctrina racionalista* sobre las categorías -fuese ésta aristotélica, kantiana o comtiana-, puede asimismo soportar bien -con ambivalencia en el caso de los eclécticos, de Balmes

⁴⁹⁰ Cotten concluye que entre los Ideologistas y los Eclécticos no existieron sólo discontinuidades, una de las continuidades vendría de su recurso (aunque por motivos diferentes) a la “escuela escocesa del sentido común”. COTTEN, Jean-Pierre. “La ‘réception’ d’Adam Smith...”, p. 140.

⁴⁹¹ “El antiguo reino aristotélico de la mente era más exiguo que el introducido por Descartes. Para los seguidores de Aristóteles que precedieron a Descartes, la mente es sobre todo una facultad o serie de facultades que distinguen a los seres humanos de los demás animales. Éstos comparten con aquellos algunas aptitudes y actividades [ver, oír, sentir]; todos tienen en común la facultad o facultades de la percepción sensorial. Más sólo los seres humanos son capaces de pensar en abstracto y tomar decisiones racionales; lo que los diferencia de los otros animales es la posesión de un intelecto y una voluntad, facultades ambas que en esencia constituyen la mente, según los antiguos. En un sentido bien determinado, la actividad del intelecto es inmaterial, mientras que la percepción sensorial resulta imposible sin el soporte de un cuerpo físico. Para Descartes y muchos otros filósofos posteriores, la frontera entre mente y materia se sitúa en otra parte: el criterio básico para definir lo mental no es la inteligencia ni la racionalidad, sino la *conciencia*. Desde el punto de vista cartesiano, la mente es el reino de todo lo accesible a la introspección e incluye por tanto, no sólo el entendimiento y la voluntad humanos, sino también la aptitud para ver, oír, sentir, sufrir o experimentar placer. Toda forma de sensación humana, según Descartes, encierra un elemento de índole más espiritual que material, un componente fenoménico que sólo de manera contingente guarda relación con las causas, expresiones y mecanismos corporales”. KENNY, Anthony. *Tomás de Aquino y la mente...*, p. 27.

o del neotomismo, o con exclusividad en el caso del catolicismo lamennaisiano-, una cierta *doctrina irracionalista* del conocimiento, un tipo de *fideísmo*, una especie de instintividad incuestionada, y en ciertos casos incuestionable y hasta autoritaria. El *sentido común* será uno de los –perversos- efectos de esas bisagras nacidas en las disputas por la frontera subjetividad/objetividad, que se situará en el polo opuesto a la solución kantiana, opuesto pero recíproco.⁴⁹²

Ahora bien, si el objetivo de las “categorías cousinianas” es también la superación del peligro de la “razón personal y privada”, buscando un *criterio* de certeza universal, unas leyes de la razón,⁴⁹³ y un principio de valor (credibilidad) a su autoridad, su solución -a pesar de sus diferencias con el sensualismo- evoca claramente la idea de “sensación simple” de Destutt, en registro racional:

“Para que el pensamiento tenga la verdad, es necesario que ella sea pura y que no se mezcle a nada personal, es necesario que, desprendida del yo [*moi*], del cual ella no podría salir, la razón se desarrolle libremente según sus propias leyes. Ahora bien ¿en qué casos se muestra la razón con esa pureza e independencia? No es cuando la reflexión, que es la acción del *moi* sobre las ideas, ha podido ya, por su presencia, alterarlas y falsearlas; es cuando estas ideas, surgidas frescas y en su ingenuidad primitiva, no representan sino lo verdadero y son su simple imagen”.⁴⁹⁴

Pero, a pesar de que este modo de tratar el problema recae sobre la representación y la falla de las facultades, se propone superar su agotamiento postulando una especie de “iluminación racional”. Hay momentos, explicaba el manual de Damiron,

“donde el alma no pone nada de sí en sus percepciones, ella no las espera ni las prepara, no las busca ni las provoca, sólo las recibe: entonces, lo que pasa en ella, este espíritu que se despliega, esta luz que se produce, esta razón que se declara en ella, es la razón en sí misma, la que vale por su propia fuerza y es la fuente de toda ciencia”.⁴⁹⁵

Momento singular y difícil de ver; para captarlo, dice, hay que “intentar sorprenderse en uno de esos estados donde el yo (*moi*) no está en juego, y se olvida para dejar actuar al Dios que vela en él”,⁴⁹⁶ es una “especie de apercepción que viene al hombre como de lo alto”.⁴⁹⁷ Con tal solución, Cousin pretende equidistar de quienes defienden como criterio de certeza tanto el criterio de *autoridad*, -alusión a la doctrina

⁴⁹² Sobre el sentido común, clave de la criteriología neotomista, ver *infra*, Cap. 5, § IV.B.2.

⁴⁹³ “Desde el momento en que, en su conciencia, el hombre no puede decirse de lo que ve, sino [...] “me parece...”, no hay una idea verdaderamente racional, sino una opinión particular, un voto, él juzga como individuo y no juzga como razón, tiene su manera de ver, pero no la ciencia”. DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 136-137.

⁴⁹⁴ *Ibid.*, p. 137.

⁴⁹⁵ *Ibid.*

⁴⁹⁶ *Ibid.*

⁴⁹⁷ *Ibid.*, p. 138.

lamennaisiana (irracionalista) de la verdad general,⁴⁹⁸ como de quienes sostienen el criterio del *sentido privado*:

“El *criterium* [de Cousin] de lo verdadero no es ni el testimonio de los hombres, que no se puede admitir sin ya juzgar, ni las opiniones individuales, que no presentan nada de absoluto: es la razón en su esencia y su pureza primitiva, [...] que no debe buscarse ni fuera de nosotros ni en los otros; ni tampoco en un sentimiento relativo, variable y personal, sino en un principio superior y primitivo”.⁴⁹⁹

Razón pura, sí, pero no en el sentido kantiano: acá se trata más bien de una *razón primitiva*, más cercana a las búsquedas clásicas de origen y génesis. Tal principio superior, para abreviar, es una “nueva” definición de razón, que es en el fondo, la de “intuición intelectual”: “Razón -dice Ancízar-, es aquella facultad por la cual nuestro Yo percibe de pronto y sin reflexión todo lo que es verdadero y justo”.⁵⁰⁰ No debe sorprendernos por ello, que Ancízar, en pos de Damiron, afirme que aquellas categorías o verdades originarias *a priori*, se comportan o se forman, en parte, con un trabajo reflexivo, pero en gran parte, a partir de otro tipo de ideas, las “ideas intuitivas”, que son las que

“adquirimos de repente sin intervenir la reflexión en ningún grado, son espontáneas y nacen por una especie de instinto del entendimiento”.⁵⁰¹

Es pues un “instinto de la razón” el que salva el peligro de la experiencia personal. Agrega enseguida Ancízar, y a pesar de todo, con una fuerte resonancia Ideologista:

“Y como todos los errores que desnaturalizan nuestras ideas provienen del análisis incompleto o del análisis falso que solemos hacer de las cosas, de donde resultan los extravíos de la inteligencia, no interviniendo en las ideas de intuición ningún género de análisis puesto que son espontáneas, es claro que en su primitiva simplicidad son esencialmente verdaderas, *iguales en evidencia para todos los hombres y exentas de error* pues conservan íntegra la pureza de los arranques repentinos del pensamiento, por cuanto

⁴⁹⁸ “La doctrina de [Lamennais] no es la pura y simple aceptación de la teología cristiana, sino una justificación filosófica derivada de una nueva teoría de la certeza; [la fe funda toda razón], en lo cual es una filosofía cristiana, y si se quiere, un racionalismo cristiano, a condición de colocar en la base del cristianismo la *razón general* y que se entienda por ésta el cuerpo de verdades esenciales recibidas de la autoridad divina en nuestro espíritu, por el canal de la autoridad social”. FOUCHER, L., *op. cit.*, p. 41-42. Ancízar habla de “la escuela teológica, llamada también católica”, diciendo que “esta Escuela ha reaparecido en Francia por los años de 1812 a 1815. Sus jefes son M. M. de Maistre, de Bonald y Lamennais. Sus partidarios son pocos fuera de aquel país”. ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 27. ¿Subestimación de su joven colega, el profesor M. A. Caro?

⁴⁹⁹ DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 138.

⁵⁰⁰ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 113.

⁵⁰¹ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 108.

nacen de una percepción simple, clara e inmediata, emanada de la presencia actual de las cosas, y son exactamente conformes a la naturaleza de los objetos”.⁵⁰²

Esas *ideas intuitivas* son ideas que reúnen “a la frescura, a la verdad y a la amplitud, esta especie de oscuridad que impide la ciencia, pero conviene bien al arte”.⁵⁰³ Así, con esta noción de *idea intuitiva*, los Eclécticos han modificado el sentido clásico del término “intuición” -que, incluso hasta Kant, significaba “percepción sensorial”-: ahora la intuición es definida como una forma de conocimiento inmediato, no-mediado, compuesto de curiosas “ideas” que no son ideas, de representaciones que no son representaciones, pues si *sentimos* que son ciertas -bella e irónica recuperación del legado sensualista- no poseen un contenido “objetivo”: son “ideas” esencialmente sintéticas y poéticas, dicen los Eclécticos, que nacen de la contemplación de la naturaleza, de alguna cualidad humana o, “por supuesto”, de la intuición de la existencia de un Creador -“idea primitiva” anterior a cualquier demostración teológica o afirmación dogmática sobre Dios-. Según los Eclécticos -haciendo génesis al modo clásico- todas esas ideas “metafóricas” se podían localizar en la base de la historia humana,

“...en las primeras edades del mundo, en la novedad del género humano. Entonces, a falta de tiempo, de experiencia y de educación, no podía haber, ni había, en todas las inteligencias sino este pensamiento en borrador [*pensée de premier jet*]; [allí] grandes individuos, genios por encima de la multitud, juntando al don divino de las ideas venidas de lo alto, un sentimiento profundo de las cuestiones más importantes, llegaban a concepciones admirables, a la vez de candor y de sabiduría, de instinto y de horizonte. Eran hombres inspirados [...] poetas en acción, [...] *institutores de sus pueblos*, legisladores, guerreros, inventores de las artes y las ciencias...”.⁵⁰⁴

Pero sin llegar tan lejos, es decir, sin pasar aún a terrenos religiosos, quiero señalar ahora cómo esta salida, esta cuerda lanzada desde la brumosa Escocia,⁵⁰⁵ produce un

⁵⁰² Ibid.

⁵⁰³ DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 116.

⁵⁰⁴ Ibid., p. 117.

⁵⁰⁵ De nuevo no es cuestión prioritaria la búsqueda de los orígenes, pero tampoco es inútil mencionar que se cita como antecedente de la “escuela del sentido común” -y en particular de la obra de T. Reid acusado incluso de plagio- al *Traité des premières vérités* del jesuita Claude Buffier (1661-1737). [Cfr., BUFFIER, C. *Eclaircissements sur le Traité des Premières Vérités*. En: *Cours de Sciences, sur des principes nouveaux et simples, pour former le langage, l'esprit et le cœur dans l'usage ordinaire de la vie*. Paris, G. Cavalier & P.F., Gifart, 1732], apreciado además por Destutt por “haber anticipado el verdadero análisis de la proposición”. (DESTUTT. *Logique...*, p. 136-37, 532). Un analista, S. A. Grave, afirma que Reid y Buffier han llegado a la misma conclusión siguiendo vías diferentes a partir de una configuración cultural y filosófica común. Cfr., GRAVE, S. A. *The Scottish Philosophy of Common Sense*. London, Oxford University Press, 1960, p. 8. LACOSTE, Louise Marcil. « Un philosophe du sens commun, Claude Buffier (1661-1737), et la distinction kantienne des jugements apriori ». En: LABERGE, P.; DUCHESNE, F.; MORISEY, B. (éds.). *Actes du Congrès d'Ottawa sur Kant dans les traditions angloaméricaine et française tenu du 10 au 14 octobre 1974*. Ottawa, l'Université d'Ottawa, 1976, p. 409-417; LACOSTE, Louise Marcil. *Claude Buffier and Thomas Reid, two common sense Philosophers*. Kingston/Montréal, [s.e.], 1982. Cotten cita aún otros

efecto paradójico en cuanto a la apuesta por superar “la falla del sujeto”: de una parte amplía notablemente la definición del conocimiento como experiencia, ampliando la noción de “lo subjetivo” al integrar, bajo una valoración positiva, esas zonas no directamente racionales de “la experiencia”.⁵⁰⁶ Lo cual, de otra parte, si se hacía desde el lado clásico o racional, generaba el efecto inverso: ampliar a nuevas dimensiones y regiones del sujeto la amenaza de lo no-consciente, ahondando por tanto la sospecha y la desconfianza clásicas que recaían sobre la experiencia personal. Y si se hacía del lado experimental, habría que empezar a buscar semejanzas con las doctrinas comtianas sobre la “historia del entendimiento humano”.

B. Poder pastoral y Metafísica espiritualista

1. La fe: ¿objetiva o subjetiva?

Siguiendo esta vía se pudo abrir paso, entonces, a un criterio de certeza mucho más complejo y menos “racionalista”: densificando el concepto cartesiano de evidencia, los Ecléticos distinguen dos tipos de evidencia y varios grados en ellos: apoyándose, de entrada, en un paralelo con la distinción entre ideas subjetivas y objetivas, sostienen la existencia de dos tipos, una “evidencia exterior u ontológica” y una “evidencia interior o psicológica”: definen la primera como “la propiedad que tienen las cosas de hacerse ver y ser inteligibles a nuestro espíritu”⁵⁰⁷ y la segunda, como

“un modo de ser de nuestro espíritu, una disposición de su pensamiento, esa claridad interior que el alma recibe espontáneamente cuando [...] ha percibido y concebido la verdad de alguna cosa por medio de la reflexión o espontáneamente sin que le quepa duda: es el *convencimiento*”.⁵⁰⁸

“antecedentes franceses” del sentido común: Antoine Arnauld -el coautor de la Gramática General-; Fénelon, y Levesque de Pouilly. Cfr., COTTEN, J-P., *op. cit.*, p. 25.

⁵⁰⁶ La escuela ecléctica, según Ancízar, se preciaba de haber retomado el principio de *inspiración del conocimiento* que la “escuela mística” había descubierto, pero había también exagerado. Para los ecléticos, se trataba de la “operación delicada y admirable de la inteligencia que han llamado los psicólogos *espontaneidad*” -término que Kant usaba de otro modo-. ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 19. Es, de cierta forma, ese modo de conocimiento que la contemporaneidad y la posmodernidad han venido reivindicando bajo nombres heteróclitos y con muy diversos grados de apoyo científico, como “saber intuitivo”, “pensamiento mágico”, “lenguaje simbólico”, “actividad del hemisferio cerebral derecho”, “pensamiento analógico”, Los manuales ecléticos llegan a hablar de “ideas arquetípicas”, casi al modo jungiano.

⁵⁰⁷ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 94; DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 78.

⁵⁰⁸ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 95; DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 78.

Esta distinción permite analizar o descomponer la experiencia personal en diversos grados de evidencia, pues se entiende que “no todas las cosas se hacen perceptibles a la razón de un mismo modo ni con un mismo grado de intensidad”⁵⁰⁹: aquí, y de nuevo, como en Bernard, la evidencia pura proviene de la razón matemática:

“los axiomas matemáticos son de una evidencia pura e invariable para nuestro pensamiento, porque son necesarios, claros y demandan nuestra fe en la verdad que expresan; pero en las otras ciencias hay unos principios que admitimos como ciertos sin prestarles la misma fe, pues sus pruebas son tan perentorias que produzcan evidencia plena, de donde resulta que se hallen expuestas a los extravíos de las opiniones individuales y al arbitrio de la imaginación, por el prurito que siempre han tenido los hombres de suplir con hipótesis lo que les ha faltado en conocimientos positivos...”⁵¹⁰

Y como corolario, esta nueva analítica de la experiencia destinada a situar y señalar las “zonas más peligrosas”, culmina con una apelación a las fuentes de la evidencia, que sirven para tratar de restañar, en lo posible, la sospecha de radical incomunicabilidad, ineducabilidad e -permítaseme el barbarismo- *incredibilidad* residentes en el sujeto, que la Ciencia de las Ciencias había descubierto.⁵¹¹ Los Eclécticos proponen cuatro tipos de fuentes, según nos lleguen al conocimiento las verdades:

“1º Si la verdad o el hecho es de presente, lo sabremos directa e inmediatamente [...] por *percepción*; 2º si es de pretérito, tenemos que valernos de la *memoria*, para hacerlo revivir con todas sus circunstancias en el momento actual, haciéndonos cargo de consecuencias que no previmos cuando el hecho se verificó, es decir, lo sabremos por *reminiscencia*; 3º si la verdad es de tal naturaleza que la concebimos por el *raciocinio*; y 4º finalmente, la evidencia puede adquirirse mediante la fe que damos al testimonio de otros acerca de un hecho que no hemos presenciado o de una verdad dudosa para nosotros, en cuyo caso se dice que descansa en la *autoridad*”.⁵¹²

⁵⁰⁹ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p 96.

⁵¹⁰ La versión de Damiron era menos “positivista” aunque igualmente clásica: frente a la certeza “pura e invariable producida por las verdades matemáticas”, coloca al otro extremo de la escala “una multitud de cosas verdaderas pero que no se dejan sino entrever o sospechar”, y que se prestan a la poesía o a las ilusiones y a las visiones místicas [...] su certeza no se impone al alma dejando en libertad de mezclar sus invenciones y de alterar la pureza de la idea primitiva”...Tal es el caso -y en ello lo sigue Ancízar- “de ciertos dogmas, que hechos de este modo, siendo verdaderos en el fondo, han sido sobrecargados en exceso de accesorios extraños, símbolos...”. ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p 96; DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 79.

⁵¹¹ Intento eludir el término *incredulidad*, que tiene un acento religioso; aquí se trata de un proceso más amplio o estructural, al modo como M. De Certeau propone el tema de “lo creíble”. Cfr., *supra*, Cap. 2, nota 427.

⁵¹² ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 96-97.

La expresión original de Damiron en este pasaje es más concisa: “son recibidas sobre la fe de la autoridad”, dice.⁵¹³ No es casual que estas dos palabras se hayan asociado pues permiten reintroducir el *creer* y el *obedecer*, dos principios de “heteronomía” y “gobierno”, dos modos de poder conjurar *desde dentro* la “falla subjetiva” que habían sido puestos en duda por la Ideología, pues no en balde los detractores no católicos de Destutt habían señalado que su doctrina conducía al escepticismo.⁵¹⁴ Pues bien, a ello los Eclécticos oponen una concepción ampliada de la certeza, una noción que une de modo íntimo razón y fe, en un sentido totalmente cognitivo, como *sentimiento de verdad* que acompaña la evidencia racional:

“ver y creer son dos hechos ligados entre sí de tal manera que el uno lleva al otro de manera necesaria, su relación constituye una ley invariable y universal, no da lugar a ninguna excepción [...] no hay una sola idea en la cual percepción que no entrañe la fe y la afirmación. [...] Derivan del mismo principio, de la naturaleza misma de la percepción...”⁵¹⁵

La noción de creencia no se identifica acá con la “fe religiosa”, o mejor, esta última no sería sino uno de los modos posibles de la creencia. Esto permite integrar lo que a Destutt parecía imposible: todas aquellas representaciones “no evidentes” por sí mismas a las cuales damos crédito en cada momento de la vida. La creencia pues (para continuar distinguiéndola de la fe religiosa), establece una correlación compleja con el conocimiento racional:

“la creencia no es sólo la continuación del conocimiento, sino que posee todos sus caracteres. Si este es oscuro, dudoso y erróneo, aquella será ciega, incierta e ilegítima. Ella será todo lo contrario cuando el conocimiento es también distinto; no hay fe mejor establecida que aquella que acompaña la verdadera ciencia, como no hay fe menos sólida que aquella que acompaña la ilusión”.⁵¹⁶

Tal correlación implica una gradación a medida que el conocimiento y la creencia se elevan mutuamente desde un estado de ingenuidad y espontaneidad hacia grados mayores de reflexividad:

⁵¹³ DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 81. No puede evitarse acá recordar el concepto posterior de *fe de homenaje o de simple autoridad*, acuñado por Billot. ¿Coincidencia o reutilización católica? Lo que puede decirse es que estos dos conceptos, como diría M. Foucault, “pertenecían al mismo campo de reglas de formación”, pero esta pertenencia común no debe velar la divergencia en las opciones teórico-políticas a que pudieron dar lugar.

⁵¹⁴ “Si por desgracia para el linaje humano no hubiera en Filosofía y en lo que llamamos ciencia, otro [criterio de verdad] otro principio fundamental que la sensación, al descubrir su falacia habríamos de negar toda especie de certidumbre. Lógicamente, la Filosofía sensualista conduce a un escepticismo absoluto”. ANCÍZAR, M. “Informe...”, p. 302.

⁵¹⁵ DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 87; ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 100.

⁵¹⁶ DAMIRON, Ph., *op. cit.*, p. 87-88.

“Respecto de estas percepciones y juicios espontáneos el que los tiene, lejos de ser escéptico ni descreído, es creyente con toda su alma porque la verdad le arrastra con la fuerza de una inspiración. Más adelante entra la reflexión a analizar las creencias que se apoyan en meras inspiraciones y a medida que progresa en el conocimiento detallado de las cosas se va enrobusteciendo paralelamente la fe que en su verdad se tiene, hasta llegar al grado de un conocimiento reflexivo y perfecto”.⁵¹⁷

¡Y León XIII aún no había escrito su elogio de la razón ascendiendo con las alas de la fe, en brazos de Santo Tomás, ni Billot había acuñado su distinción entre fe científica y fe de autoridad! Dicho de otro modo, ¿se puede pensar que los intelectuales del neotomismo intentaron recuperar este tema de la filosofía ecléctica para la “filosofía buscada”, como bien lo recomendaba *Aeterni Patris*? O visto desde su recíproca, ¿diremos que en el pensamiento laico se hacían también búsquedas para armonizar la fe y la razón sin pasar por el magisterio eclesiástico, paso clave para la redefinición del poder espiritual? Son preguntas cruciales para esta investigación. Por lo pronto, valga hacer dos anotaciones: una, de carácter histórico, consiste en señalar siguiendo a R. Aubert, que “los redactores del capítulo III de la constitución *Dei Filius* habían tenido en mente los errores racionalistas que, al tiempo que negaban la revelación, pretendían utilizar el término de *fe religiosa* para designar los conocimientos puramente filosóficos sobre Dios y la religión”.⁵¹⁸

La segunda anotación, es de método: las diferencias y semejanzas entre ciertas nociones filosóficas como las usadas por Cousin, León XIII y Billot, muestran que en efecto, volvemos a topar un zócalo epistemológico común, pues a pesar de estar

⁵¹⁷ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 102. Lo cual en Cousin desemboca en un sometimiento de la fe a la filosofía: “La filosofía no destruye la fe, la ilumina y la fecunda, y la eleva suavemente de la semi-luz del símbolo a la gran luz del pensamiento puro”. COUSIN, Victor. *Introduction à l'histoire de la philosophie*. 5^e leçon. Paris, 1828, p. 101; cit. por FOUCHER, L., *op. cit.*, p. 148. En este sentido es claro que *Aeterni Patris* es una respuesta ortodoxa que utiliza la misma imagen, pero invertida.

⁵¹⁸ Esto aclara la diferencia entre las nociones de “fe de autoridad” en Cousin y Billot. AUBERT, R. *Le problème de l'acte de foi...*, p. 162. Aubert cita justamente a este propósito las tesis de J. Simon y V. Cousin: “Los redactores [del capítulo III de *Dei Filius*] tenían en mente sobre todo a ciertos autores alemanes. Pero los errores que enfocan estaban ampliamente esparcidos fuera de Alemania. Así, J. Simon, (*La religión naturelle*. Paris, 1856), p. I; IV. Escribía: “Yo creo pues por las *solas luces de mi razón* que Dios es mi creador, yo creo que, durante esta vida, yo cumplo bajo sus ojos la tarea que el me ha dado, y creo que él me espera al final de la vida para recompensarme o para castigarme. *He abí mi fe*”. Cfr., COUSIN, V. *Fragments philosophiques*. Paris, 1826, p. 245: “El primer acto de fe es la creencia en el alma y el último, es la creencia en Dios [dos verdades que él piensa demostrar bien. R. Aubert]. La vida intelectual es una serie continua de creencias, de actos de fe en lo invisible revelado por lo visible” [Nótese el sentido distorsionado del término *revelar*. R. Aubert]. *Ibid.*, p. 162-163, nota 20. Por mi parte, anoto el polisémico uso del término “racionalismo”, pues según el caso puede designar a quienes, dentro del campo católico sostienen una teoría intelectualista del acto de fe, o bien a quienes fuera del campo católico describen la fe como forma natural de conocimiento, introduciendo en éste elementos “no-racionales”, que a su vez pueden ser voluntarios o involuntarios. En esta tensión estarán atrapados también el tradicionalismo y el positivismo, como se verá en el siguiente capítulo.

situados en *regímenes de credibilidad* opuestos, surgen ambas opciones teóricas de un mismo *régimen de veracidad*, un mismo sistema de reglas de formación, pues se ocupan de un mismo objeto: la “experiencia interior individual”, llamada acá *sentido (o sentimiento) interior o certeza inmediata*, y conforman una problemática común sobre los criterios de “credibilidad” o de “certeza”. ¿Podrá entonces afirmarse que en la convergencia de los dos campos opuestos, el eclesial y el secular, se iba configurando un objeto de discurso común, la *intuición*, que ponía en juego una noción no exclusivamente intelectualista de la experiencia del sujeto?

Para disponer de otros elementos de respuesta, retornemos a la lectura arqueológica de nuestros ecléticos y su noción de fe racional. Tras todos estos tecnicismos sobre los tipos de evidencia, el gran objeto de discurso que vemos actualizarse es el de *conciencia*, término usado por los “escoceses” y los “ecléticos” para describir esa “nueva dimensión del sujeto de conocimiento” que se apoya en la evidencia inmediata del *cogito*.⁵¹⁹ *Conciencia*: término equívoco y controvertido como pocos.⁵²⁰ Para los sensualistas

⁵¹⁹ Cfr., KENNY, Anthony. *Tomás de Aquino y la mente...*, p. 27. Cfr., *supra*, nota 79.

⁵²⁰ He aquí una descripción esquemática pero útil de los problemas implicados en el término: “Hay que observar [...] dos usos diferentes de la palabra *conciencia*, que no caracterizan suficientemente los términos clásicos *conciencia espontánea* y *conciencia reflexiva*. 1°. La conciencia como *dato*, primitiva, indiferenciada, que sirve de materia para toda vida psíquica, y por consiguiente colocada, desde ciertos puntos de vista, más allá de toda discusión; 2°. La conciencia como *construida* por la oposición entre el objeto y el sujeto, y que se reduce entonces a este último por oposición al objeto. Pero aún aquí la palabra toma también dos significaciones muy diferentes: a) se considera todavía lo que queda *en* el sujeto, después de esta diferenciación, se atiende sólo a su actividad propia, a las virtualidades de nuevas obras que podría producir aún, a las leyes según las cuales se desarrolla, a las reservas de potencia pensante que podrían traer progresos y hasta revoluciones en el conocimiento; b) se considera, por lo contrario, el conocimiento actual del objeto, en lo que ha ganado por esta diferenciación en claridad y distinción, en la posesión más completa que de él hemos logrado por nuestro trabajo de oposición y análisis (por ejemplo, en la claridad de nuestras percepciones, en la precisión de los principios de nuestros razonamientos), y es en este último sentido, ante todo en el lenguaje ordinario, que se considera a un espíritu más o menos consciente o inconsciente. Habría, pues, que distinguir entre *conciencia primitiva* y *conciencia reflexiva*, *conciencia subjetiva* y *conciencia objetiva*. LALANDE, André. *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía*. [Paris, 1962] Ed. castellana: El Ateneo, Buenos Aires, 1966, p. 168. Ferrater Mora, precisa que “en el sentido de percatación o reconocimiento de algo, sea exterior, (un objeto, cualidad, situación), sea interior (las modificaciones experimentadas por el propio yo), [...] puede desdoblarse en otros tres sentidos: a) el psicológico; b) el epistemológico; c) el metafísico. En sentido a) la conciencia es la percepción del yo por sí mismo, llamada también a veces apercepción. Aunque puede asimismo hablarse de conciencia de un objeto o de una situación en general, éstas son conscientes en tanto que aparecen como modificaciones del yo psicológico. Se ha dicho por ello que toda conciencia es en alguna medida autoconciencia y aun se han identificado ambas. En sentido b) la conciencia es primariamente el sujeto de conocimiento, hablándose entonces de la relación conciencia-objeto consciente como si fuese equivalente a la relación sujeto-objeto. En sentido c) la conciencia es con frecuencia llamada el YO. Se trata a veces de una realidad que se supone previa a toda esfera psicológica o gnoseológica. En la historia de la filosofía [...] se ha hablado, por ejemplo, de conciencia sensible e intelectual, de conciencia directa y de conciencia refleja, de conciencia no-intencional e intencional. Esta última división [...] es fundamental, pues casi todas las concepciones

como Ezequiel Rojas tenía la acepción de juicio moral, o de “sentido moral”: recordemos la crítica que Rojas dirige a la “escuela dogmática” y a la secta de los “que sostienen que el alma [...] trae una luz, un fanal que tiene la misión de enseñar al hombre lo que es bueno y lo que es malo, lo que es verdadero y lo que es falso, a esta luz la llaman *conciencia*”.⁵²¹ Pero ya vimos también al tradicionalista M. A. Caro usándolo en la misma dirección, al proclamarse defensor de “la conciencia del pueblo”, y a los liberales defendiendo la “libertad de conciencia”. En efecto, parece que el sentido latino más arcaico de conciencia (*cum, scire*: saber con) significaba “dos personas que compartían un conocimiento, con la irresistible connotación de compartir un secreto escandaloso. Por extensión, uno puede ser consciente ‘consigo mismo’ de secretas vergüenzas. De ahí el uso original de ‘conciencia moral’ [*synderesis* en Aquino], como ese acusador interior que comparte silenciosamente el conocimiento de las transgresiones propias. [...] Descartes remodela el sentido de “conocer bien” que tiene “consciente”, regimentándolo como una fuente *particular* de conocimiento: la introspección”.⁵²²

Pero para los lectores de la Psicología de Ancízar -quien asume la conciencia como “una de las tres fuentes del conocimiento”-⁵²³ la noción de conciencia ocupaba un lugar

puede clasificarse en unas que admiten la intencionalidad y otras que la niegan o que simplemente no la suponen.[...] Los segundos suponen que ésta tiene una realidad, por así decirlo, substancial. La conciencia es así descrita como una “facultad” que posee ciertas características relativamente fijas y sus operaciones se hallan determinadas por tales características. En cambio, los filósofos que han tendido a no considerar la conciencia como una “cosa” -ni siquiera como una “cosa reflejante”- han afirmado o supuesto de algún modo la intencionalidad de la conciencia. La conciencia es entonces descrita como una función o conjunto de funciones, como un foco de actividades, o mejor dicho, como un conjunto de actos encaminados hacia algo: aquello de que la conciencia es consciente”. Cfr., FERRATER MORA, José. *Diccionario de Filosofía*. T. I, (A-D), Barcelona, Ariel, 1994, p. 620.

⁵²¹ Cfr., *supra*, nota 59.

⁵²² Cfr., LORMAND, Eric. “Consciousness”. En: CRAIG, Edward (ed.) *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London/New York, 1998, V. 2, p. 579-596. Aquí se hace una detallada exposición del problema tal como se lo plantea hoy desde la “filosofía de la mente”. Según A. Lalande, “*Bewusstsein* (conciencia psicológica) y *Gewissen* (conciencia moral) correspondientes al inglés *consciousness* y *conscience*, fueron por primera vez distinguidas en alemán por Wolff”. Cfr., LALANDE, A., *op.cit.*, p. 167.

⁵²³ “El eclecticismo no procede de la sensación ni de la revelación, aunque reconoce la verdad de una y otra, pero no su suficiencia como principios fundamentales de ningún sistema psicológico completo [...] el eclecticismo toma por punto de partida la *conciencia* misma como único medio que tiene el hombre de conocerse a sí mismo [...] En suma, conocerse primero a sí mismo, después conocer las cosas sensibles o la naturaleza externa en sus manifestaciones actuales, y luego conocer las cosas antiguas por medio de la historia y la tradición, tal es el método que sigue la Escuela Ecléctica, pareciéndonos que es el verdadero método filosófico por cuanto abraza las tres grandes fuentes del saber: conciencia, sensación y revelación”. ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 31-32. El psicólogo sir William Hamilton (1788-1856), heredero de la escuela escocesa, había escrito en 1859: “La conciencia no puede ser definida, podemos nosotros mismos saber perfectamente qué es la conciencia, pero no podemos sin confusión comunicar a los demás una definición de lo que captamos claramente nosotros mismos. La razón es sencilla: la conciencia está en la raíz de todo conocimiento”. HAMILTON, William. *Lectures on Metaphysics*. Boston, 1861 [1859], V. I, p. 101. Cit. en LALANDE, A., *op. cit.*, p. 167-168.

central en el debate sobre los “principios fundamentales del entendimiento humano” a la vez contra las posturas sensualistas y las kantianas.⁵²⁴ A partir del *cogito* cartesiano,⁵²⁵ pasando por Thomas Reid, Destutt y Cousin, llegando a Balmes, Ancízar y Caro, se hace posible pensar “la conciencia” como un “hecho primitivo”, un “sentido íntimo”, una especie de “sentimiento” pre-discursivo, ante-representativo. El filósofo contemporáneo Anthony Kenny explica así el alcance de este modo de concebir “lo mental”:

[...] Al introducir la conciencia como característica definitoria de la mente, Descartes sustituía el hecho de la racionalidad por la *intimidad*, como rasgo propio de lo mental. Las facultades intelectuales, que distinguen a los seres humanos –con su lenguaje articulado- de los meros animales, no entrañan de por sí ninguna “intimidad”. [...] En asuntos como la comprensión de una teoría científica o la persecución de fines a largo plazo, las declaraciones, aún sinceras, del sujeto interesado, no son necesariamente la última palabra en el particular. Por otra parte, para saber qué sensaciones está experimentando alguien, tendré que dar un valor a lo que dice. Si le pregunto qué cree estar viendo u oyendo, qué cosas se imagina o se dice a sí mismo, su respuesta será inequívoca. Podrá no ser cierta –porque no es sincero o porque entiende mal las palabras que utiliza- pero no será errónea. Hay cierto carácter indubitable en ese tipo de experiencias, carácter que Descartes tenía por propiedad esencial del pensamiento. Tales experiencias son privadas o “íntimas” para el sujeto de las mismas, por cuanto no puede ponerlas en duda, aunque otros puedan hacerlo”.⁵²⁶

Pero para lanzarse a explorar esa simultaneidad del pensamiento, había que empezar a desprenderse de esa cárcel a que la reducía el Discurso, abandonar la idea condillaciana de que las palabras-signos son “como lazos que impiden escapar a las colecciones de ideas que no vemos en ninguna parte reunidas”.⁵²⁷ Ya los lectores de Reid habían hallado otra descripción muy distinta del pensamiento:

⁵²⁴ Veremos que algo similar ocurre en BALMES, J. *Filosofía fundamental...*, L. 1º, Cap. 16, §160 En: *Obras Completas*, t. II, p. 95. El tema de los “principios balmesianos” del conocimiento será tratado en el capítulo siguiente.

⁵²⁵ “Cuando conocemos que soy una cosa que piensa, esta primera noción no está sacada de ningún silogismo, [...] sino como una cosa conocida por sí misma, la ve por una simple inspección del espíritu: pues que si la dedujera de un silogismo, habría necesitado conocer de antemano esta mayor: todo lo que piensa es o existe. Por el contrario, esta proposición se la suministra su propio sentimiento, de que no puede suceder que piense sin existir”. DESCARTES, R. *Carta a Mersenne*, [s.d.] citada por Balmes, quien la comenta así: “Descartes [...] lo aruinaba todo con la duda, pero había una cosa que resistía a todos los esfuerzos, la conciencia de sí mismo. Y esta conciencia la tomaba él como punto de apoyo sobre el cual y *con toda certeza* pudiera levantar de nuevo el edificio de las ciencias”. Y cita enseguida a Locke y a Condillac para afirmar que, por vías distintas, usaron el mismo punto de partida: “el hecho de la conciencia de nuestras ideas y de su certeza”. BALMES, J. *Filosofía fundamental...*, L. 1º, Cap. 18, §176, § 177, *Obras Completas*, t. II, p. 107-108.

⁵²⁶ KENNY, A. Tomás de Aquino y la mente..., p. 27.

⁵²⁷ Cit. por GILSON, É. “El mito de la descomposición...”. p. 27.

“Al hablar de las impresiones en nuestros órganos, durante la percepción, aprovechamos datos tomados de la anatomía y la fisiología, de los que nos dan testimonio nuestros sentidos. Pero al hablar ahora de la percepción misma, *que es únicamente un acto de la mente*, tenemos que recurrir a otra autoridad. Los actos de nuestras mentes no nos son conocidos por los sentidos, sino por la conciencia, cuya autoridad es tan segura e irresistible como la de los sentidos. Por consiguiente, si prestamos atención a esa acción de nuestra mente a la que llamamos percepción de un objeto sensorial externo, encontraremos en ella estas tres cosas: primero, alguna concepción o noción del objeto percibido; segundo, una convicción y una creencia irresistibles y fuertes de su existencia actual; y tercero, que esta convicción y esta creencia son inmediatas y no un nuevo efecto del razonamiento”.⁵²⁸

Podemos entonces volver al manual de Psicología de Ancízar, en el punto en que al exponer su teoría de los conocimientos subjetivos, enseñaba que, en efecto,

“el hombre *sabe y conoce* la mayor parte de los fenómenos de su espíritu mucho antes de haberse ocupado en analizarlos, sin ocurrírsele jamás dudar de su existencia ni equivocar la naturaleza de los unos con las de los otros. El más ignorante sabe que tiene comprensión para adquirir ideas y memoria para retenerlas y nunca podrá equivocar el acto de comprender con el acto de recordar: no le será posible explicar estos hechos de conciencia porque nunca ha tratado de analizarlos, pero su creencia en ellos es firme y sus juicios permanentes y decisivos. Asístele lo que denominamos ciencia cierta. Si este hombre quiere salir de su ignorancia y estudiarse a sí mismo, empieza por aceptar como incuestionables los hechos de conciencia que aún no ha analizado: no establece datos interinos cuya verdad remite a prueba, sino datos de cuya certeza está tan convencido, *que si por ventura se los contradice el análisis que haga, duda de la exactitud de éste, no de la verdad de aquellos*.”⁵²⁹

¿Así que, si la certeza íntima muestra resultados que se oponen al análisis, primará “naturalmente” la primera? Balmes ya había producido, desde 1845, un enunciado

⁵²⁸ REID, Thomas. *Essays on the Intellectual Powers of Man*. Edimburg, 1785, Cap. V, p. 16, cit. por SAHAKIAN, William. *Historia de la psicología*. México, Trillas, 1982, p. 85-86. Estas “tres cosas” que ocupan la conciencia serán vertidas, en versión católica, en la teoría llamada de las “tres verdades primitivas”, achacada a Balmes y a Tongiorgi. Ver *infra*, Cap. 5 § IV.A.5.

⁵²⁹ ANCÍZAR, M. *Lecciones de Psicología...*, p. 45. Lo interesante, en primer lugar es que los eclécticos conectan de inmediato estas nociones de “conocimientos subjetivos”, de “conciencia” y de “fe” -o creencia- con la de método: “He aquí lo que se llama proceder *a priori*; o más claro, he aquí practicado el método especulativo, crítico o racional, que tiene por base la síntesis y por complemento el análisis, puesto que *comenzamos por nociones generales* y enseguida las aclaramos investigando sus elementos, no para *creer mejor* en los fenómenos de nuestro espíritu, sino para conocerlos mejor. Este es el método natural que piden las investigaciones sujetivas, y el que por tanto, seguiremos en nuestras lecciones...” *Ibid.* La introspección debe hacerse, pues, sobre las ideas que no proceden del exterior, y que son “principios”, “categorías” o “ideas generales”: en esto recoge bien la lectura bernardiana del *cogito*, citada más arriba, pero al tiempo -como veremos hacerlo a Comte y a los neotomistas, a su modo-, “retorna” a parapetarse en el método racional, como si se temiera perder el orden deductivo y jerárquico que aseguraba el *more geometrico*.

idéntico desde el campo católico.⁵³⁰ No creo asentar un despropósito si señalo acá un isomorfismo estructural entre ambos enunciados y la famosa fórmula de *Aeterni Patris*:

“el filósofo católico debe saber que violará los derechos de la razón, tanto como los de la fe, si admitiese una conclusión que él supiera ser contraria a la doctrina revelada”.⁵³¹

Lo que se puede ver más claro ahora, es que este tema de “la conciencia” permite dar estatuto epistemológico -es decir, hacerla visible y además, en lugar de excluirla, integrarla en una teoría aceptada y creíble- a una modalidad de conocimiento que, *sin provenir de una evidencia objetiva* y sin acudir a la simple *autoridad dogmática*, pudiera presentarse con *legitimidad psicológica*, con pretensión de *validez objetiva* y con carácter de *certeza*. Se pueden adivinar las consecuencias apologeticas que tendría, en el campo católico, la posibilidad de poner a funcionar la dupla empirio-crítica a su favor, “demostrando” que la fe es una especie o clase de este modo de conocimiento por “certeza íntima”. Aunque los católicos se resistieran, sincera y vigorosamente, a ver reducida su creencia a una mera opción individual en la esfera de la vida privada, no era poca ganancia el disponer de una teoría sobre la validez de la fe como modo de conocimiento, cuando sus opositores laicos la tachaban de “superstición” o de “irracionalidad primitiva”: el precio era aceptar, en el plano epistemológico, el mismo principio de subjetivación que subtendía en todas sus variedades a las odiadas ideologías modernas, desplazando la certeza de fe del campo de la “objetividad” al campo de la “subjetividad”. Pero eso es lo que precisamente el “catolicismo integral” estaba lejos de comprender y menos, consentir.⁵³²

Y lo más irónico en apariencia es que este trabajo lo hayan comenzado a hacer posible las propias filosofías liberales. Pero no se olvide que éstas tenían interés en hacerlo, si se trataba de “competir” por el poder espiritual, de asegurarse el gobierno moral de los sujetos, y de capturar y redirigir las tecnologías del poder pastoral: de

⁵³⁰ Ver para su análisis detallado: *infra*, Cap. 5, § IV.B.2.

⁵³¹ *Aeterni Patris*..., p. 101. Máxime cuando no pocos católicos la leyeron así: “si los datos de la ciencia contradicen los de la fe, hay que revisar la ciencia hasta que confirme los datos de la fe, o abandonar la ciencia”. Cfr., *supra*, Cap. 2, nota 293.

⁵³² Conviene traer a colación acá la caracterización que É. Poulat hace de la matriz cultural del *catolicismo integral*, en donde sitúa el neotomismo. Cfr., POULAT, E. *Modernística*..., p. 48. (Cfr., *supra*, Cap. 2, nota 380): “Este catolicismo tenía sus signos de identidad: era romano, intransigente, integral y social. Romano, en primer lugar: el papado era su cabeza y su corazón. Intransigente, es decir, dos cosas: primero, antiliberal, la negación y la antítesis de ese liberalismo que constituía la ideología oficial de la sociedad moderna, pero también inamovible sobre los principios que le dictaban esta oposición. Integral, es decir, negándose a dejarse reducir a meras prácticas de culto y a convicciones religiosas, sino dispuesto a edificar una sociedad cristiana según la enseñanza y bajo la conducción de la Iglesia. Social, en diversos sentidos: porque, tradicionalmente, él penetra la vida pública; porque se ha ganado así una dimensión popular esencial, en fin, porque el liberalismo económico de la sociedad moderna ha suscitado la *cuestión social* cuya solución exige una amplia movilización de las fuerzas católicas”. POULAT, E. *Le catholicisme sous observation*. Paris, Le Centurion, 1983, p. 100.

hecho, ya se puede hallar en los autores eclécticos una especie de pasaje que permite conectar los dos sentidos (moral y psicológico) del término conciencia, cuando afirman que esta “luz de la conciencia” ilumina tanto los objetos del mundo, las sensaciones e ideas del sujeto y sus juicios morales, jugando sobre la pareja *conciencia primitiva-conciencia reflexiva*, la cual, produciendo una conexión con ese otro objeto de discurso, el *sentido común*, sirve para empezar a socavar la doctrina racional de las facultades mentales, del lado del saber psicológico y, del lado de las prácticas políticas, para fundamentar la misión teórica y ética de los intelectuales respecto a los simples:

“Para sentir, [...] es indispensable saber que en aquel instante nos agitan tales pensamientos o nos afecta tal objeto, *porque no puede darse afección sin que intervenga un juicio que la refiera a su causa, de índole análoga*. La conciencia es el complemento necesario de nuestras facultades todas, y es seguro que sin ella nada sabríamos, ni de nosotros mismos ni del mundo exterior: es una luz interna que ilumina todo lo que sucede en el alma y graba en ella deliberadamente nuestras percepciones, determina nuestras pasiones y caracteriza nuestras resoluciones y actos libres, produciendo una especie de reacción sobre las facultades todas, de cuyas funciones toma conocimiento para entregarlas después al análisis de la reflexión. [...] Por eso dice Cousin que la reflexión es para la conciencia lo que el microscopio para la simple vista, que nos hace descubrir completamente las propiedades de los objetos penetrándolos en todo sentido, pero sin alterarlos en lo más mínimo. En efecto, si al comienzo nos enteraba nuestra conciencia de un hecho mental oscuramente y sin desmenuzarlo, después que acerca de él hemos reflexionado con detenimiento lo conocemos bien en todo sentido, es decir, tenemos de él y de sus elementos conciencia plena y perfecta”.⁵³³

Por su parte, para la *intelligentzia* católica, aparecía como una ganancia el poder ofrecer una alternativa racional al fideísmo, el poder llegar a demostrar que la *fe en Dios* era uno de esos “hechos de conciencia” -tanto en sentido psicológico como moral- hechos que a pesar de ser espontáneos y personales, el sujeto puede colocar por encima del *análisis* sin temor a ver descalificada su “experiencia personal”. No es casual pues, que se trate al mismo tiempo de dar un estatuto epistemológico a otros dos objetos de discurso sobre el conocimiento del sujeto: la *creencia* y la *certeza*. Ahora bien, debo insistir, no se trata de “demostrar” que la encíclica de León XIII sea poscartesiana o ecléctica, o que cristianizó el concepto cartesiano o ecléctico de *conciencia*: estamos de nuevo frente a una estructura epistémica profunda, que sobre una base común a varias “ideologías”, hace posible *entre ellas* una opción teórica católica bien singular: aquella que busca a la vez convalidar la fe como una experiencia personal *íntima, subjetiva*, y dotarla a la vez de la credibilidad racional que se le asigna a la experiencia de

⁵³³ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 62-63. “Por lo dicho, venimos en conocimiento que el ejercicio de la conciencia es una operación natural y común a todos los hombres. Algunos llevan esta operación a tal grado de cultura que [...] aprenden a ejercer metódicamente la *reflexión* sobre los hechos internos o acción de las facultades mentales [...] y adquiere el filósofo un conocimiento pleno, analítico y claro de cuantos hechos caen bajo la inspección de la conciencia, [...] resultado una ciencia de observación que no es sino la Psicología o descripción razonada de los atributos del alma...” *Ibid.*, p. 64.

conocimiento científico, *objetiva*. Lo cual no implica un juicio de valor (¡desenmascarar a esos cristianos liberales y racionalistas!), sino ante todo, señalar cómo se fueron conformando, en el plano epistémico, las condiciones históricas de posibilidad del proyecto de filosofía cristiana buscada, o, dicho en registro narrativo, qué tensiones internas imponía este modo de “bautizar los vasos de los egipcios”.⁵³⁴

Así, según Cousin, “lo que ha sucedido con las verdades fundamentales de la religión”, es que la filosofía ha mostrado que aquellas “tienen su asiento en la naturaleza misma del hombre”, y nos ha afirmado en la creencia en ellas “por el pleno conocimiento de su bondad y certidumbre”.⁵³⁵ Un creyente de criterio amplio y “progresista” -¿un leibniziano?- podía reconocer aún acá un principio de diálogo con el “espiritualismo laico”.⁵³⁶ Pero ya aquí un lector católico “ortodoxo” podía empezar a cambiar la sonrisa de reconciliación con el mundo que las páginas anteriores le habrían proporcionado, empezando a sospechar que tal vez se introducía de modo sutil una hegemonía de la razón. Y su reacción negativa no se haría esperar al continuar leyendo la explicación que el manual daba “al hecho de la fe con que aún los hombres vulgares creen en los dogmas religiosos a pesar de no comprenderlos”, hecho que en efecto podía desmentir el principio ecléctico de correlación entre creencia y razón: la explicación cousiniana apuntaba a descalificar *no a la religión, sino al cuerpo sacerdotal católico*, afirmando que el vulgo cree en los misterios religiosos no porque sean misteriosos y profundos -lo maravilloso en sí mismo, dice en un eco de la teoría comtiana del *fetichismo*, no produce convicciones firmes-, sino porque

“los ignorantes creen en los dogmas porque los han oído proclamar a hombres superiores en luces y saber. [...] aquí media la *evidencia de autoridad*, bastante para producir creencia cuando se tiene confianza en los que enseñan los dogmas por

⁵³⁴ Una prueba de las semejanzas (objetos de discurso) y diferencias (estrategias teóricas) entre el campo laico y el católico, se puede ver al comprar dos definiciones de conciencia: “*Conciencia* no es un término neutro; evoca quizás equivocadamente una impresión de certeza y de autoridad [...] en sentido inverso, es posible evitar el sentido excesivamente restringido que dan a esta palabra los primeros escoceses y los eclécticos, al establecer una oposición superficial entre los sentidos y la conciencia, considerados como dos facultades paralelas, adaptadas a objetos diferentes”. LALANDE, A., *op. cit.*, p. 169. Y en el diccionario de W. Brugger, que recoge el pensamiento neoescolástico actual, se lee: “El testimonio inmediato de la conciencia se muestra a la gnoseología como la primera y más segura fuente del saber objetivamente cierto. Este testimonio y su valoración, constituyen actualmente, en una u otra forma, el punto de partida de la gnoseología realista”. Cfr., “Conciencia”. En: BRUGGER, Walter; S.J. *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, Herder, 1983, p. 125.

⁵³⁵ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 102.

⁵³⁶ A este respecto, valga citar la posición del Papa Pío IX, citado por Sanseverino: “En su encíclica del 9 nov. de 1846, el Papa explica que [...] “Las dos juntas [la fe y la razón] se dan un mutuo auxilio; de tal suerte que la recta razón demuestra, protege y defiende las verdades de la fe, y la fe a su vez desembaraza a la razón de todos sus errores, ella la ilumina, la confirma y la perfecciona admirablemente por el conocimiento de las cosas divinas”. Pío IX, cit. en SANSEVERINO, Gaetano. *Manuel de philosophie chrétienne...*, p. 345.

suponerles convencidos de la verdad que contienen, alcanzada por ellos por medio de estudios dilatados [...]”.⁵³⁷

Entonces un mismo saber sobre la interioridad de los individuos podía compartirse entre católicos y funcionarios civiles de la filosofía –tal como lo soñó este caporal del saber estatal que fue Victor Cousin- pero los nuevos pastores serán laicos, asalariados por el Estado y sometidos a un régimen supervisado de conocimientos: en una palabra, se trata del sistema de instrucción pública nacional desplazando a la(s) iglesia(s), no sólo en el saber sino en la moral. Pues hay aún algo que señalar respecto al profesor colombiano seguidor de Cousin: si su rechazo del manual de Ideología provenía de su diferencia epistemológica con el sensualismo, había también una reprobación de orden moral. Ancízar rechazaba el mecanicismo de Destutt de Tracy como incapaz de dar cuenta “del libre albedrío, los derechos y los deberes, la virtud y el vicio, el alma, entidades que no encuentran un solo punto de apoyo en la Ideología sensualista”.⁵³⁸

A tal punto hallaba Ancízar peligrosa tal doctrina para la enseñanza de la juventud, que la condenaba con el mismo argumento que más tarde esgrimió monseñor Carrasquilla –¿plagio, inspiración, lugar común de las políticas de la moral?-, y que era la obsesión apenas lógica en el ambiente creado por el crecimiento de las disciplinas fisiológicas: perder o hallar a Dios o al Alma “al extremo de un escalpelo”.⁵³⁹

“...el estudiante cuyo bagaje filosófico se redujese al libro de Tracy, luego que hiciera algunos estudios formales en Fisiología encontraría en el juego del organismo la explicación clara y completa de todos los hechos mencionados en aquella Ideología, y concluiría forzosamente por desechar, como hipótesis ridícula, eso de la existencia de un alma humana distinta del organismo”.⁵⁴⁰

He ahí un buen ejemplo de lo que Foucault llamaba “las metafísicas de los trascendentales”, trascendentales de la Vida, en este caso. Además de las implicaciones político-pedagógicas, eran las implicaciones teóricas y morales que el impacto de los saberes de corte experimental tenían sobre la creencia en el alma, y el punto delicado era cómo explicar las relaciones alma-cuerpo *a la luz de la móvil frontera sujeto/objeto*: por razones diferentes, -pero que coinciden en el interés de salvar tanto una metafísica general pero sobre todo una metafísica escolar-, ambos, Ancízar y los neotomistas colombianos bajo la guía de Carrasquilla, contribuyen a trazar una nueva línea epistemológica entre lo fisiológico y lo espiritual, aceptando todo el rigor de la ciencia

⁵³⁷ *Ibid.*, p. 101.

⁵³⁸ ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 304.

⁵³⁹ «Il n'avait pas plus rencontré Dieu qu'il n'avait rencontré l'âme sous son scalpel». BROUSSAIS, cit. por Pierre Leroux. *La grève de Samarez*. Paris, E. Dentu, 1863 (reed. Paris, Klincksieck, 1979, T. II, p. 420). “C'est qu'on ne trouve pas l'âme au bout d'un scalpel”. FLAUBERT, Gustave. *Dictionnaire des idées reçues (1911)*. Turin, Mille et une nuits, 1994, p. 30.

⁵⁴⁰ ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 304.

de un lado de la frontera, pero exigiendo que se respetase la singularidad de lo no observable empíricamente, de lo invisible, del otro lado de la línea. Desde 1870, entonces, ya se había establecido una línea de conciliación o diálogo entre las filosofías liberales y las filosofías católicas: ello explica la ambigua deferencia de M. A. Caro con el eclecticismo cousiniano. Y tampoco por azar Ancízar dará su apoyo, a fines de 1876, al sector liberal independiente de Rafael Núñez, el *regenerador* de 1886.

En el plano epistémico, se dibuja pues esa partición perfectamente moderna entre lo empírico y lo metafísico, que será utilizada a su beneficio por todos y cada uno de los bandos en lucha, “materialistas” o “espiritualistas”, “positivistas” o “sensualistas”, partición que ya aparece claramente formada en esta *superficie de emergencia enunciativa* constituida por esta polémica sobre textos escolares.⁵⁴¹ Superficie que la Universidad Nacional instituyó como *instancia de delimitación* en donde se fue definiendo, para los saberes apropiados localmente, un nuevo umbral de modernización epistemológica. Delimitación que, apoyándose en la ciencia, busca devenir hegemónica frente a la otra instancia de delimitación clásica, la autoridad intelectual y moral (el “poder espiritual”) de la Iglesia católica: ecos locales de un combate global.

2. Un retorno a la Gramática General

Y he aquí que tenemos ya completo el panorama de todo lo que se ha introducido - o reintroducido- por la bisagra “ideas subjetivas”/“ideas objetivas” : en las primeras se agruparon las verdades matemáticas, pasando por las categorías *a priori* del entendimiento, hasta restaurar de modo edulcorado las ideas de Dios, Alma y Mundo puestas en peligro por la crítica trascendental, y llegando finalmente a la traslación del saber sobre la fe y la intimidad de manos religiosas a manos laicas: todo ello gracias a la actualización de este polivalente objeto discursivo, “la conciencia”, que paradójicamente, a causa de su apelación a lo no consciente, ya empieza a disociar el orden del régimen de saber de la representación.⁵⁴²

Constatemos, en fin, que el universo de los “conocimientos subjetivos” tal como fue apropiado por Ancízar permitió la introducción, tanto de una noción activa de sujeto de conocimiento (para la ciencia), como la de principios de espontaneidad e

⁵⁴¹ “Sería preciso ante todo localizar las *superficies* primeras *de emergencia de estos objetos de discurso*: mostrar dónde pueden surgir, para poder ser después designadas y analizadas, esas diferencias individuales que, según los grados de racionalización, los códigos conceptuales y los tipos de teoría, recibirán el estatuto...” [para nuestro caso, de ideas, nociones, intuiciones, apercepciones, categorías, principios, etc., del *entendimiento humano*, como componentes de la *experiencia individual*. O.S.]. “Estas superficies de emergencia no son las mismas para las distintas sociedades, las distintas épocas, y en las diferentes formas de discurso...”. FOUCAULT, M. *La arqueología...*, p. 66-67.

⁵⁴² FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 374.

innatismo: con ello, se hacía posible mantener un peregrino “equilibrio” entre una actitud *liberal* de duda y crítica al dogmatismo, y a la vez la aceptación -racional y sentimental, y en todo caso “natural”- de las verdades que se llamaron *de autoridad* -las del conocimiento revelado y del sentido común- por oposición a las de *experiencia personal*.

Ahora bien, el uso que hacían los Eclécticos de la distinción entre ideas subjetivas y objetivas, desbordaba y enrarecía la distinción estrictamente metodológica de Bernard. Técnicamente, lo que hacen estos eclécticos es insertar esta bisagra en una metafísica de la diferencia entre lo material y lo espiritual, pretendiendo partir desde las posturas de Kant y Bernard, y realizando en verdad un sorprendente viaje de “regreso a la semilla”, hacia Destutt y Descartes: para demostrar cómo se forman y generalizan ideas como las de *sustancia y cualidad*, Damiron y Ancizar enseñan que:

“Desde el instante que conocemos que existimos [...] concebimos nuestro ser y nuestro modo de ser [...] Tenemos ya un sujeto y un atributo con la relación que los une, pero aún no hemos salido de lo individual. No obstante, apenas nos hacemos cargo de esta unión necesaria del ser y del modo de ser en nosotros mismos, cuando al punto creemos que fuera de nosotros sucede otro tanto en todas las cosas y en todo lugar y en todo tiempo, sin ocurrirnos que pueda haber cualidades sin sustancias en ningún caso... De esta manera, una observación individual y concreta se convierte al momento, *por la irresistible fuerza de su verdad*, en una noción abstracta y universal, en un *principio*, sin haber precedido numerosas observaciones, porque la evidencia de esta verdad no las consiente, como lo consienten otras verdades que exigen un gran trabajo analítico para generalizarse”.⁵⁴³

Aunque la operación en curso acá sea la de construir un “sujeto trascendental”, el lector ya sabrá reconocer acá un retorno al tema cartesiano y al vocabulario clásico. Y no debe achacarse a alguna “debilidad” del filósofo local: el pasaje es tomado casi a la letra del texto de Damiron.⁵⁴⁴ En este punto, no secundario, puede afirmarse que la pertenencia de la psicología de Ancizar al zócalo enunciativo de la representación, le viene de sus maestros, Cousin y Damiron, y no de una mala lectura que el colombiano haya hecho del eclecticismo. El método de la Psicología de Damiron también era deudor de la epistemología clásica, del *more geometrico* y del método de los Messieurs:

“...en relación a la disposición de los diversos puntos de la ciencia, hemos seguido el orden más conveniente a la simplicidad de los análisis. En efecto, hemos comenzado por el estudio de los hechos del alma que sirven de base y de elementos a todos los hechos ulteriores.[...] También, fieles al método, [...] después de haber resuelto la cuestión de (sus) atributos, hemos abordado la cuestión de las relaciones, y entre éstas, es por las más inmediatas, las más familiares y las más simples que hemos comenzado,

⁵⁴³ *Ibid.*, p. 113.

⁵⁴⁴ DAMIRON, Ph. *op. cit.*, p. 127

así como es por las más alejadas, las más oscuras y las más complejas, por donde hemos terminado”.⁵⁴⁵

Pero aún hay más: aunque Ancízar nunca publicó sus notas de curso para la Gramática y la Lógica,⁵⁴⁶ disponemos del ya citado extracto del programa de Psicología, Lógica y Gramática General que dictaba en la Universidad. Allí, y a pesar de que se trata de una escueta enunciación, descubrimos que su enseñanza de Gramática correspondía en todo -salvo las ideas de causa y efecto, sustancia y cualidad caras a Cousin⁵⁴⁷- al contenido de las gramáticas de Port-Royal y de Destutt:

“II. La esencia del lenguaje consiste en la expresión de los juicios. Lo fundamental de su estructura es la *proposición*, en que todos los elementos del juicio están representados por otros tantos signos-. Todos nuestros juicios versan, en definitiva, sobre las ideas de *sustancia* y *cualidad*, causa y efecto. Por tanto los signos elementales de toda proposición, y que la constituyen tal, no son, ni pueden ser, mas que el nombre de la sustancia o causa (signo sustantivo) el nombre, la cualidad o efecto (signo adjetivo), y el nombre de la afirmación (signo de la existencia) que es la forma íntima del *verbo*”.⁵⁴⁸

Se reencuentran aquí de nuevo los dos elementos característicos de la Gramática General: uno, que la unidad básica del discurso es la proposición, esto es, la relación sujeto-atributo asegurada por el verbo (Destutt veía una proposición en los gritos de los

⁵⁴⁵ *Ibid.*, Préface, p. xxxii-xxxiii.

⁵⁴⁶ Ancízar refiere en sus *Lecciones* un manuscrito inédito de “Lógica superior”. *Ibid.*, p. 95. En cuanto a la moral, Loiza transcribe unos párrafos del manuscrito no editado en Colombia, donde Ancízar “sustenta el ideal de una nueva aristocracia intelectual y política que se elevaba gracias a los méritos acumulados por el saber y la riqueza [...] Ancízar dedicó estas lecciones, sobre todo, a definir las funciones de los hombres dotados del atributo de la razón en las sociedades políticas [...] Por eso, el tipo de sabio que reconoce Ancízar es un ‘creyente apoyado en la ciencia.’” Cfr., LOAIZA, G. “Manuel Ancízar y...”, p. 51. El ecléctico colombiano escribió allí que “la igualdad absoluta, trasvasada a lo político, destruye el principio altamente social de las recompensas señaladas para las grandes virtudes, negándose al propio tiempo la capacidad que tienen los individuos de levantarse por los esfuerzos de su espíritu [...] La porción de los asociados que, por haberse encontrado en circunstancias desfavorables al cultivo y progreso de la inteligencia, no han podido atesorar las luces necesarias para representar la nacionalidad de su país, esa porción que hemos denominado *los débiles*, encuentra en los fuertes protección, dirección y consejo”. ANCÍZAR, M. “Lecciones de moral”, manuscritos conservados en el Archivo Ancízar, cit. en LOAIZA, G. *op. cit.* p. 51-52. Idea similar, concluye Loiza, a la de “élites predestinadas” defendida por Destutt, y a la de “poder espiritual” proclamada por A. Comte.

⁵⁴⁷ “Todos nuestros juicios versan, en definitiva, sobre las ideas de sustancia i cualidad, causa i efecto. Por tanto, los Signos elementales de toda proposición, i que la constituyen tal, no son, ni pueden ser, mas que el nombre de la sustancia o causa (signo sustantivo) el hombre, la cualidad o efecto (signo adjetivo) i el hombre de la afirmación (signo de la existencia) que es la forma íntima del verbo”. ANCÍZAR, M. “Apéndice a los Informes anteriores: Programa de Filosofía Elemental. Psicología-Gramática General-Lógica”, p. 415. (Ver Anexo N° 3).

⁵⁴⁸ *Ibid.*,

animales y en las interjecciones más básicas),⁵⁴⁹ y dos, el verbo como afirmación y principio de atribución. No hay duda de que al menos en el ámbito de su actividad pedagógica -pero podría suponerse que no sólo en ella- Ancízar insertaba la Psicología de inspiración cousiniana en el zócalo epistemológico racional, esto es, minimizando el impacto de los nuevos saberes biológicos -y de los métodos experimentales y comparativos- sobre el estudio del lenguaje. Cito otro ejemplo, el tema del *verbo-adjetivo*. Dice el Programa de Ancízar:

“VII. Inventado el sustantivo, la interjección no expresa más que el predicado de la proposición, conteniendo implícita la idea de existencia. El predicado denota una situación del sujeto, que puede ser pasada, presente o futura. Es pues susceptible de modos y de tiempos, como lo es también de número y aún de género, acomodándose a los accidentes del sujeto; y estas calidades son las que constituyen el verbo-adjetivo. El verbo-adjetivo consta de dos elementos esenciales: el elemento *verbo* que es *ser*, nombre de la existencia, invariable y único, y el elemento *adjetivo*, variable y múltiple, tanto como pueden serlo los estados del sujeto”.⁵⁵⁰

Me he detenido en este ejemplo, porque quiero señalar otro aspecto no despreciable en el hecho de la continuidad epistemológica de la matriz de la Gramática General; y es la presencia activa de un cierto “vocabulario” aristotélico-escolástico en un saber decimonónico no religioso. Creo que hay más de una razón para vincular la restauración del neotomismo a la persistencia de los saberes racionales y su método lógico-deductivo: más allá del hecho establecido de que el componente escolástico al lado del componente cartesiano en la obra de los Messieurs de Port-Royal,⁵⁵¹ fue rechazado por los Ideólogos; se constata de nuevo un hecho cultural significativo: el vocabulario aristotélico de base -y el modo de abordar lo real implicado en él: conceptos como forma y fondo, esencia y apariencia, substancia y accidente- que fueron expurgados de la *memoria filosófica*, han pervivido por el contrario en la *memoria gramatical*: atravesaron incólumes las tormentas revolucionarias de los siglos XVIII y XIX en el pequeño vehículo de las gramáticas enseñadas en las escuelas para jóvenes. Transmitidos al lenguaje de los escolares estos términos continuaron allí, orientados de

⁵⁴⁹ Y era esto lo que Ancízar enseñaba: “VI. Antes de que el lenguaje se hubiese formado por un copioso número de signos, o cuando una emoción vehemente no da tiempo de usar de ellos, el juicio se expresa con un monosílabo sintéticamente. A esto han llamado los gramáticos *interjección*. Las interjecciones son proposiciones enteras, por lo que no son declinables ni conjugables, ni dan lugar a regla alguna de sintaxis”. *Ibid.*, p. 416.

⁵⁵⁰ ANCÍZAR, M. “Apéndice...Programa de filosofía elemental...”, p. 416. Señala Donzé, citando la *Grammaire de Port-Royal*: “El nombre de verbo adjetivo debe entenderse en el sentido etimológico (*adjectivum*, trad. de *epitheton*, (agregado a...): “este gran número de verbos diferentes del sustantivo, que se encuentran en todas las lenguas, y que se podría llamar *adjetivos*, para mostrar que la significación que es propia de cada uno, es agregada a la significación común a todos los verbos, que es la de la afirmación”. (*Grammaire*, II, Ch. XVIII, p. 61). Cit. en DONZE, R., *op. cit.*, p. 133-134.

⁵⁵¹ DONZE, R., *op. cit.*, p. 26; DOMINICY, M., *op. cit.*, p. 14; GILSON, É., en DESCARTES, René. *Discours de la méthode*. [Texte et commentaire par Étienne Gilson], p. 423-429.

cierta manera a “modelar sus categorías” en el manejo cotidiano de las nociones de “sustantivo” y “verbo”, “sujeto” y “predicado”, “nombre” y “adjetivo”: fue en el “análisis lógico” que debía aprender el imberbe estudiante de latín para establecer un puente entre su lengua materna y el latín, donde tal *forma mentis* se asimilaba.

He aquí la razón por la cual veremos a los defensores del estudio de las “humanidades”, luego llamado “bachillerato clásico”, argumentar que el estudio de las lenguas “forma las facultades mentales”.⁵⁵² Ciertamente, era en tal uso cotidiano donde la metafísica implicada en las categorías lógico-gramaticales formaba realmente un modo de ver el mundo y de “hacer cosas con palabras”, donde éstas dejaban de ser “teorías abstractas” o “términos vacíos”: no se olvide que gramática, lógica y pedagogía eran ciencia y arte, y aprender el arte de hablar era aprender el arte de pensar, y será sólo en el momento en que estos saberes dejen de ser hegemónicos cuando sus términos “sacrosantos” -esencia, accidente, substancia, etc.- pasan a no ser sino *flatus vocis*, aunque siguen conservando cierto prestigio patricio y patrimonial de “alta cultura”.

Pero volvamos a Ancízar, pues aún nos queda por entender qué podía significar esta curiosa mezcla que formó el Eclecticismo ancizariano. La hipótesis que puedo arriesgar acá es que la posición de Ancízar, recusando la Ideología como incompleta, permitió fracturar el soporte epistémico del sensualismo destuttiano, y modificar el tríptico Ideología-Gramática-Lógica tal como la había impuesto la ortodoxia benthamista, sustituyendo la Ideología por una Psicología, una psicología que introdujo la moderna línea divisoria entre “conocimientos subjetivos” y “objetivos”. Pero aunque esta Psicología pretendía tener apoyos experimentales en la Fisiología, conservaba el modelo lógico-gramatical del conocimiento y de los procesos psíquicos que había construido la positividad clásica: es innegable que su estructura de base continuaba siendo la Psicología racional.⁵⁵³ A pesar del recurso a los “últimos descubrimientos fisiológicos”,

⁵⁵² Cfr., MARIN, Louis. ‘Introduction’ En: ARNAULD, A; NICOLE, P. *La logique ou l'art de penser...*, p. 14. «Réthorique pédagogique».

⁵⁵³ De hecho, F. Picavet, habla de un momento posterior al de los Ideólogos *tout court*, al que denomina “Idéologie nouvelle”, que prolonga el método de los primeros, pero en contacto con las ciencias positivas de la vida, el trabajo y el lenguaje. He aquí su notable análisis, uno de cuyos méritos es no sólo el de formular el término de *filosofía escolar*, sino el de proveer una descripción de su funcionamiento: “Para D. de Tracy, Volney, Cabanis, Condorcet, como para Lamarck, J.-B. Say, Thurot, Ampère, Laplace, la ideología y las ciencias eran aliados que no podían obtener resultados sino marchando de concierto. Con Laromiguière, la filosofía se construye, salvo algunas generalidades matemáticas, independientemente de las ciencias. A. Comte y los positivistas toman para sí las ciencias matemáticas, físicas y sociales; Broussais y los naturalistas hacen filosofía biológica; Fauriel, A. Thierry y sus sucesores tratan de extraer la filosofía de la historia; Ch. Comte, Dunoyer, Bastiat mismo, continúan en economía la tradición ideológica, mientras que los filólogos acuden a la escuela de Alemania, y tratan de alcanzarla sobre el terreno positivo, antes de lanzarse a la especulación.

“Los sucesores de Laromiguière no tienen en común con los científicos sino una sola cosa, de importancia capital por cierto: el método. [...] Su doctrina, de una claridad sin igual, y apoyándose poco más o menos que sobre las nociones vulgares, podía ser comprendida por las gentes de mundo, a

ni los epígonos colombianos de Destutt, ni tampoco Ancízar, han dado el paso hacia la Psicología experimental o clínica, cuya fecha canónica de aparición, 1879, coincide con la apertura del laboratorio de experimentación de Wilhelm Wundt (1832-1920).⁵⁵⁴ La *Psicología* de Ancízar no es aún la psicología clínica de las modernas “ciencias humanas” pero, en cambio, usando la citada expresión de Foucault, es uno de aquellos “dogmatismos pre-críticos [poskantianos] que resuenan como un retorno a las trivialidades de la Ideología”.⁵⁵⁵ Mientras Ancízar reprochaba a Tracy el recurso a unos conocimientos fisiológicos bastante rudimentarios y anticuados,⁵⁵⁶ en su manual de Psicología, haciendo uso de los avances en este campo, pretendía poder demostrar el modo de acción del alma sobre el cuerpo (!), recurriendo de nuevo a hacer valer un conocimiento empírico como fundamento trascendental:

“Los últimos descubrimientos fisiológicos han venido a confirmar la teoría de las impresiones e impulsiones por las cuales explicamos la conexión del alma y del cuerpo humanos. Dáse por cierto que en el aparato nervioso en general y en cada sistema de nervios en particular, hay dos especies de ellos destinados a desempeñar diversas

quienes ella enseñaba rápido a reflexionar y a clasificar sus ideas. [...] Los científicos, hallando su método en tal doctrina, no serán hostiles a esta filosofía escolar; se dirán que su estudio es útil aunque insuficiente, para aquellos que quieran un día tomar parte en sus investigaciones. Si más tarde los filósofos [i.e. los estudiantes de filosofía, O.S.] que habrán estudiado las ciencias, perciben esta identidad de método, mostrarán sin gran esfuerzo qué ventajas resultan de allí para la filosofía, e insistirán sobre la necesidad de una unión más íntima: el elogio de lo más amable y popular, cuando no de lo más grande y original de los ideólogos, contribuirá a darles unos continuadores que, retomando su método, perfeccionado por los descubrimientos científicos, proveerán a los científicos de una *Ideología nueva*”. PICAVET, F. *op. cit.*, p. 520-522. Aquí se cierra de nuevo el círculo: el “método de aprender” (en la escuela) cree reproducir el “método de conocer” (en la ciencia).

⁵⁵⁴ SAHAKIAN, William S. *Historia de la Psicología*. México, Trillas, 1982, p. 153-157. En la cronología que elabora este autor, aparecen como eventos importantes del año 1879: “Invento de George John Romanes (1848-1894), del término ‘psicología comparada’; Fundación de la psicología neotomística bajo la dirección de Désiré Mercier (1851-1926), de Bélgica; Establecimiento del primer laboratorio psicológico del mundo, por Wilhelm Wundt de la Universidad de Leipzig, marcando con esto el nacimiento de la psicología como una ciencia”. *Ibid.*, p. 583. Y, recordemos, es el año de publicación de *Aeterni Patris*. Sobre Wundt, ver además: PETERSEN, P. *Guillermo Wundt y su tiempo*. Madrid, Revista de Occidente, 1932. Un trabajo de grado sobre la frenología en Colombia confirma que “para Ancízar y los defensores de la Filosofía Moral el alma no era localizable en el cerebro ni sus funciones reductibles a funciones cerebrales. Hacia fines del siglo XIX el médico Jorge Putnam ya sostendrá que el cerebro es el órgano de que se sirve el alma para manifestar su actividad llamada pensamiento, que es un centro complejo y compuesto de varios centros a los cuales corresponden las distintas funciones o facultades del espíritu. (PUTNAM, Jorge. *Tratado práctico de medicina legal con la legislación penal y procedimental del país*. 1896) ». Cfr. GUTIERREZ FLOREZ, Juan Felipe. *Un cuerpo para el alma. Frenología, fisiognomía, craneometría, en el siglo XIX en Colombia*. Monografía de grado en Historia. Universidad Nacional de Colombia, seccional Medellín, 1998. [Director : Dr. Alberto Castrillón], p. 117.

⁵⁵⁵ FOUCAULT, M. *Les mots...*, p. 258-259.

⁵⁵⁶ Cfr., ANCÍZAR, M. “Informe...,” p. 306, criticando “la pobreza e inexactitud de sus ideas fisiológicas”, ante el tenor del párrafo sobre “la pulpa cerebral” arriba citado, y que el Compendio reproducía literalmente.

funciones [...] unos reciben las impresiones del exterior, otros reciben las impulsiones del interior y las transmiten a lo exterior, a los primeros se ha llamado nervios de *sentimiento*, a los otros, nervios de *movimiento*. El alma ejerce su imperio sobre estos últimos, como unos instrumentos de su inteligencia, y unos conductores de sus pasiones y voliciones...”.⁵⁵⁷

Ancízar mismo, en su Informe de 1870, aún repite el mismo argumento del “novedoso descubrimiento” de los dos tipos de nervios que usó en su Manual de 1851. Este estancamiento científico puede explicarse no tanto por la lenta circulación de información sobre los avances científicos y sobre la discusión de sus implicaciones filosóficas, como porque el cúmulo de diversas actividades -políticas, económicas, científicas, literarias-, característica de la mayor parte de los intelectuales latinoamericanos del período, haya distraído al rector de sus trabajos científicos específicos.⁵⁵⁸ Pero hay una segunda posible -y no poco poderosa- razón: el orden

⁵⁵⁷ ANCÍZAR, M. *Lecciones...*, p. 271-272. Con bastante probabilidad, hace alusión a los descubrimientos de los fisiólogos Sir Charles Bell (1774-1842), y F. Magendie (1783-1855), en 1811 y 1822 respectivamente, sobre la diferencia de función de las raíces raquídeas anterior y posterior (ley de Bell-Magendie). Pero además los trabajos de Burdach [1826], Clarke [1850], Brown-Séguard [1850] y Goll [1860]; habían avanzado el estudio de la médula espinal y su disociación en haces conductores funcionalmente especializados, y en 1850, los estudios de Helmholtz sobre la velocidad de propagación del flujo nervioso refutaban todas las teorías sustancialistas de la transmisión. Desde 1861 Paul Broca (1824-1880) encuentra la sede del lenguaje en la tercera circunvolución, y en 1870, Fritsch y Hitzig, confirman experimentalmente la teoría de las localizaciones cerebrales, que había sido preludiada desde 1808 por la polémica pero influyente frenología de F. J. Gall (1758-1828). Cfr., CANGUILHEM, G. “La constitution de la physiologie comme science”. En: *Études d'histoire et philosophie des sciences...*, p. 233, 266-267. Se sabe que J. Balmes publicó una serie de cuatro artículos sobre “Frenología”, en su periódico *La Sociedad*, (No.1, 3, 9 y 10) entre marzo y junio de 1843; aceptando su método y resultados, pero advirtiendo evitar caer en el materialismo. Cfr., BALMES, J. “Apéndices a la Filosofía Elemental”. En: *Obras Completas*, [Edición de Basilio Rubí], t. I. p.457; [Edición B.A.C., t. VIII, p. 281-327]; también: ID. “Sistema Frenológico”. En: *Filosofía Elemental. Psicología*. Cap. 9, §53-66, *Obras Completas* [edición B.A.C., tomo III, p. 367-368, donde toma partido frente a Gall, por el sistema “mas fisiológico y más de acuerdo con el sentido común, de Lavater”. Según T. E. Peña, historiador de la psicología en Colombia, antes de Ancízar, Andrés María PARDO editó un *Programa para la enseñanza de la Fisiología para las Universidades de Colombia*. [Bogotá, Imp. de Nicolás Gómez, 1844], que divulgaba la frenología galliana, esa “psicología de las facultades que terminaba con todas las psicologías de las facultades”. En 1872, el médico Alejandro AGUDELO, publica el libro *Filosofía fisiológica. Estudio experimental del hombre demostrando que sus diversas actividades son efecto de su organización* [Bogotá, Imp. del Diario de Cundinamarca], “que en cierto sentido es un texto de psicofisiología, eco de las corrientes psicológicas que predominaban en ese momento en Europa” (?). Pero esta frase hueca choca menos que la afirmación de que “en la Psicología de Ancízar la inspiración escolástica seguía vigente”. Cfr., PEÑA, Telmo Eduardo. “La psicología en Colombia: Historia de una disciplina y una profesión”. En: *Historia Social de la Ciencia en Colombia. Tomo IX: Ciencias Sociales*. Bogotá, Colciencias, 1995, p. 97-182.

⁵⁵⁸ Una pionera de los llamados “estudios culturales” propone la siguiente hipótesis sobre esta movilidad de los intelectuales: “Los fenómenos culturales que se desarrollaron en el siglo XIX, no hallan constreñidos dentro del encuadre disciplinario erigido posteriormente. Porque en el siglo XIX no existían las disciplinas -léase antropología, sociología-, sino que los procesos culturales se manifestaban gradualmente, como también sucede en el momento actual”. GONZÁLEZ STEPHAN,

pedagógico. Siendo el eclecticismo una corriente “minoritaria” –sabemos que sólo hasta 1882 le llegará un refuerzo a Ancízar en cabeza del joven profesor suizo Röthlisberger-, es bastante probable que la correlación de fuerzas del debate político-filosófico, aunque había resquebrajado el prestigio unánime de la Ideología, no haya sido aún suficiente para sacar del canon escolar a su saber de soporte, la Gramática General. Pero, aún sin haberla abandonado, lo que sí parece haber ocurrido es un “leve” pero decisivo desplazamiento de este saber: una vez desprendida de la Ideología, Ancízar podía seguir enseñando sin problemas la Gramática, como una asignatura técnica sobre el lenguaje, pero ya no como aquella única y omnipotente Ciencia de las Ciencias. Quedan por investigar los efectos de este fenómeno epistémico-pedagógico de “flotación” de la Gramática general, sobre los planes de estudios y los colegios y casas de educación, en desarrollo de las pesquisas iniciadas en el capítulo anterior.

Y queda por investigar, respecto del rector Ancízar, hasta dónde llegó a concebir y ejecutar su rol histórico a ejemplo de su inspirador Víctor Cousin; creando un “espiritualismo oficial” que conciliara, restringiéndola, con la competencia moral de la Iglesia católica y controlase desde los temas hasta los ascensos de los noveles profesores de filosofía. Por los indicios ya citados en el capítulo anterior, Ancízar parece haber empeñado -y agotado- sus últimos esfuerzos (moriría en 1882, a sus setenta años), en impulsar ante todo, y con visión de largo plazo, la reforma de la enseñanza primaria popular: recuérdese tanto su polémico “Catecismo”, como su ingente y pionero trabajo administrativo al frente de un equipo de ilustres liberales “instruccionistas”, para crear una nueva capa de intelectuales y funcionarios profesionales del sistema educativo-.

Pero en la investigación sobre las transformaciones del régimen de saber, este fenómeno se vuelve valioso para entender los senderos paralelos que se verá recorrer a ciertas de estas “escuelas filosóficas” surgidas en medio de la “crisis” de la epistémé clásica, -y para nuestro caso, me adelanto a señalar por ahora, al lado del eclecticismo, y sin hacer aún los matices necesarios, al balmesiano, al positivismo y al neotomismo-: siendo el fisuramiento de la configuración racional del saber un hecho ya irreversible para estas “escuelas filosóficas”, veremos cómo, en las décadas posteriores a la Cuestión Textos, un sector de estos intelectuales del “poder espiritual”, viejos y nuevos, querrá conservar el control de la nueva -y para ellos peligrosa- deriva experimental del saber –las verdades relativas-, tratando de mantenerla atada a las seguridades del antiguo

Beatriz. “Siglo XIX, estudios culturales y academias (des)politizadas en América Latina”. *Cuadernos de literatura*. Bogotá, V. VII, No. 13-14, (enero-diciembre, 2001), p. 48. Es a una móvil red anudada alrededor de la prensa y los salones y tertulias a la que asigna esta investigadora la modalidad principal de circulación cultural en la época; pero creo que ello minimiza demasiado las “querellas de textos” cuyo rol, estamos viéndolo, era el de fijar las balizas epistémicas de los saberes apropiados en las instituciones de saber. Este debate deja abierta una rica veta para los investigadores del siglo XIX latinoamericano:

orden de la representación, a sus cuadros jerárquicos y a su punto fijo, a su sol inamovible y a sus encadenamientos pautados –las verdades absolutas–.

Pero como lo atestigua la “Cuestión Textos”, esa “ciencia general del orden y la medida”, asediada por las ciencias positivas y experimentales, ya empezaba a dejar de ser el fundamento único del saber y la verdad. En tal marco, el salto a través de la “bisagra bernardiana” se pretendió amortiguar con un “retorno hacia el pasado” entre algunas de estas “escuelas” –cuyo primer ejemplo es el eclecticismo–: estas se propusieron conservar el *more geométrico*, el “orden de las razones”, en primer lugar, como eso, como ideal del Orden, ideal formal, estético y narrativo de la verdad y sus jerarquías, y en segundo lugar, –y he ahí lo decisivo– como procedimiento técnico, como *método expositivo* y como *formato pedagógico*, descuajado ya de su anclaje epistémico en la *mathesis*, pero convertido en una “disciplina mental subjetiva”, es decir, en una gimnástica para el entrenamiento para las “facultades intelectuales”, idealmente aplicable en las edades tempranas, especialmente en la juventud que debía ser iniciada en el mundo de las ciencias: otra vez, como en la reforma ramista y jansenista, un método formal desprendido de las ciencias particulares, y de algún modo gobernándolas: ¿no era esa la alternativa heredada del humanismo y la Lógica de Port Royal, cuyo retorno en las nuevas condiciones epistémicas, hacía posible la “bisagra bernardiana”, por la vía de la filosofía escolar? Al menos, el balance de la reforma educativa cousiniana en Francia es un argumento fuerte para sostener tal tesis. Así, según P. Vermeren

“El resultado político de esta operación epistemológica es la modificación del papel estratégico de la filosofía que le habían asignado los ilustrados: después de la reforma cousiniana, “la filosofía no es más esa ciencia nueva que por su método, aplicado a todos los órdenes de la educación, forma para la libertad al pueblo de ciudadanos, sino que se ha convertido en un *saber de los primeros principios* que garantiza la fidelidad al Imperio, y en una materia para enseñar únicamente a los alumnos de los liceos para la preparación de su *baccalauréat*. [...] por el mismo movimiento que la excluye de la educación popular, la filosofía viene a ser el coronamiento de la educación secundaria, y la disciplina reina del sistema de formación de las élites de la sociedad”.⁵⁵⁹

Al final del capítulo quinto veremos cómo la “bisagra bernardiana” transformó los conceptos de *ciencia* y de *método* científico usados tanto en la enseñanza preparatoria universitaria, como a los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, durante el proceso de la reforma tan cara al rector Ancizar, pero sobre todo, durante el período de *regeneración* que le siguió. Por ahora, algo nos resta por extraer de la travesía cousiniana.

⁵⁵⁹ VERMEREN, Patrice. *Victor Cousin: le jeu de la philosophie et de l'État...*, esp. p. 151-157. Cfr., COTTEN, Jean-Pierre. *Autour de Victor Cousin : une politique de la philosophie*. Paris, Les Belles Lettres, 1992. POUSET, Bruno. «Comment s'élaborent les contenus de programme en philosophie de 1863 à 1890» *Spirale. Revue de recherches en Education*. Lille III, 1995, No. 14, p. 59-102.

VII. EXCURSO ANTICOUSINIANO: LA CONTRARREFORMA ESCOLAR EN FRANCIA

El cousinismo colombiano nos vuelve a conducir al problema de las relaciones entre filosofía y pedagogía como elemento central en la organización de las políticas de la moral. Ello me incita a ensayar acá otro excursu, esta vez en plan comparativo, sobre la “contrarreforma anti-cousiniana” que encabezó en Francia el famoso monseñor Felix Dupanloup, casi simultáneamente (1872-1874) a nuestra Cuestión Textos. Lo haré apoyado en el excelente trabajo del historiador Bruno Poucet.⁵⁶⁰ La extensión de las citas que haré de este estudio será un tanto mayor de lo que las buenas maneras de historiador estilan, pero al terminar el recorrido se verán sus bondades, en particular una: sacar a luz los temas y problemas de una nueva “cuasi disciplina”, la historia de las disciplinas escolares.⁵⁶¹

A. Metafísica, Teodicea, Moral

“Anselme Batbie⁵⁶² [sucesor de Jules Simon en el ministerio] retoma por su cuenta el proyecto de reforma de su predecesor, reorientándolo hacia las humanidades, lo que no podía sino regocijar a los sostenedores de la enseñanza libre. Mejor aún, Batbie confía a estos últimos la responsabilidad de la reforma, en la persona de un defensor de los estudios clásicos, monseñor Félix Dupanloup, encargado de presentar el proyecto ante el Consejo superior, el 1º de julio de 1873,⁵⁶³ [...] el proyecto es adoptado definitivamente el 23 de abril de 1874. [...] Si se compara con el decreto de bachillerato de Victor Duruy (1864) aparecen claramente dos elementos esenciales - una disminución del peso de las ciencias, del francés, a favor de las lenguas vivas, de la historia, la geografía y las lenguas antiguas”.⁵⁶⁴

⁵⁶⁰ POUCKET, Bruno. *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris, CNRS Éditions, 1999, 438 p.

⁵⁶¹ Trabajo comparativo tanto más útil para los historiadores colombianos, cuanto que carecemos prácticamente de fuentes análogas a las utilizadas por Poucet, carencia causada por incuria en la conservación de los Archivos del Ministerio de educación unas veces, y otras, por ausencia local de las instituciones reguladoras de la educación secundaria tal como las conoció la Francia pos-napoleónica.

⁵⁶² A. Batbie (1828-1887), auditor del Consejo de Estado, profesor en la Facultad de derecho, hizo parte de la derecha monarquista en el Senado.

⁵⁶³ Dupanloup ha escrito: “Hay que decir que todo lo que resulte de la reforma de los estudios clásicos, es decir de las humanidades, será el rebajamiento democrático del espíritu francés [que ha hecho nuestra superioridad incontestada en Europa] [...] Cuando el bachillerato no es el fruto natural de una retórica y de una filosofía bien hecha, es la ruina de la educación”. En: *Lettre de Mgr. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire du ministre de l'instruction publique relative à l'enseignement secondaire*. Paris, Dunoi, p. 11, 41, 52, 56, cit. por POUCKET, B., *op. cit.*, p. 87, nota 19.

⁵⁶⁴ POUCKET, B., *op. cit.*, p. 88-89.

Pero la importancia de esta reforma, según Poucet, es que está ocurriendo acá lo que él llama sin vacilar “nacimiento de la clase de filosofía”, que en castellano podría traducirse mejor como “el año” o el “curso de filosofía”:

“La enseñanza de la filosofía también ve fortalecido su lugar, si se juzga sólo por el año terminal: ella se convierte en su disciplina fundamental [...] Además, la duración de la prueba de filosofía es extendida una hora más [...] lo cual aumenta notablemente su peso. La metáfora del coronamiento va a revestir el sentido que aún conserva en nuestros días. Nace así realmente la clase [año] de filosofía: “El fin principal de los estudios de segundo año (clase de filosofía) es, en efecto, la filosofía; por otra parte, la redacción (composición) de filosofía es la única prueba que permite juzgar si el candidato se expresa verdaderamente en francés”.⁵⁶⁵

Reténgase este hecho no deleznable: tanto para los laicos (en sentido francés) como para los católicos, o mejor, hablando en general, para la Iglesia y el Estado, la función mayor de la filosofía escolar es una, la de formar al Hombre: *hacer de los jóvenes, verdaderos hombres*, de forma que el plan de estudios o canon está orientado y “coronado” por la Filosofía Moral. La filosofía escolar es ante todo “filosofía moral”.⁵⁶⁶

A continuación Poucet pasa a constatar el aumento correlativo en las horas destinadas al estudio de esta asignatura, que alcanza a un 35% (ocho horas semanales de curso, y doce horas de estudio personal). Mas, se pregunta el autor,

“Habiendo sido modificado definitivamente el programa de filosofía, nos resta establecer la importancia de estas modificaciones y tratar de comprender sus razones. ¿Se trata, como lo piensa André Canivez, de una verdadera revolución? El estudiante puede ahora escuchar a un profesor de filosofía después de haber justificado la calidad de su saber literario. [...] ¿El año de filosofía es, a partir de este momento, la terminación de los estudios y la revelación de un espíritu nuevo? ⁵⁶⁷ ¿O se trata, por el contrario, de un simple acondicionamiento técnico?

⁵⁶⁵ ANF*17/3199: p.v. du Conseil supérieur; en: POUCKET, B., *op. cit.*, p. 89. “Por coronamiento, hay que entender que la clase de filosofía es considerada como la culminación de los estudios porque la disciplina filosófica les da su verdadero sentido. Esta metáfora, llamada a tener una larga carrera, se halla ya en un discurso de Víctor Cousin [...] Se halla la misma metáfora en el plan de estudios de 1852 [...], pero igualmente, como en monseñor Dupanloup, en ciertos autores eclesiásticos”. *Ibid.*, p. 41.

⁵⁶⁶ MacIntyre da de ello una explicación rápida pero potente: “En la universidad preliberal escocesa y americana, la filosofía moral fue, de modo característico, la disciplina que proporcionó al plan de estudios su piedra angular, al suministrar la razón fundamental del todo, además de completar dicho todo. Así, no son tan sólo las irrupciones de la especialización las que son responsables de la desunión del plan de estudios; el destronamiento de la filosofía moral, al igual que el destronamiento de la teología en una época anterior, había privado en cualquier caso al plan de estudios de todo principio de organización que no fuera pragmático”. MACINTYRE, A. *Tres versiones rivales...*, p. 279-280.

⁵⁶⁷ CANIVEZ, A. J. *Lagneau, professeur et philosophe*. Paris, Les Belles Lettres, 1965, p. 290 [Cita de B. Poucet. O. S.]

“El nuevo programa decretado el 23 de julio de 1874 comporta pocas diferencias respecto al que le precede. Sin embargo, la nomenclatura de las diferentes secciones [tratados] no es ya la misma, como puede constatarse en el cuadro siguiente:

1863	1874
OBJETO DE LA FILOSOFÍA	OBJETO DE LA FILOSOFÍA
PSICOLOGÍA	PSICOLOGÍA
LÓGICA	LÓGICA
MORAL	METAFÍSICA Y TEODICEA
TEODICEA	MORAL

“Se observa por la simple lectura del cuadro, de una parte el agregado de nociones de metafísica adjunta a la de teodicea, y de otra, la inversión del orden moral/teodicea. La significación de esta modificación, anodina a primera vista, no puede comprenderse sino acudiendo al informe de la asamblea plenaria del Consejo superior de Instrucción pública”.⁵⁶⁸

A continuación, Poucet presenta una detallada e iluminadora síntesis de esta acta, que saca a la luz las tensiones y negociaciones entre las fuerzas intelectuales en pugna al interior de este organismo:

“El agregado del término de metafísica el 25 de junio de 1874 se debe al obispo de Angers, Mons. Freppel.⁵⁶⁹ El texto inicial del programa se limitaba, en efecto, a retomar la formulación de 1863. El obispo justifica así su proposición: la inserción del término metafísica es “tanto más necesario cuanto que una escuela ejerce en este momento una influencia peligrosa negando esta parte esencial de la filosofía”. Félix Ravaisson apoya al prelado, pues estima que esta proposición “presenta la doble ventaja de completar la expresión de teodicea y volverla más correcta”.

La segunda modificación versa sobre el lugar asignado a la moral. Ahora bien, para comprender bien lo que está en juego, es necesario retroceder hasta las discusiones previas. Se pueden descubrir sus trazas en los archivos de la “Segunda comisión del Consejo superior”, la cual tenía por tarea preparar las modificaciones del programa. El obispo de Angers, relator, insistió sobre la necesidad de no colocar la teodicea al final de los estudios de moral, como en el programa de 1864, pues “no se puede dejar suponer que se quiere estudiar la moral independientemente de la idea de Dios que es su sólo fundamento. Los diferentes fundamentos hechos hasta 1830 por Royer-Collard y Cuvier colocaban siempre la teodicea antes de la moral. Este orden fue invertido por el reglamento de 1832 que se mantuvo en vigor hasta 1852, cuando se regresó al método antiguo”.⁵⁷⁰

⁵⁶⁸ ANF* 17/3199: p.v., en POUCKET, B., *op. cit.*, p. 90. [Nótese que Elme Caro, quien representa la escuela cousiniana, está impulsando la desaparición de la Metafísica, con argumentos a la vez filosóficos y pedagógicos. O.S.]

⁵⁶⁹ Monseñor Freppel era un representante activo de la tendencia ultamontana. [Nota de B.P.]

⁵⁷⁰ ANF* 17/3251: p.v. de la segunda comisión del Consejo Superior, en POUCKET, B., *op. cit.*, p. 90-91.

“Elme Caro, principal responsable de la redacción de este nuevo programa, está en perfecto desacuerdo. Pues por su parte estima que “este orden no es muy importante, porque la idea de Dios existe en todas las partes del plan de estudios de filosofía, y preside al examen de todo esta enseñanza. Además, se ha reservado un sitio especial al final de este programa a este estudio, como un complemento de todos los otros”. Y agrega, más adelante, que la “metafísica es una enseñanza demasiado elevada para ser comprendida en la instrucción elemental que de se le da a los jóvenes”.⁵⁷¹

“La discusión se prosigue con una intervención de Félix Ravaisson, quien llega en ayuda de Mons. Charles Freppel. ¿Por qué prefiere él, en últimas, el orden propuesto por el obispo, mientras que la proposición inicial “podía justificarse, dado que se comenzaba por el estudio del hombre para comenzar por el de Dios?” Su respuesta es la siguiente: “No es presentable dejar creer que la moral puede existir sin la idea de Dios, y que le parece necesario protestar incluso en el programa, contra el error dominante del día, la moral independiente”.⁵⁷²

De este debate, Poucet saca una serie de inferencias que no dejan de tener interés para entender el debate colombiano, y para mostrar que el desfase temporal y conceptual entre este país neocolonial y la metrópoli francesa no era tan grande, e incluso que la contrarreforma católica parecía empezar primero allá que acá. Pero además, atención a los matices que deben tenerse en cuenta para entender el sutil “equilibrio” hallado:

“Más allá del debate sobre la moral independiente, aparece igualmente la existencia del diferendo entre los últimos partidarios de la filosofía de Víctor Cousin representados por Elme Caro, y los representantes de la nueva tendencia filosófica representados por Félix Ravaisson, quien, en este caso, hace alianza con quienes desean el retorno a un programa más conservador. Para lograr el acuerdo al que se llegó durante la Asamblea plenaria del Consejo, debió crearse una subcomisión destinada a redefinir el programa. Se desembocó a la solución que ya se conoce (programa de 1874), solución que parece, a primera vista, marcar el triunfo de Mons. Freppel. De hecho, tal triunfo no lo fue tanto, dado que el detalle de contenido de esta parte del programa no fue conservado: “la refutación del ateísmo y el panteísmo” propuesta por el obispo, no figura finalmente en la versión definitiva. De todos modos, el gran perdedor del negocio es, a fin de cuentas, Elme Caro.

“La moral pues, va después de la teodicea, de la mano de la metafísica desde ahora, con el propósito de subrayar que ella procede de la primera. Reaparece, finalmente, la sección de “Historia de la filosofía”. La lista de las obras de filosofía está directamente integrada al programa”.⁵⁷³

⁵⁷¹ *Ibid.*

⁵⁷² *Ibid.*

⁵⁷³ POUCKET, B., *op. cit.*, p. 91.

Esto es lo que Poucet relata en cuanto a la negociación y las tensiones que incidieron en la formación del canon o Programa francés de 1874.⁵⁷⁴ Pero este historiador de las disciplinas escolares recurre con minuciosidad a otros tres elementos para diagnosticar el universo pedagógico de esta contrarreforma pedagógica en filosofía: la variación en la cantidad del contenido de las asignaturas, tratados o secciones; los libros o manuales de pedagogía que acompañaron y rigieron la aplicación del programa, y finalmente los manuales que fueron escritos o circularon ampliamente durante el período de vigencia de la reforma. Cosas no menos significativas hallaremos reproduciendo los resultados de la investigación citada.

En cuanto a la cantidad de los contenidos, ésta se puede medir por el “número de cuestiones” (lo que equivale a temas o párrafos numerados, en la práctica escolar al uso en Hispanoamérica), y permite al historiador alcanzar el nivel detallado de los matices filosóficos que fueron “negociados”:

“Otro rasgo distintivo de este programa es el aumento del número de cuestiones. Y no se trata solamente de un “encadenamiento más preciso” como se escribe en la Circular de aplicación del nuevo plan de estudios;⁵⁷⁵ en el programa de 1863, se cuentan 24 agrupamientos de cuestiones,⁵⁷⁶ y en el de 1874, se llega a la cifra de 38, sin

⁵⁷⁴ Un panorama comparativo de la evolución de la línea filosófico-política de los programas de filosofía en España la ofrece A. Heredia Soriano: “El conjunto de lo que fue la filosofía oficial en la época isabelina, [...] comenzó por la *ideología espiritualista* persistiendo aún el sello del sensualismo (1833-1844), evolucionando posteriormente y de manera inequívoca hacia el *espiritualismo ecléctico* (1844-1868). Alrededor de 1848, y en claro ascenso hasta la revolución de septiembre, la *neo-escolástica* entra en escena. Primero difusamente en el espíritu de las leyes, luego de forma más concreta en las listas oficiales de libros de texto, finalmente en los previsibles proyectos de los últimos Gobiernos moderado-conservadores, en los que se intuye con fundamento su implantación orgánica y administrativa”. HEREDIA SORIANO, A. *Política Docente y Filosofía Oficial...*, p. 416. Pero el debate sobre la reducción ideológica de la metafísica se había dado ya en 1846, por Juan José Arbolí, un epígono de Laromiguière: “De las tres partes de la filosofía (Psicología, Lógica y Ética, a las que habría que añadir la sección especial de Teodicea), la más importante y fundamental es la primera, que viene a ocupar en el espiritualismo moderno el lugar que en la antigua filosofía ocupaba la Metafísica; estudio que no está bien determinado y porque los estudios filosóficos designados con ese nombre, todos entran en la jurisdicción de la Psicología. [...] La filosofía se comprende toda en la Psicología, pues la lógica y la ética no pueden ser sino aplicaciones prácticas que aquella investiga y establece. Para que las máximas reguladoras del entendimiento y la voluntad del hombre sean acertadas y legítimas, es indispensable que se deriven del conocimiento profundo de su naturaleza intelectual y moral, cuyo estudio corresponde a la Psicología”. ARBOLÍ, J. J. *Compendio de las lecciones de filosofía que se enseñan en el Colegio de Humanidades de San Felipe Nery de Cádiz*. Cádiz, Imp. de la Sociedad de la Revista Médica, [1846²], p. 18-19, cit en HEREDIA SORIANO, A. *op. cit.*, p. 411.

⁵⁷⁵ B.A. “Circular relativa a la aplicación del nuevo plan de estudios”, 16 agosto de 1874, p. 414-415, cit. en POUCKET, B., *op. cit.*, p. 92.

⁵⁷⁶ Nota técnica de Poucet: “Hemos tomado el partido de agrupar las cuestiones en función del número de párrafos (o parágrafos) del texto oficial. Algunos de estos agrupamientos son como una forma de subdivisión de un capítulo (p. e.: ‘Los signos y el lenguaje, relaciones del lenguaje y el

contar los autores, integrados desde entonces al programa. Más allá de este aumento, su repartición es diferente, excepto en la Introducción (una) y en la Teodicea (tres): la Psicología pasa de 7 a 14 cuestiones, la Lógica de 8 a 6, la Moral de 4 a 5, las nociones de Historia de 1 a 9. Dos secciones crecen pues de manera significativa: la Psicología y la Historia de la filosofía. [...]

En Psicología, se ha procedido, en efecto, a ciertos deslizamientos: la cuestión del lenguaje, tratada anteriormente en la sección de Lógica, lo es desde ahora en la de Psicología. En esta última son desarrolladas, e incluso repetidas, cuestiones como la voluntad, (2 veces), el instinto (dos veces), la razón (2 veces). La orientación de conjunto está mucho más marcada metafísicamente que en el programa de 1863.⁵⁷⁷ Es cierto, los hechos fisiológicos son reconocidos como existentes, pero en la medida en que es posible distinguirlos de los hechos psicológicos. Éstos son estudiados con el fin de llegar al descubrimiento de la espiritualidad del alma, y ello en una perspectiva de combate frente a otros sistemas filosóficos: “Principales sistemas que niegan la libertad” o incluso “diferentes sistemas que niegan la distinción del alma y el cuerpo”.⁵⁷⁸

Del mismo modo ocurría con las cuestiones de Lógica en este programa:

“Éstas comienzan por una reflexión sobre “la certeza”, (con indicaciones detalladas que dirigen el análisis del contenido, se trata, en efecto, de oponerse al escepticismo); siguen con “el método” (con elementos precisos sobre el método inductivo y el deductivo -mientras que en el programa precedente, bastaba con indicar el método). Ocurre lo mismo cuando se trata del “método de las diferentes ciencias”: se hace una aplicación extremadamente detallada de éstos -se introduce, en particular, la idea de método experimental: desde este punto de vista, el programa se abre a una cierta modernidad”.⁵⁷⁹

Hay que comentar largamente esta última frase, que, para un análisis arqueológico, evidencia la presencia de la fisura entre los “estilos racional y experimental” y su coexistencia en la *Filosofía Escolar y Universitaria* [F.E.U].⁵⁸⁰ Hay que decir que la forma de

pensamiento), otros resultan más bien de una enumeración (p.e.: ‘la atención, la abstracción, la comparación, la generalización’). *Ibid.*, nota 33.

⁵⁷⁷ El programa de 1863 comprende “cuatro partes que retoman las definiciones tradicionales de la filosofía, tal como se les hallaba antes de 1852, ellas mismas retomadas, al menos para tres de ellas, de las prácticas de los colegios jesuitas [que distinguían 4 partes: física, lógica, moral, teodicea] y de la Universidad de París: psicología, lógica, moral, teodicea, historia de la filosofía, precedidas de una introducción...” *Ibid.*, p. 46. “Recordemos que [en Francia] fue V. Cousin quien introdujo la psicología en el programa, en 1832, precisando en su decreto que “convenía justificar la necesidad de comenzar el estudio de la filosofía por la psicología”. [...] “el mismo Cousin también había insistido sobre la importancia de la historia de la filosofía, hasta el punto de volverla un tratado autónomo”. *Ibid.*, p., 48-49.

⁵⁷⁸ *Ibid.*, p. 92.

⁵⁷⁹ *Ibid.*

⁵⁸⁰ Traduzco la sigla (P.S.U.= Philosophie Scolaire et Universitaire) que con fina ironía política, acuñara François Châtelet. Cfr., *La philosophie des professeurs...*, p. 39. A partir del trabajo de Poucet, C. Lelièvre,

análisis de Poucet, al tiempo que revela un nivel del problema, queda atrapada en la querrela de interpretaciones de antiguos y modernos, poniendo en evidencia los límites de esta metodología historiográfica cuyos actores son “los personajes” y “las ideas” tal como se presentan “naturalmente” en las discusiones de política pedagógica.⁵⁸¹ Tal perspectiva es la que ha conducido a la valoración de los manuales de filosofía como ese “mal menor”, esos vergonzosos instrumentos que hacen el “trabajo sucio” del “adoctrinamiento” no oficialmente reconocido.

Una lectura en el nivel epistémico nos ayuda a revelar un problema de fondo tras las “sutilezas” que envolvían a tales “actores naturales”. El análisis arqueológico, al señalar la diferencia entre la Filosofía de los profesores y la Filosofía de los filósofos por sus regímenes de apropiación y de circulación, hace salir a la luz su opuesto recíproco: el de que a pesar de tales diferencias, ninguna de estas dos “filosofías” es ajena a un zócalo epistémico común, que los textos de profesores y filósofos están atravesados por su pertenencia al *a priori histórico* que rige los saberes en cada positividad dada.⁵⁸²

A partir de ello puede emprenderse la explicación de un doble fenómeno, en principio contradictorio: por una parte, que la fisura epistémica entre “el estilo racional” y el “estilo experimental” hubiese sido vivida de manera casi simultánea, tanto en Francia, el país que fungía como nueva metrópoli cultural, como en América Latina,

más “políticamente correcto”, sostiene que “evidentemente, la enseñanza filosófica no es una simple adaptación pedagógica de un saber académico; es una disciplina escolar que posee sus propias características teóricas y prácticas”. LELIÈVRE, Claude. “Préface”. En POUCKET, B. *op. cit.*, p. 8.

⁵⁸¹ La hipótesis principal de Poucet implica una teoría política de la modernización educativa en la laica Francia: “se trata de la evolución de una disciplina cuyas transformaciones atestiguan las estrategias (*enjeux*) ligadas a las diferentes políticas escolares, y muestra que los establecimientos confesionales fracasaron en definir la enseñanza de la filosofía a su propia manera, fracaso cuyo signo visible es la imposibilidad [de los establecimientos católicos] para otorgar el grado de bachiller a partir de 1880”. (*Ibid.*, Prefacio, p. 8). He aquí el párrafo de balance sobre la contrarreforma de 1874, donde se evidencia que tal hipótesis se queda corta ante la complejidad y sutileza de la situación: “Aflora, pues entre los profesores, un debate sobre la manera de enseñar la filosofía y sobre los contenidos de la enseñanza a difundir, tanto en la enseñanza pública como en la enseñanza libre: lugar de la filosofía de Comte y de Kant, de Cousin de un lado; lugar de la filosofía de Tomás de Aquino, aceptación o rechazo de los programas oficiales, del otro lado. La Iglesia ha ganado ciertamente el poder ideológico que había perdido bajo Víctor Duruy. La querrela de los programas acerca del lugar asignado a la moral es su signo patente. Sin embargo, la permanencia de prácticas pedagógicas antiguas, el rol de primacía asignado, como en el decenio precedente, a las humanidades tradicionales y al latín, no está más adaptado a la evolución de la sociedad que en el período precedente. Es difícil, pues, sentir, para este caso, el soplo de un espíritu nuevo, como lo pensaba André Canivez. Si el “año de filosofía” ha nacido, es pues bajo el signo de la ambigüedad...”. POUCKET, B., *op. cit.*, p. 106. [Podemos preguntar, legítimamente, ¿cuales fueron los contenidos filosóficos y los efectos políticos de esa “ambigüedad”? No basta con la respuesta que se desprende del método de Poucet: “un mayor -o menor- grado de modernización y secularización”. ¡Por esta vía parece difícil salir de esta nueva Querrela de Textos!!! O.S.]

⁵⁸² Cfr., FOUCAULT, M. “El a priori histórico y el archivo”. En: *La arqueología...*, p. 214 ss.

periferia cultural. Y por otra parte, que lo que se vivía en el nivel filosófico como una “crisis” que enfrentaba las dos configuraciones epistémicas, en el nivel pedagógico hubiera pasado como una coexistencia pacífica, incluso como una complementariedad.

Sobre el primer efecto, la explicación ha venido siendo apuntalada por esta investigación: cuando se trata de las políticas de formación de los futuros letrados, se difuminan bastante las diferencias entre centro y periferia, entre “desarrollo y subdesarrollo” gracias a que, como se ha visto, la Filosofía escolar, tal como se vino formando en las Grandes Écoles y colegios religiosos y laicos desde el siglo XVI, fue el producto expresamente concebido para el nivel de la educación secundaria, como iniciación a los rudimentos de las ciencias que han formar la mente del “hombre culto moderno”. En este terreno, la distinción entre un saber de buena calidad para el centro y uno de segunda mano para la periferia no fue el ideal político que, al menos en América Latina, haya diferenciado a las élites colonizadoras de las élites colonizadas.⁵⁸³ Si hay una ironía poética de la historia, es poder decir que todo el saber escolar, tanto para el centro como para la periferia, es un “saber de segunda”, donde el “collage” o el “sincretismo” son su tensión constitutiva o su aporía fundamental.

Sólo que la expresión “saber de segunda” no es nada feliz, pues supone todavía considerar a la filosofía escolar como una especie de vulgarización directa de la filosofía académica, haciéndonos creer que la labor de la Pedagogía se limita a “infantilizar” la Ciencia. Con ello olvidamos que estamos sobre el surco abierto por las reformas pedagógicas tomista, ramista, jesuita y jansenista, reformas que reordenaron de arriba a abajo la relación entre filosofía y pedagogía, de modo que en la educación secundaria moderna “el aprender a pensar” deberá siempre funcionar como un acceso universal - tanto como un principio de selección- al uso de la razón, de la ciencia y de la civilidad. Y cabe pensar también que ha sido la filosofía escolar la que en cierto sentido ha creado la filosofía académica; en la medida en que la filosofía profesional no logra escapar de las constricciones de las academias y las políticas de Partido, de Estado y de Mercado, y en cuanto la historia de la filosofía enseñada ha construido la galería oficial de los pensadores reconocidos y los temas aceptados, y la imagen “popular” de lo que es “ser filósofo”, y lo que es “pensar”.⁵⁸⁴

⁵⁸³ No en balde los colegios jesuitas hispanoamericanos, aún aquellos situados en las montañas o selvas más alejadas y pobres, se preciaban de disponer –al menos como ideal- en sus bibliotecas, una selección de los mejores libros producidos hasta el momento, donde un estudiante podía elevarse a la altura de los conocimientos de cualquier otro estudiante de su época en cualquier país europeo. Cfr. RAMÍREZ, Fabio; S.J. “La biblioteca del Colegio de San Bartolomé a la fecha de la expulsión de la Compañía de Jesús del Nuevo Reino de Granada”. Ponencia presentada en el Coloquio *Los jesuitas en Colombia, 400 años*. Agosto 2004.

⁵⁸⁴ Una notable historia de la filosofía francesa hecha desde las exclusiones y las marginaciones muestra hasta qué punto es la filosofía escolar la que ha moldeado nuestra imagen de lo que han debido ser los filósofos y las filosofías. Cfr., SERRES, Michel. *Éloge de la philosophie en langue française*. Paris, Fayard, 1995.

No en vano, el filósofo A. MacIntyre, cuyo tomismo contemporáneo le da una crítica y amplia visión histórica de la filosofía, se ha visto abocado a caracterizar este producto del sistema escolar occidental, que él llamaría gustoso “escolasticismo”, tanto para la Edad Media como para la actual filosofía académica vigente. Para el escocés,⁵⁸⁵ las características de este tipo de filosofía son cuatro: primera, “el logro y el mantenimiento de altos niveles de destreza profesional en la elaboración de técnicas lógicas y conceptuales”, normalizadas a través tanto de títulos formales como de acuerdos informales sobre “qué tipo de tesis o de argumento ha de ser tenido en cuenta seriamente y cuál ha de desdeñarse”. Segunda, esta destreza profesional se ejerce sobre series de problemas particulares, tratados individualmente y abstraídos del sistema filosófico o la tradición de investigación que los produjeron, y aún cuando ello se reconozca, “las continuidades de la disciplina residen en los tratamientos sucesivos de lo que se reconoce como miembros del mismo conjunto de problemas individuales que se continúan”. Tercera, “y de modo correlativo, son constantes e insuprimibles ciertos tipos de desacuerdo básico. [...] No hay ningún acuerdo suficientemente compartido respecto de cómo hay que valorar [los compromisos de las soluciones procedentes de sistemas rivales], sobre cuál es el criterio por el que ha de medirse la ganancia y qué ha de ser considerado como pérdida. Y sin un criterio compartido semejante se obliga a que una gran cantidad de desacuerdos sea imposible de suprimir”. Esta carencia surge de una cuarta característica de esta filosofía: el modo de tratar los compromisos extrafilosóficos de los que se dedican a ella.

“En la filosofía moderna, estos han sido tan variados como la moralidad tolstoyana, la *Weltanschauung* estética de Bloomsbury y el materialismo científico. En la Edad Media tardía fueron, de manera característica, teológicos y políticos o de ambos tipos. Estas *Weltanschauungen* ideológicas no pueden encontrar apoyo en este tipo de filosofía, y sólo se les permite entrar en ella en la medida en que pueda lograrse que tesis sacadas de ellas tengan que ver de una manera individual con los problemas reconocidos de la filosofía. Pero son dichas *Weltanschauungen* las que proporcionan, a sus partidarios, lo que la filosofía misma no puede proporcionar: un criterio de valoración y de preferencia mediante el cual pueden apreciarse los costes y los beneficios de cada solución rival particular a cierto problema particular. Y el alcance del consecuente desacuerdo dentro de la filosofía de esta clase será entonces tan grande como el alcance del desacuerdo prefilosófico en el punto de vista ideológico. Consecuentemente, no se da ningún progreso en este tipo de filosofía académica, tanto medieval como moderna, excepto en destreza, método y técnica de formulación de los problemas. Fuera de esto, las posiciones filosóficas tan sólo se reemplazan y se desplazan mutuamente sin que se muestre una dirección global. [...] Y así, aunque los asuntos y los detallados hallazgos de esta filosofía son de la mayor importancia para varios tipos de tradición de investigación racional, ella misma no es una tradición de esta índole, y en verdad, se halla institucionalizada de tal manera que excluye de su

⁵⁸⁵ MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales...*, p. 202-204.

discurso profesionalizado el tipo de pretensión y de razonamiento característicos de tales tradiciones”.⁵⁸⁶

Por ello las condiciones de producción y circulación de esta filosofía escolar, como sus estilos de enunciación, coherencia y arquitectura conceptual, no son las mismas de la “filosofía pura”. La F.E.U no es una “jibarización” de la otra, pues tiene su arquitectura propia, su estructura y método singulares, y más aún en esta coyuntura en que está a la vez disputándose y fusionándose con las extrañas y emergentes ciencias humanas. Puede no gustar a los filósofos, pero la gran mayoría de éstos saben, como lo supo bien Victor Cousin, que serán olvidados si no entran en la Escuela. O dicho en términos más políticos: una filosofía que no llegue a tener impacto a través de la Escuela no pasará de ser un marginal producto erudito.

Sobre el segundo efecto, el de la coexistencia en la filosofía escolar, de los dos estilos epistémicos que aquí hemos visto separarse y enfrentarse, el texto de Poucet, leído arqueológicamente, permite revelar que los programas de la F.E.U. no han podido ser otra cosa que el objeto -y el producto de compromiso- de las tensiones entre los administradores y los intelectuales orgánicos del Estado y de las Iglesias por la hegemonía moral e intelectual. Y a la vez, revela otra cosa crucial: que ni la Iglesia ni el Estado han podido ser “neutrales” allí en donde ellos mismos exigen serlo. Si para las sociedades modernas, el aceptar que todo pensamiento tiene unos supuestos previos o implícitos -metafísicos, políticos y morales- llegó a ser una ventaja en el libre mercado de las creencias, se convirtió en cambio en un “escándalo” cuando se trataba de su enseñanza en la Escuela. Esta querrela es otro índice del fenómeno de irenismo ocurrido gracias al campo pedagógico: fue para poder entrar en la Escuela moderna como todas las filosofías se vieron constreñidas a ocultar o racionalizar sus supuestos *a priori*, al tiempo que Iglesias y Estados se veían en aprietos para hacer creíble su neutralidad y universalidad y ocultar sus respectivos *a priori* ético-políticos, siempre estratégicos cuando se trata de la educación, y en particular, del gobierno de las subjetividades. Y en todo caso, ninguna filosofía que no se adscribiera a alguna de estas instituciones tenía posibilidades de tener acceso a la Escuela, pero para ello debía “normalizarse”, reducir sus “máximos” a unos “mínimos” cuya fijación era función del saber pedagógico y sus autoridades. Estos “mínimos” y su forma de conciliar, en la filosofía escolar, los métodos racionales y los experimentales, es lo que se va a ir revelando como una de las claves de comprensión de la ruta que tomó la *filosofía buscada*.

Pero continuemos con el análisis de B. Poucet, el cual, hay que decirlo, es un trabajo único y pionero en su línea, diferencias de método aparte. Sigue examinando el contenido del programa de 1873, ahora sobre la metafísica:

⁵⁸⁶ *Ibid.*

“El contenido de la parte consagrada a la metafísica y a la teodicea es modificado en parte en su orientación, pero de forma sutil y contradictoria, signo de diferencias de apreciación reales. Se ha visto que el tono se endurece frente a la filosofía de Augusto Comte, filósofo del cual se pide implícitamente defenderse. Se pone así en evidencia la necesidad de la metafísica. Es el sentido que hay que dar a una modificación menor en relación al mandato de 1863: “El examen de las principales demostraciones de la existencia de Dios”, se convierte en “pruebas de la existencia de Dios”. Asimismo, la fórmula “objeciones sacadas del mal metafísico” propuesta por los redactores del nuevo programa sustituye aquella de “refutaciones de las objeciones”. La palabra “positivismo” que figuraba en la primera versión del programa, desaparece igualmente. Sin embargo, a esta primera lectura se superpone, en el detalle, una segunda. Pues, al obispo de Angers que proponía ir más lejos estipulando así: “Refutación del positivismo” -pues sostenía que “hay que prevenir a los jóvenes contra tales errores”- se le responde que, al contrario, “los profesores han tenido siempre el cuidado de combatir tales doctrinas”.

La parte metafísica aparece por primera vez en un programa, seguida de una indicación más detallada: “Nociones principales de metafísica general”. La aparición del término metafísica puede leerse también como un retroceso de la teodicea cristiana a favor de una teoría filosófica menos directamente marcada por la religión. Esta hipótesis es, por lo demás, confirmada por la desaparición de la cuestión de “la moral religiosa o deberes hacia Dios” de esta parte del programa. No se trata pues de un retorno completo al programa de 1840, incluso si los defensores de la nueva tendencia filosófica han podido hacer alianza con la tendencia más conservadora”.⁵⁸⁷

Ahora bien, en la parte moral los cambios parecen más complejos, según Poucet:

“La parte moral deja aparecer dos diferencias: de una parte, la oposición entre “moral teórica y moral práctica”, de otra parte la introducción de “deberes hacia Dios”, situados al lado de otros deberes, “los semejantes, la familia, la sociedad, el Estado”. Se puede avanzar la idea de que la influencia de Emmanuel Kant comienza, siguiendo a Félix Ravaisson, a hacerse sentir,⁵⁸⁸ y de que el peso de la filosofía de Victor Cousin está en retroceso.⁵⁸⁹

⁵⁸⁷ POUCKET, B., *op. cit.*, p. 93.

⁵⁸⁸ Nota de Poucet: “RAVAISSON, F. escribe, en efecto, en *La Philosophie en France au XIX^e siècle* (Paris, Hachette, 1885, p. 274-275) : “Hemos visto producirse, en lugar de las teorías que habían reinado solas desde el advenimiento del eclecticismo, tendencias pronunciadas hacia las ideas a las cuales estas teorías (...) parecen deber ceder próximamente el lugar. (...) Por no pocos signos, es permitido prever como poco lejana una época filosófica cuyo carácter general sería la predominancia de lo que se podría llamar un realismo o un positivismo espiritualista”. Cit. por POUCKET, B., *op. cit.*, p. 93. Valga este dato para subrayar lo tardío de la fecha de introducción del kantismo en el sistema escolar francés: ésta no corresponde al ritmo de llegada a “la mayoría de edad” que los filósofos imaginan, ni tampoco a las periodizaciones que los historiadores de la filosofía profesional han elaborado. Pero tampoco es claro lo que aquí Ravaisson llama “realismo” (¿será la epistemología que defenderá el neotomismo?) y “positivismo espiritualista” (¿será la metafísica evolucionista de Spencer?)”.

⁵⁸⁹ *Ibid.*, p. 93.

Nuestro autor agrega, a pesar de la afirmación anterior, que

“La última parte invita a los profesores a interesarse de forma más precisa que en el programa de 1863 en la historia de la filosofía. [...] El programa está muy cercano, en este punto, del de Víctor Cousin en 1840”.⁵⁹⁰

El balance que el historiador hace de este programa es clave, si no para comprender, al menos para describir sus tensiones internas, sus compromisos precarios y sus “ambigüedades”, lo que él llama “un resultado contrastado”:

“Se trata pues de un programa de examen y de un programa de enseñanza que da las materias precisas sobre las cuales los alumnos van a ser interrogados por escrito pero también oralmente. El profesor es claramente invitado a seguir tal o tal dirección en su enseñanza. El peso de la determinación escolar es muy importante de hecho, más allá de la determinación ideológica: si no se propone ninguna filosofía oficial, sí se indican las orientaciones que se supone que los profesores deben prohibirse de ejecutar. Desde este punto de vista, las cosas no son, nos parece, tan simples como podría creerse a simple vista: ciertamente las tendencias espiritualistas son bastante afirmadas, pero los partidarios de una subordinación total de la enseñanza a la teodicea no han triunfado sino parcialmente; además, existe una apertura hacia una comprensión más justa del trabajo de los científicos. El peso de la filosofía de Víctor Cousin permanece ciertamente importante, pero aparece igualmente la influencia de una nueva generación de profesores de filosofía más marcada por Maine de Biran y Kant,⁵⁹¹ incluso si se oponen al adversario común, a saber, el materialismo”.⁵⁹²

Llegados acá, se ve cómo por este método no es posible avanzar más en la comprensión de “la ambigüedad”. Sin embargo, hay aún otros dos elementos descritos por este historiador de la filosofía escolar que iluminan de modo especial nuestro problema. Se trata de los manuales que fueron publicados o acompañaron este período de reforma: tanto los manuales de pedagogía de la filosofía, como los textos de estudio. Respecto a los primeros, Poucet dice que, según su leal saber y entender, “en este período no fue redactada ninguna nueva obra de pedagogía dedicada especialmente a la enseñanza de la filosofía por parte de los profesores de la enseñanza pública. Así que hay que limitarse a [describir los de] la enseñanza libre”.⁵⁹³ Que en este caso significa, enseñanza privada católica, y un solo manual de enseñanza de la filosofía, un texto que no nos es desconocido: el libro de *Consejos a los jóvenes sobre el estudio de la filosofía*, publicado en 1872 por el obispo de Orleáns:

⁵⁹⁰ *Ibid.*

⁵⁹¹ Agrega Poucet: “Podemos hacer nuestra la afirmación de P. Gerbod: ‘La filosofía kantiana está a la moda en la joven generación filosófica como además la filosofía de Spencer. Ribot publica en 1874 *La philosophie de Schopenhauer*’, Nolen sostiene una tesis sobre Kant en 1875’. [GERBOD, P. ‘La condition universitaire en France au XIX^e siècle’, Paris, 1965, p. 561]; en POUCKET, B., *op. cit.*, p. 94, nota 39.

⁵⁹² *Ibid.*, p. 94.

⁵⁹³ *Ibid.*, p. 96.

“El único autor que toma la palabra es uno de los que ha organizado la fronda contra las reformas de Jules Simon. En efecto, monseñor Félix Dupanloup, antiguo profesor de filosofía, Obispo de Orléans (y en cuanto tal responsable de los seminarios de su diócesis) y miembro del Consejo superior de la instrucción pública, edita sus *Consejos a los jóvenes sobre el estudio de la filosofía*. Esta obra toma posición a la vez frente a la pedagogía de los profesores de filosofía, pero igualmente frente a la Iglesia. Desea que la enseñanza de la filosofía, incluso si es la de la escolástica, no sea un simple apéndice de la teología, sino que abra realmente la vía de la reflexión, manteniéndose, por supuesto, subordinada en últimas a la revelación”.⁵⁹⁴

Poucet trae a colación algunos fragmentos de la obra en cuestión, que nos son ya familiares. La exposición de Dupanloup nace de una reacción contra la reducción de la enseñanza filosófica a la “lógica” que se había efectuado antes de 1863.⁵⁹⁵ Frente a ella, declara que

“Como ciencia general, la filosofía es, por su método, por sus principios, la luz, la vida, el verdadero fundamento de todas las ciencias, un medio general de alta educación para el espíritu humano. Así comprendida, su historia, sobre todo si se junta con la historia de la religión, es la historia del pensamiento humano en su ejercicio más noble y más feliz; y por ello mismo, ella también aparece como el coronamiento necesario de todos los estudios destinados a formar al hombre y el punto de partida necesario para todas las carreras elevadas, y no se la podría suprimir o mutilar sin exponer a las ciencias a marchitarse (...), al espíritu humano a rebajarse por falta de un método y una fuerza que la lógica abstracta será siempre impotente a darle, y a la religión misma a disminuir y obscurecerse por falta de luz”.⁵⁹⁶

⁵⁹⁴ *Ibid.*, p. 96.

⁵⁹⁵ Según la Reforma Fortoul (1852), los Liceos debían tener tres divisiones; elemental, de gramática y superior, la elemental tenía dos clases, sólo en la segunda (llamada “séptimo”) se abordaban los rudimentos de latín; la gramática incluía 6ª, 5ª y 4ª con latín, griego, cálculo, geometría y aritmética elementales. En la división superior ocurría una *bifurcación*: la tercera, la segunda, la retórica y la lógica - se llamaban así esas secciones- podían ser “literarias” o “científicas”: un *tronco común* reunía los alumnos de las dos ramas durante un gran número de horas (francés, latín, historia). En último año todos eran iniciados “al método en los distintos órdenes de conocimiento” por los cursos de lógica. Los de la sección literaria tenían cursos suplementarios de latín, griego, literatura francesa (13 horas 10’ de letras por semana, por 2 h 30’ de ciencias por semana): los de las secciones científicas, muchos cursos de matemáticas y ciencias experimentales (sólo 9 h 30’ de letras, mientras que tenían 6 h 30’ de ciencias). “Los textos de 1852 justifican la creación de secciones científicas por la necesidad de formar ingenieros y por ello dar a las Grandes Escuelas (facultades universitarias), alumnos suficientemente preparados: “en lugar de esos bachilleres sin carrera, cuya impotencia los hace agrios, solicitantes innatos de todas las funciones públicas, veremos salir de nuestros liceos generaciones vigorosamente preparadas para las luchas de la producción”. Cfr., ISAMBERT-JAMATI, Viviane. *Crises de la société, crises de l’enseignement. Sociologie de l’enseignement secondaire français*. Paris, P.U.F., 1970, p. 71.

⁵⁹⁶ Restituyo acá por mi cuenta la cita original que Poucet ha abreviado un tanto excesivamente para nuestro propósito. Cfr., DUPANLOUP, F. *Conseils...*, Cap. XII: «Dernier éclaircissement sur la dignité, l’utilité, et la nécessité de la philosophie», p. 252-253.

Otro pequeño hecho fundador a retener: además de “formar al hombre”, la filosofía escolar constituye el corazón de los filtros y pruebas que se levantan para seleccionar y excluir a aquellos que no son aptos para pasar a los niveles superiores del sistema educativo, y por tanto, de la sociedad: tal es el doble sentido del “coronamiento”.

Pero el texto de Dupanloup no se limitaba a estas indicaciones generales, sino que, como buen pedagogo-pastor dedicaba un capítulo al “Método de enseñanza filosófica”.⁵⁹⁷ Método que Poucet evalúa diciendo que “allí se halla propuesta una cierta evolución de la práctica pedagógica: queda por saber si ella será al menos retomada por aquellos que en la enseñanza libre, redactan los manuales escolares”.⁵⁹⁸ Y con esta pregunta, su investigación arriba a los manuales escolares y a los manuales de disertación, estos últimos desconocidos en la práctica escolar colombiana.⁵⁹⁹ Y acá de nuevo, la conclusión del investigador francés es que “entre 1870 y 1879 la producción de manuales parece acompañar el movimiento de reforma de los programas, por lo cual aparecen dos períodos: entre 1870 y 1873, los profesores de la Universidad y los profesores de la enseñanza eclesiástica se distribuyen por igual el número de obras publicadas; entre 1874 y 1879, lo esencial de la producción está en las manos de eclesiásticos (14 obras sobre 20)”.⁶⁰⁰ Me parece útil reproducir el inventario levantado por Poucet al respecto (Ver Cuadro N° 5):

He aquí el comentario con que el autor corona su tabla:

“¿Cómo interpretar la producción en número importante de obras redactadas por religiosos (14 sobre 20)? Tal nos parece ser la interrogación esencial. Esta producción parece responder bien a las circunstancias de un programa nacido de una voluntad de volver a dar un lugar más amplio a la teodicea. No se puede decir que ellos presentan una real innovación desde el punto de vista pedagógico, -la mayor parte de ellos se inscriben en un formato de manual bien tradicional: están constituidos por una

⁵⁹⁷ DUPANLOUP, F., *op. cit.*, p. 123-156. Criticando los métodos pasivos de dictado y memorización, el obispo aconseja que “el profesor exponga él mismo el primer punto de filosofía; lo muestra tratado por el autor, y luego lo termina él mismo según su modo. Mientras que él habla, los alumnos toman notas. Luego, en la clase siguiente, él da a estudiar, a resumir este punto según el autor, y según las notas tomadas, ellos reúnen todo en conjunto. (...) O bien, sobre una cuestión ya estudiada, el profesor lanza a los alumnos una idea nueva, la libra a la argumentación, los coloca en aprietos inmediatamente ante sí; dirige la discusión según convenga, cuando ésta tienda a perderse; retoma finalmente la cuestión él mismo, dándole su exposición definitiva. (...) Todos estos medios son excelentes, porque ponen a los jóvenes en viva actividad, y hacen trabajar su espíritu”. *Ibid.*, p. 149.

⁵⁹⁸ POUCKET, B., *op. cit.*, p. 97.

⁵⁹⁹ Los manuales de disertación, proporcionaban consejos prácticos y modelos para la elaboración de una disertación final por parte de cada estudiante, trabajo que era el que servía como culminación del curso y fungía como examen final de los conocimientos y habilidades adquiridas: era allí donde el método debía refinarse y dar sus frutos. Cfr., *Ibid.*, p. 101-103.

⁶⁰⁰ *Ibid.*, p. 98.

sucesión de párrafos numerados, acompañados a veces de cuadros sinópticos y resúmenes. [...] Ciertamente, todos los autores de estos manuales piensan que la moral no debe ser independiente de la teología, que la filosofía clásica es la filosofía católica. El único debate que parece atravesar estos manuales es el siguiente: ¿es necesario seguir o no el programa oficial? ¿Hay que hacer o no únicamente de la filosofía escolástica una filosofía de seminario o acomodarse a un espiritualismo del cual Victor Cousin es aún, para algunos de ellos, el portavoz autorizado?”.⁶⁰¹

⁶⁰¹ *Ibid.*, p. 99-100.

CUADRO Nº 5: MANUALES EDITADOS O REEDITADOS EN FRANCIA ENTRE 1874 Y 1879⁽⁶⁰²⁾(a)	
<i>EDITADOS ANTES DE 1863:</i>	
AULARD: 27 años (1ª ed. 1855, última 1882) +BALMES: 35 años (1847-1882) (b) BÉNARD: 36 años (1850-1886)	JOURDAIN: 41 años (1847-1888) PELLISSIER: 32 años (1855-1887) SIMON: 37 años (1846-1883) (c)
<i>EDITADOS A PARTIR DE 1863 Y ANTES DE 1874:</i>	
+BOUÉDRON: 22 años (1863-1885) +BOUSCAILLOU: 12 años (1869-1881) +BOYLESVE: 17 años (1870-1887)	+DAGORNE: 18 años (1873-1881) JOLY: 29 años (1863-1892) LOUIS: 25 años (1869-1894)
<i>EDITADOS A PARTIR DE 1874 Y NO REEDITADOS DESPUÉS DE 1880</i>	
+CARBONNEL (1876) FABRE (1874) +FICHAUX (1875) FOUCOU (1879) HARTSEN (1877) +JAFFRE (1878) +LAUTIER (1874)	+FRERE LOUIS (1875) +OLLIVIER (1878) +P. R. (1875) +PRISCO (1877) (d) +ROQUES (1877) ROUVIERE (1879) +SANSEVERINO (1875) (d)
<i>EDITADOS A PARTIR DE 1874 Y REEDITADOS DESPUÉS DE 1880</i>	
BERNARD: 6 años (1874-1880) +DELMONT: 9 años (1879-1888) +GILLE: 20 años (1876-1896)	JANET: 10 años (1879-1889) +MELLIER: 11 años (1874-1885) +REGNAULT: 13 años (1875-1888)

(a) Los autores marcados con [+] son eclesiásticos. Se agrega el número de años transcurridos entre su primera y última edición. [Nota de B.P.].

(b) Se trata de la traducción francesa de la *Philosophie fondamentale*, 3 T., Paris, Vaton, [1864^a]. [La cifra al lado significa que este manual circuló en Francia por lo menos durante treinta y cinco años. O.S.]

(c) Es el manual ya citado: SIMON, Jules; SAISSET, Émile; JACQUES, Amédée. *Manuel de philosophie à l'usage des collèges*. Paris, Hachette, 1863, 620 p. [Nótese que tiene una longevidad similar a la “del Balmes”, pero la longevidad es un fenómeno general para esta serie de manuales, si se piensa que pudieron seguirse usando aún después de su última edición. O.S.]

(d) Estos son dos de los más conocidos neotomistas de la llamada “primera generación” [O.S.].⁶⁰³

⁶⁰² POU CET, B., *op. cit.*, p. 99.

⁶⁰³ En cuanto a Giuseppe Prisco (1833-1923), debe tratarse de la versión francesa de sus *Elementi di Filosofia speculativa secondo le dottrine degli scolastici, specialmente di S. Tommaso d'Aquino*. 2 V., Napoli, 1862-1863. [Publicó también unos *Principi di Filosofia del diritto sulle basi dell'Etica, diritto individuale*. Napoli, 1872. O.S.]. La traducción castellana de los *Elementi* fue uno de los primeros manuales con que la restauración neoescolástica rompió líneas en España desde 1866. PRISCO, José. *Elementos de filosofía especulativa según las doctrinas de los escolásticos y singularmente de Santo Tomás de Aquino*. Obra escrita en italiano por el presbítero *---, y traducida de la segunda edición por Gabino Tejado. Madrid, Imprenta de Tejado, 1866, 2 vols. Cfr. HEREDIA SORIANO, A. *op. cit.*, p. 357.

Henos aquí de lleno en los *preambula* de la restauración neotomista, donde la descripción de Poucet nos es más valiosa cuanto que su trabajo no parece tenerla en cuenta como movimiento intelectual. Aparece claro que para los filósofos escolares católicos de por esas fechas se abrían varias alternativas, una situación descrita así:

“El abate Carbonnel declara no apoyarse en la filosofía escolástica, porque ‘ésta no es sino una época de la filosofía clásica’. El padre Lautier intenta redactar un manual ‘conforme lo más posible al programa oficial’: ello lo lleva a colocar la moral antes de la teodicea, para acomodarse al programa ‘mientras que en realidad la moral presupone necesariamente la psicología y la teodicea’.⁶⁰⁴ Por el contrario, otros dos autores tratan de demarcarse del todo de los programas oficiales, permaneciendo más cerca de las exigencias del *Syllabus*. El Abate Roques divide el curso de filosofía en tres partes, como en el momento de la creación de la Universidad en 1809 -metafísica, lógica, moral-: ‘Esta antigua división, dice, conserva su mérito a pesar de la innovación supuesta de este siglo XIX que presenta cuatro partes: la confusión es el resultado de una tal división’.⁶⁰⁵ Mejor aún, el abate Sanseverino -quien enseña en Italia, pero cuya obra, traducida al francés, es utilizada en ciertos establecimientos- precisa que su objetivo es ‘proteger a la juventud cristiana contra los errores monstruosos de este siglo facilitándole la inteligencia de los verdaderos principios filosóficos’: *tal nos parece ser la verdadera interrogación que atraviesa esos manuales, condición o no de su supervivencia en relación con los de la enseñanza pública*. Son igualmente publicados manuales de historia de la filosofía, pero entre éstos, sólo el manual de Alfred Fouillée puede pretender una cierta originalidad porque rompe con el eclecticismo refiriéndose al pensamiento de Spencer, y alcanzó por cierto un gran éxito’.⁶⁰⁶

Hasta aquí el trabajo de Poucet, que nos deja *ad portas* de la encíclica de León XIII, con un cuadro de tendencias bastante complejo: manuales católicos que rechazan la alternativa escolástica, manuales católicos que para evitar un mal mayor concilian con el canon del programa oficial, y manuales que se atrincheran resueltamente en la defensa del canon tripartita “clásico”, en este caso, barroco (lógica, metafísica, ética). La “verdadera interrogación” que atraviesa esos manuales será pues, hasta dónde siguen o se apartan del programa oficial, tensionados entre la voluntad pastoral de reconstruir y mantener una ortodoxia doctrinal -lo cual era ya una querrela al interior de la intelectualidad católica- y el riesgo de quedar rezagados científicamente en el mercado

⁶⁰⁴ Nota de Poucet, alusión al movimiento neotomista: “LAUTIER, A. *Cours élémentaire de philosophie*, Lyon, Gérard, 1874, p. 14. En este sentido, él participa de la corriente que ha desembocado en el restablecimiento del orden de las partes que él estima más conformes a su concepción de la filosofía. Asimismo, el padre Jaffre [dice que] se prohíba publicar “un curso de filosofía escolástica tal como se enseña en los grandes seminarios, prefiriendo una preparación directa al baccalauréat”. JAFFRE, F. A, *Cours de philosophie*, Lyon, Briday, 1878”. Cfr., POUCKET, B., *op. cit.*, p. 100, nota 57.

⁶⁰⁵ Tal debió ser entonces la posición del padre Roux-Lavergne, restaurador del manual barroco de Goudin, el cual Poucet no reseña en su, por lo demás, muy bien documentado estudio.

⁶⁰⁶ *Ibid.*, p. 100-101.[Cursiva O. S.]

educativo abierto entre la enseñanza oficial y las ofertas laicas y confesionales de la enseñanza libre.

Situación típica de un sistema educativo ya hegemonizado por un Estado laico, y donde la intelectualidad católica lucha -o se defiende- por recuperar la fortaleza política y el prestigio intelectual que había conseguido otrora con las reformas pedagógicas humanistas del siglo XVI. Pues el resultado de este recorrido ilumina desde otro ángulo la introducción o “restauración” de la filosofía escolástica durante el siglo XIX: es la constatación de que tal evento se produjo como parte activa de -y a su vez determinado por- los procesos de consolidación de los sistemas de instrucción pública secundaria de los nuevos estados nacionales nacidos de la Revolución, para los cuales la Filosofía escolar se había venido convirtiendo poco a poco en piedra miliar, su “coronamiento”. Quiero culminar este excursus poniendo sobre el tapete unas cuantas “curiosidades” que a este propósito puede extraerse del texto de monseñor Dupanloup sobre la enseñanza de la filosofía a los jóvenes, y su querrela con M. Cousin.

B. Entre Cousin y Dupanloup

¿Cómo explicar la paradoja de que monseñor Dupanloup, como intelectual católico se resistiera a la conversión del tomismo en una especie de “pensamiento único”⁶⁰⁷ y que en cambio como pedagogo católico recomendase como mejor método para la enseñanza de la filosofía, el “elemental y escolástico”? Recorramos un poco su capítulo sobre “el método de la enseñanza filosófica”, donde el lector podrá sorprenderse de ver al mismo obispo que se opuso a la reforma cousiniana, hacer un guiño de complicidad intelectual al “patrón” de la filosofía escolar francesa:

“3° Yo haría estudiar la filosofía en la forma elemental y escolástica:

[...] La molición del espíritu, las revueltas de la ligereza, los levantamientos de la imaginación son tales hoy, que casi en todas partes, en filosofía se abandona la forma escolástica al mismo tiempo que el latín. La teología resiste aún, pero débilmente: si las exigencias de la Iglesia no existieran, la teología sería pronto dejada a la forma y al lenguaje vulgares. Esto ha ido tan lejos que los mismos maestros de la juventud profana se han inquietado, y se han visto obligados a darle a este respecto, advertencias severas:

M. Cousin en una circular dirigida a los Rectores, les escribía:

«El arte silogístico es por lo menos una esgrima potente, que da al espíritu el hábito de la precisión y el vigor. Es en esta escuela viril (*mâle école*) en donde se han formado

⁶⁰⁷ Recuérdese la carta de Dupanloup a monseñor d’Hulst, citada *supra*, Cap., 2, nota 211.

nuestros padres: no hay sino ventajas en retener en ella por un tiempo a la juventud actual”»⁶⁰⁸

Y yo diría también a nuestros jóvenes alumnos, al menos a aquellos que parecen temer el silogismo, les diría:

«¿Qué teméis? ¿Qué es lo que os inquieta aquí? El método elemental, la forma escolástica no detienen sino a vuestras divagaciones y vuestros errores.

«Pero, decís vosotros: el vuelo es muy difícil con este método, con esta forma, a menos que se les manejase como Santo Tomás. Yo respondo con M. Cousin, que si nos aplicásemos a ello seriamente, no existe un solo impulso legítimo y generoso del espíritu que ellos no guíen, exciten y fortifiquen:

«Ellas os impiden solamente el precipitaros, y si me permitís la expresión, de dispersaros, de hacer lo que San Agustín llama: *Magni passus extra viam*.

«Admirable expresión! En efecto los pasos son grandes y la carrera precipitada, cuando nos alejamos del buen camino, más los extravíos son temibles.

«No, no, esta no es una forma vana; es una forma poderosa y protectora, ella guarda y conserva el fondo. Es el cauce del río, que impide a las aguas regarse vanamente y perderse.

«Como ya lo he dicho, lo que hay de más escaso es el bien razonar. La forma escolástica os ayuda a ello poderosamente: y, no os equivoquéis, esta forma es siempre necesaria, y para todos. Sin duda, Bossuet razonaba poderosamente sin todas las fórmulas escolásticas, pero de ellas él conservaba lo más necesario, y este necesario hacía la fuerza misma de sus razonamientos; y nadie ignora que es con la escolástica con la que su fuerte espíritu se había formado.

«En cuanto a vosotros, sólo la escolástica puede hacer de vosotros unos buenos razonadores.

«Si vosotros estudiáis sin esta forma, el fondo os escapará, terminaríais mal esos bellos y grandes estudios: y al final, vosotros no sabríais nada como se debe; nada de real, nada de positivo, nada de lo que vosotros debéis saber. Iríais de incertidumbre en incertidumbre, y pronto, de error en error».

He asistido hace poco a exámenes de filosofía y teología escolástica; y es asistiendo a esos exámenes y observando allí de cerca todas las cosas, como he comprendido de nuevo la necesidad indispensable de la filosofía, y agregaré, de la teología *elemental*.

Elemental..., y sin embargo *infinita!*»⁶⁰⁹

Como de paso, y a sabiendas de las diferencias que los oponían, Dupanloup se apoya en la autoridad filosófica de Cousin para legitimar los prestigios de la escolástica:

⁶⁰⁸ Nota de Dupanloup: “Un célèbre professeur de philosophie del Colegio de Friburgo, el P. Rothenflue, cita el rasgo siguiente de M. Cousin: “Idem paucis abhincannis, cum ex itinere ad collegium hoc Friburgense divertisset, multa de defectibus modernæ methodi conquestus, aperte dixit pro philosophia salutem sperandam esse nullam nisi serio as methodum syllogisticam juvenus reducatur”. [Dupanloup no remite a las fuentes de donde ha sacado sus citas].

⁶⁰⁹ DUPANLOUP, F. *Conseils aux jeunes gens...*, p. 128-131. Y no se diga que el obispo se dirigía sólo a los seminaristas: su deseo es que “todos los jóvenes *que reciben una educación liberal* puedan retomar y completar este grave y tan fecundo estudio en los años que siguen a las humanidades, en sus cursos de Derecho, de Medicina, incluso cuando aún están en las escuelas del gobierno, escuela Politécnica, escuelas de Saint-Cyr, escuelas de Minas, de Puentes y calzadas, etc...”. *Ibid.*, p. V-VI.

¿no es tanto o más sorprendente que en su idea de fabricar una filosofía escolar estatal que no se enemistase con el catolicismo, lo que Cousin recupere sea “la forma escolástica”? Más allá de que se trate de las artimañas de estos dos viejos zorros de la conciliación dogmática; este “uso de los vasos egipcios” es posible gracias al reconocimiento de un terreno común a ambos intelectuales. A despecho de que persiguen fines institucionales opuestos, llegan a un *consenso técnico* sobre un cierto valor metodológico de la escolástica, que no era necesariamente su valor filosófico, objeto permanente de discusión. Lo indiscutido e indiscutible para ambos fue su *valor pedagógico*. Se podría arriesgar la idea de que la filosofía escolar oficial al estilo de Victor Cousin parecía reconocer y utilizar “el silogismo” para sus fines formativos, haciendo una no corta concesión a la pedagogía católica. Quizás ello fuera una táctica de caballo de Troya para penetrar y controlar los métodos de la enseñanza libre, a la par que coronaba con los laureles de la gran tradición humanista los métodos de la enseñanza pública... No será inútil ahora leer entre líneas la descripción del nacimiento del manual ecléctico de Simon y cofrades, que propone el historiador Foucher:

“Desde la publicación del programa de estudios de 1832, Cousin se esforzaba, incluso llegando hasta modificar sus bases, por acercar la filosofía oficial a la filosofía cristiana, ayudado en esto por sus primeros discípulos, Damiron y Jouffroy; y en esta voluntad de acercamiento, de la cual no se debe sospechar tanto de la sinceridad cuanto de la coherencia intelectual, Cousin preconizó cada vez más un espiritualismo alejado del idealismo alemán [de Hegel] y por lo demás bastante poco sistemático, como conviene a la *philosophia perennis*. La teoría del conocimiento procede en éste a la vez de ciertas posturas de los “escoceses” y de la “razón impersonal” de origen aristotélico y averroísta. Su nueva psicología toma prestado el método biraniano [de Maine de Biran] y al mismo tiempo cierta observación que se pretende análoga a las ciencias de la naturaleza. En moral, hay que remitirse al tratado de *Lo bello, lo Verdadero y lo Bueno* con sus retoques y múltiples ediciones, a la vez platónico y kantiano; y en teodicea está esta vez cercano de la de Leibniz y por esta vía de la de santo Tomás, toda una selección donde se evidencia un *pragmatismo educativo antes que el eclecticismo original*”.⁶¹⁰

⁶¹⁰ FOUCHER, L. *Op. cit.*, p. 156. Monseñor Dupanloup, contrincante católico del eclecticismo, no se privaba de usarlo a su favor: “Como en el fondo, lo bello y lo bueno son inseparables de lo verdadero, [...] ni las bellas artes, ni las ciencias morales y políticas deben temer la verdad revelada [...] Así pues, son los grandes filósofos los que yo aconsejo estudiar, los que defienden las verdades eternas, y no los que tratan de arruinarlas [...] De la verdadera filosofía, decía ya Cicerón: ‘Hay una filosofía eterna: *est perennis quaedam philosophia*’; esa filosofía, ha dicho con razón M. Cousin, no está por hacer, ella está ya hecha”. Lo ha sido por los filósofos inmortales que de siglo en siglo, con métodos y matices diversos, a través de luchas a veces ardientes, han llegado en definitiva, sobre los puntos fundamentales, al mismo resultado, y coinciden todos en proclamar estas verdades primeras que son como el patrimonio del espíritu humano: Dios, el alma; la ley moral, la sanción de la ley moral; la vida futura; los deberes hacia Dios”. DUPANLOUP, M. « Première lettre à un homme de monde sur l'étude de la philosophie » cap. XIV de: *Conseils aux jeunes gens...*, p. 259, 274-275

¡Poca sistematicidad! ¡Pragmatismo educativo!: reveladoras expresiones, tanto para la historia de la restauración neotomista como para el hecho de que ella surja en el ámbito de la Filosofía escolar. Agrega Foucher de inmediato:

“Sobre todo, a partir de esta época, la doctrina oficial puede llamarse “neocartesianismo” [!!!], hay una autoridad en filosofía, y francesa, el gran Descartes, alrededor del cual puede y debe formarse una ortodoxia de enseñanza favorable al orden político y social. No es el interés histórico el que lleva a Cousin y a Damiron en 1839 a abrir un concurso del Instituto sobre el cartesianismo, sino la voluntad de rescatar la tradición del siglo XVII y de su racionalismo cristiano para oponerlo al tradicionalismo teológico [...] y ese mismo año Cousin suscita y vigila la composición por tres de sus discípulos más jóvenes, Simon, Saisset y Jacques, de un *Manual de filosofía* que debía exponer para los cursos de secundaria el nuevo espiritualismo, y que apareció en 1846”.⁶¹¹

El Manual y la doctrina ecléctica, concluye Foucher, suscitaron ardientes querellas tanto desde el campo católico como del laico, pero en últimas, contribuyeron a suscitar una reacción del pensamiento católico contra el tradicionalismo, abriendo la puerta “a un retorno del racionalismo cristiano, el de los Padres y de los grandes escolásticos”.⁶¹² En dos palabras, es aquí donde descubre o sitúa Foucher las condiciones previas de la restauración de la filosofía neotomista en Francia.

Importa destacar aún otro elemento que comparten los dos proyectos de reforma de la educación secundaria en cuestión: el amor al ideal moral de la filosofía antigua. Si ese mañoso reformador laico que era Cousin se había empeñado en recuperar los autores y los temas de la filosofía griega y medieval como temas de investigación y de concurso entre los profesores, un cristiano viejo como el obispo de Orleáns también se explayaba en loas a los autores antiguos:

“El fin de la filosofía es formar lo que Platón llamaba las almas filosóficas, es decir, almas que comprendan que el hombre debe aplicarse aquí abajo a hacer prevalecer en su vida la razón, la conciencia, la voluntad de Dios, y que no se vive como hombre si no se vive de esta manera... ¿Será necesario pues, que la antigüedad nos supere en esto, y que hagamos decaer la filosofía de la alta dignidad a la que los antiguos supieron elevarla?”⁶¹³

Si recurriera aquí al lenguaje de la “historia natural de las ideas”, se diría que entonces, entre las revaloraciones culturales que terminaron por aclimatar en ciertas mentes del siglo XIX la idea de un “retorno a la escolástica”, se contó no sólo con el rescate romántico del mundo medieval hecho por literatos como Walter Scott o

⁶¹¹ FOUCHER, L. *op. cit.* p. 166.

⁶¹² *Ibid.*

⁶¹³ POUCKET, B. *op.cit.*, p. 205, 207.

Chateaubriand o con el nuevo uso dado al pensamiento deductivo efectuado por los científicos experimentales como Claude Bernard, sino que habría que estudiar a fondo otras dos: la reivindicación del carácter formativo del método silogístico escolástico hecha por los pedagogos tanto católicos como laicos, y también el rescate neoclásico de las virtudes de la Ciudad antigua que permitió conciliar -y casi aceptar- que había una cierta zona común de ideales ético-políticos entre la Iglesia y el Estado para la formación de ciudadanos. Visto desde la posición de Dupanloup, esta era la concesión -pero a su vez otro caballo de Troya- que el poder moral podía devolverle al poder civil: tratar de defender la ética católica dentro del sistema escolar cubriéndola con la capa pluvial de una ciudadanía universal humanística. Citaré de nuevo a nuestro obispo: obsérvese que no hay allí nada que pudiese ser acusado de confesionalismo por un pedagogo laico, ni nada que se opusiese a la concepción cousiniana de la filosofía como aprendizaje de los *primeros principios* que señalamos antes:

“Es necesario que el profesor de filosofía comprenda, como acabo de definirla, su misión; que se guarde de esa embriaguez del espíritu a la que puede lanzar la especulación, la pura ciencia, y que no olvide que [...] todo en la filosofía debe tender a hacer mejores a aquellos que se le aplican, [...] que importa pues, en la enseñanza, dar a todas las cuestiones, incluso a la lógica, a la ontología, a la metafísica más abstracta, un sentido práctico y moral [...] Sería un gran peligro para la filosofía entre nosotros, y una causa cierta de descrédito y de caída, si ella cesara de ser práctica para convertirse en exclusivamente especulativa, si de sus discípulos hiciera unos malévolos razonadorcillos (*de petits mauvais raisonneurs*) en lugar de hacerlos jóvenes razonables, reflexivos, virtuosos, esclarecidos sobre sus deberes, y firmes en la práctica del bien: [...] la filosofía, nunca se lo repetirá demasiado, no es solamente el conocimiento abstracto de lo verdadero: es el amor y la práctica del bien”.⁶¹⁴

Una especie de “sentido común práctico” se exige a la filosofía escolar, desdeñando la “ciencia filosófica pura” como “pura especulación y abstracción”:

“Qué diferencia con aquella triste filosofía que no avanza directo al objetivo sino que pone el objetivo en cuestión; discute su punto de partida, pero no parte; mira como desconocido lo conocido; establece su procedimiento pero no procede; se apega a cuestiones insolubles y se queda en los prolegómenos de las cuestiones que podría resolver. Ella no ha producido nada jamás, ni ha enseñado nada a nadie”.⁶¹⁵

La alusión irónica al criticismo kantiano apenas se disimula. Y un poco más adelante dice:

“Yo no soy aquí el único en predicar humildad a los jóvenes profesores de filosofía y a sus estudiantes. M. Cousin mismo les recordaba que la filosofía es el *escollo del espíritu*

⁶¹⁴ *Ibid.*, p. 203, 207.

⁶¹⁵ *Ibid.*, p. 203-204.

humano; y he aquí en qué términos. ‘La ciencia de la filosofía, por su sublimidad misma, es a la vez la gloria y el escollo del espíritu humano. Tiene sus luces y tiene sus sombras, está tan llena de verdades eternas como de opiniones particulares. Estas opiniones son los diferentes sistemas, las diferentes escuelas que los siglos producen, renuevan, perfeccionan... Pero en un colegio, no hay ningún estudio de lujo, todo está dirigido a la utilidad, a la utilidad práctica. Allí se dejan de lado los aspectos azarosos y cambiantes de la ciencias, para apegarse a sus partes más firmes y más sólidas, y sobre ellas es donde está asentada la enseñanza.’⁶¹⁶

Si Dupanloup ha sesgado la cita de su oponente, importa mucho menos que el constatar cómo ambos funcionarios de la filosofía escolar, desde orillas institucionales diferentes, buscan una “filosofía domesticada”, normalizada, equidistante de las fronteras “aventuradas” tanto de la ciencia como de la religión, pues ambos están de acuerdo en prohibir como “sacrilegio” que la Filosofía escolar, y por ende la Escuela secundaria, sean teatro de Querellas de pensamiento, y mucho menos de ideologías.

Por supuesto, ello no significa que Dupanloup o Cousin rindiesen todas sus armas al adversario. Con toda intención, he tomado la cita precedente de otro capítulo, uno que el obispo ha dedicado expresamente a la cuestión de la “filosofía separada”. Estamos siete años antes de la aparición de *Æterni Patris*, y monseñor se está refiriendo a sus propios correligionarios:

‘Es cuestión de una sola cosa: sentir experimentalmente los límites del espíritu humano, y discernir bien, si se me permite, las piedras de espera puestas en nosotros por Dios en vistas al Cristianismo, y es esto lo que toda filosofía bien conducida debe hacer sentir; después de haber conocido así la extensión y los límites de esta sabiduría que podemos llamar la *sabiduría de la naturaleza*, elevarse más alto, hasta ese orden de verdades que constituye la *sabiduría de la gracia*, y como esta segunda sabiduría misma, deja aún ciertos *desiderata* en la mente y en el corazón, no de la virtud sino de la felicidad y de la luz perfecta, nacen de allí las aspiraciones a esa intuición eterna que será la *sabiduría de la gloria*, la inmortal y divina filosofía: aspiraciones a la que el verdadero filósofo, como el resto de los hombres, no pueden permanecer ajenos.

¿Cuál es pues el error de aquellos que se llaman *filósofos separados*? Es que no quieren, según la expresión de Santo Tomás, *versari circa DUPLICEM ordinem veritatum divinarum* [...] Yo digo que en toda clase de filosofía, incluso elemental, hay que tener en cuenta estos dos órdenes de verdades *circa duplicem ordinem veritatum divinarum versari*: mantenerlas sin confundirlas, pero tampoco sin separarlas. El gran error y el gran mal de la filosofía separada, es el no saber ni querer discernir, distinguir las dos razones: la razón *divina* y la razón *humana*, la razón *natural* y la razón *sobrenatural*, y las armonías de la una y de la otra, y los auxilios recíprocos que ellas pueden prestarse. [...] El gran error de la filosofía separada es el de ver un yugo donde debería ver un auxilio, o si es un yugo, de no tener el coraje de aceptarlo como es su deber; es el de rebelarse, por un

⁶¹⁶ *Ibid.*, p. 222. [De nuevo, Dupanloup no aporta la cita del original de Cousin. O.S.]

desgraciado orgullo, contra ese auxilio y ese yugo saludable, que no puede sino preservarla siempre de sus debilidades y de sus errores”.⁶¹⁷

Distinguir para unir, no para separar: el tema hará carrera en la argumentación neotomista, pasando por Mercier hasta Maritain.⁶¹⁸ En esta condenación del “orgullo filosófico”, el seglar y el católico se encuentran como soldados de un solo ejército. Es que la modernidad de la Escuela, su proyecto mismo de formación de Hombres se juega en mantener el dogma moderno de una neutralidad filosófica de fondo, es decir, de método pedagógico, *aún siendo instituciones confesionales* del catolicismo, del protestantismo, de la laicidad o del Estado liberal, es decir, campos de aplicación de lo que MacIntyre llamaría “las tradiciones de investigación moral y filosófica”: porque aún siéndolo, estas escuelas pueden mantenerse y competir entre sí, siempre que se asienten sobre una base universal, racional, de equilibrio entre la religión y la ciencia, entre la razón y la fe.⁶¹⁹ De lo contrario, el Estado y la Opinión pública las declararían de inmediato como “escuelas de secta” o “de partido”.⁶²⁰ Se entiende ahora por qué el neotomismo aparezca como un combate encarnizado de parte del catolicismo para no ser declarado “secta antimoderna” ni “ideología”, sino por el contrario, demostrar su lugar de pleno derecho en la racionalidad moderna, incluso a nombre del derecho liberal de ejercer la crítica –antiliberal, por supuesto-.

⁶¹⁷ *Ibid.*, p. 219-220.

⁶¹⁸ Sobre Mercier, ver *infra*, Cap. 6 § I. B.6. Jacques Maritain escribirá un famoso tratado de teoría del conocimiento titulado *Distinguer pour unir ou les degrés de savoir*. Paris, Desclée de Brower, 1932.

⁶¹⁹ MacIntyre llega por otra vía a conclusión análoga, mostrando un efecto persistente de la tradición enciclopédica –la que aquí hemos llamado configuración racional–: “la práctica académica general está informada todavía por una creencia enciclopédica clave, aunque en una versión modificada y debilitada [modificada hacia 1870 por efecto de la teoría evolucionista y la antropología]. Me refiero a la creencia de que todo punto de vista racionalmente defendible puede encajarse en cualquier otro, la creencia de que, piénsese lo que se quiera sobre la inconmensurabilidad en la teoría, en la práctica académica puede hacerse caso omiso de ella sin peligro. Así, en la construcción y en la realización del plan de estudios en las llamadas sociedades avanzadas, se da por sentado la universal *traducibilidad* de los textos de cada una de las culturas en el lenguaje del maestro y del estudiante. Y así la universalidad es una capacidad de hacer que lo que estaba estructurado a la luz de los cánones de una cultura, sea inteligible a aquellos que viven en alguna otra cultura del todo ajena, con la sola condición de que ésta última sea la nuestra propia, u otra muy semejante a ella”. MACINTYRE, A. *Tres versiones rivales...*, p. 216-217. Algo que parece sin embargo escapar a MacIntyre, es que el neotomismo jugó con estas mismas reglas académicas y epistémicas, fragmentado y normalizado, fragmentándose y normalizándose en la misma medida en que luchaba por ser una filosofía que fuera consumible en la Academia enciclopédica. A lo largo de este recorrido por los manuales habrá que estar atentos a esta tesis, para afinarla o corregirla.

⁶²⁰ F. Picavet habla así de las causas de popularidad del divulgado manual *Lecciones de filosofía o ensayo sobre las facultades del alma* (1815, 1818, reeditadas hasta 1858) de M. Laromiguière, uno de los Ideólogos “espiritualistas y cristianos” considerado como predecesor del eclecticismo de Victor Cousin: “El cuidado con el que el autor había evitado todo lo que se pareciera a la polémica y todo lo que pudiera evitar la cólera y el odio, recomendaba [su obra] a los *padres de familia para quienes el cultivo de los sentimientos suaves y amables parece la parte capital de la educación*. Lo mismo sucedía con los profesores a quienes por demás el libro debería gustar, en esos años de lucha religiosa, aún por otro aspecto: sus doctrinas estaban de acuerdo con el cristianismo...”. PICAVET, F. *op. cit.*, p. 521.

Hay que entender, pues, el tipo de ambigüedad que caracteriza los programas de filosofía nacidos de este extraño pacto, simbolizado aquí a través de las figuras emblemáticas –y muy francesas- de Cousin y Dupanloup, pacto como el de aquellas mujeres del cuento que, enamoradas del mismo hombre, eran a la vez rivales y cómplices. Encontramos acá de nuevo otra manifestación de aquel “dispositivo pedagógico de conciliación” que ya habíamos señalado a propósito de las querellas anti-benthamistas.⁶²¹ Más allá de si una reforma legal manjada por alguna de las fuerzas en pugna lograba imponer la enseñanza de la moral antes o después de la teodicea, o si el tratado de metafísica se destacaba o se difuminaba entre los otros cursos –de efectos tan transitorios como soslayables en la cotidianidad de las instituciones escolares- lo que está en juego es algo mucho más de fondo que una –¿sagaz o hipócrita?- política coyuntural de “tesis e hipótesis”: es la negociación conjunta entre la Iglesia y el Estado sobre la función y la estructura de la Filosofía escolar, y en la negociación, su producción misma. He aquí lo que hace de la Filosofía escolar ese género singular, sometido a sus propias leyes de producción, hechas tanto de aquellos fines éticos prácticos y humanistas que le señalan las Iglesias o los Estados, como también de aquel método racional heredado de los reformadores humanistas.

Ni Cousin ni Dupanloup estaban inventando nada al respecto, pero había algo nuevo en este momento del siglo XIX: con la formación de los sistemas de enseñanza pública nacionales, en medio del ascenso de la sociedad industrial y de masas, nace la exigencia de construir una especie de anillo de filtrado al ascenso social democrático. Lo que está en juego en el *baccalauréat* es un nuevo espacio de formación de hombres, asunto crucial sobre el cual el Estado moderno, empeñado en la batalla de las políticas de la moral, ha empezado cada vez más a tomar cartas, capturando las técnicas clásicas de enseñanza disciplinar y de formación moral ya puestas a punto desde los tiempos del *modus parisiensis*. Este anillo será la enseñanza secundaria, y en su cúspide florecerá ese producto intelectual que sirve a la vez para formar y para seleccionar las clases medias y las nuevas élites, construyendo su espíritu racional normal. Lo que trato de mostrar es que si los fines morales y los contenidos positivos de la filosofía escolar siguen siendo objeto de pugna entre las dos instancias soberanas de lo temporal y lo espiritual, ello se ha hecho gracias a la invención de un espacio común, la escuela secundaria moderna, y dentro de ella la filosofía escolar, a la par campo de batalla y laboratorio donde se ha ido efectuando una fusión de técnicas, las de introspección del pastorado religioso con los métodos de conocimiento y enseñanza heredados del humanismo, y es lo que creo puede verse bien a través de los *Consejos* de nuestro obispo.

Ya el lector habrá reconocido en ello el esquema epistémico que hace depender lo bueno y lo bello de lo verdadero y lo moral del conocimiento racional. Asimismo, podrá identificar ese procedimiento racional de reducción a lo *elemental*, que Dupanloup

⁶²¹ Cfr., *supra*, Cap. 3, § II.D.2 y § III.B.4.

quería que acompañase a la “forma escolástica”, y que resuena como advertencia a los deprecadores de los manuales:

“Cuidaos de despreciar la ciencia elemental, vuestros desprecios recaerán sobre vosotros. En toda cosa, el elemento es indispensable; y en toda cosa tampoco nada es más fuerte: es la semilla de la ciencia, y es también su fondo, la base, el granito. En toda ciencia, saber la totalidad de los elementos, es a la vez lo que hay de más necesario y lo más considerable. De otro modo no se penetrará jamás con certeza ni en las alturas ni en las profundidades, ni en las anchuras de la ciencia: pero por el contrario, de allí nos lanzamos con seguridad; y en la ciencia que vosotros estudiáis, de allí os lanzáis simplemente a la inmensidad: pues aunque el elemento es simple, el horizonte es infinito”.⁶²²

Tras esta retórica que huele a discurso de clausura de estudios secundarios,⁶²³ se asienta una operación epistémica que traza un puente entre el uso clásico de la noción de *elemento*, con la idea pedagógica de *lo simple*, más cercana a nuestros usos actuales. He aquí la perla en la que tal procedimiento desemboca, una singular pero efectiva repetición de lo positivo en lo fundamental: de los preceptos cotidianos a la síntesis filosófica:

“El Catecismo y la Suma de Santo Tomás son una misma cosa: y del catecismo, se pueden entrever todos los horizontes que abre la Suma de Santo Tomás”.⁶²⁴

Así que se trata de “la filosofía escolástica” -esa que Cousin aceptara, domesticada como “método silogístico”- pero que en el fondo se apoya, como ya ha podido adivinarse, en el mismo paquete del método clásico. Dice Dupanloup:

“La *concepción* o *idea*, el *juicio* y el *raciocinio*, he ahí las tres potencias, y al mismo tiempo, los tres actos fundamentales de la razón, de la inteligencia natural. Y, ¿qué son los estudios filosóficos, sino el ejercicio propio, natural, constante, de la idea, del juicio y del razonamiento? La idea pues, es decir la primera noción, el conocimiento, la simple vista y concepción de las cosas...y cuánto importa que ellas sean lo que deben ser, claras distintas, verdaderas, luminosas! [...] El juicio, es la comparación de una cosa con otra. Es este gran acto del alma por el cual la razón decide, afirma o niega lo que hay o no hay de conveniencia entre dos ideas [...] Quién no sabe que la gran debilidad de una multitud de hombres es el mal juzgar, pronunciar muy rápido, precipitadamente, sin previo y suficiente examen de las ideas, de no saber suspender según convenga una decisión, [...] *Es un arte el gobernar su juicio: arte capital, y es sobre todo la filosofía la que lo enseña.* [...] Y el razonamiento, que es la deducción de las ideas y de los

⁶²² *Ibid.*, p. 132.

⁶²³ Un interesante estudio que toma como fuente principal los discursos de clausura de estudios secundarios durante cien años en Francia, es el ya citado de ISAMBERT-JAMATI, Viviane, *op. cit.*

⁶²⁴ DUPANLOUP, F. *Conseils...*, p. 132.

juicios, [...] al que la escolástica define claramente como “Acto de la mente, por el cual esta infiere, induce o deduce un juicio a partir de muchos otros...”⁶²⁵

En un notable texto que puede oponerse como en espejo invertido a la descripción del acto de lectura que hacía Destutt,⁶²⁶ Dupanloup promete a los jóvenes un paraíso inefable, la verdad de sí mismos, ese autogobierno del juicio obtenido al final de un curioso proceso de introspección:

“Mirad bien lo que son los procedimientos filosóficos. En toda cuestión, la filosofía reenvía a las ideas puras. Tregua a la imaginación, silencio a las cosas del exterior. Entrad en vos mismo, joven hombre, recoged vuestra alma dispersa en miles de objetos, y llevadla hasta ese santuario interior donde se manifiesta la idea pura, donde habla la verdad. Replegado así sobre vos mismo, mirad esa idea, esa verdad, escrutadla en sus profundidades, bajo todos sus aspectos, concentrad en ella todo el esfuerzo de vuestra inteligencia, desconfiad del vocablo, de la frase, del sofisma: mirad bien la idea escondida bajo las palabras: y no os apresuréis a juzgar, esperad a que hayáis visto todas las facetas de la cuestión, y solo entonces, pronunciaos... He ahí las venturas de la atención...”⁶²⁷

C. Una *non sancta* alianza: introspección cristiana y método racional

No podría obtenerse máquina más elemental y eficiente, y a la vez más mítica e inalcanzable. Peor aún, tanto más eficiente cuanto más inalcanzable: ata al sujeto al camino inacabable del conocimiento de “sí mismo”, prometiéndole la clave de una verdad, que es por añadidura la clave del autogobierno. No creo equivocarme al plantear que el elemento de autoexamen de este mecanismo procede de la tradición cristiana de trabajo ascético del sujeto sobre sí, de ese trabajo íntimo pero conducido por el pastor, que consistía en observar los propios actos, pasiones y pensamientos, para actuar sobre ellos. Pero el autoexamen aquí se ha reorientado, en inequívoca clave racional, hacia la observación analítica de las propias ideas...Pero ¿ideas subjetivas o ideas objetivas? Aquí es donde se produce la inversión del sentido original del trabajo pastoral de introspección, frente a su recorte racionalista. Pues esas ideas puras no son sino aquellas que la filosofía escolar ha puesto allí, gracias por supuesto, al trabajo infalible del método, método de conocimiento que es a la par método de enseñanza:

“Es el método el que dispone y ordena las diversas ideas, juicios y razonamientos, para estudiar mejor, descubrir mas claramente la verdad, o para enseñarla y demostrarla más fácilmente a los otros. Cuán importante es pues tener un buen método científico:

⁶²⁵ *Ibid.*, p. 89-91.

⁶²⁶ Cfr., *supra*, § III.D.1.

⁶²⁷ DUPANLOUP, F. *Conseils...*, p. 96.

fácil, natural, cómodo, potente; un camino simple y recto que lleva al fin, a la verdad, un camino y no un laberinto que nos aleja de ella. [...] Y sin entrar en ningún detalle sobre el análisis ni sobre la síntesis, que son los dos grandes métodos filosóficos, y que es necesario casi siempre usar juntos, [...] que me sea permitido al menos recordar que es por fin a la aplicación hecha del buen método filosófico a las ciencias, a lo que las ciencias en los tiempos modernos han debido sus progresos. Y sobre este punto no diré sino una palabra: ¿qué es una ciencia sin una buena clasificación, sino un montón de hechos particulares, confusos y sin luz, una especie de caos? Una buena clasificación en una ciencia es tan importante, que a un progreso en esta ciencia corresponde un progreso en la clasificación. Pero, quién enseña las leyes de una buena clasificación y enseña a aplicarlas, si no la filosofía?”⁶²⁸

Hasta acá Dupanloup, pero puedo asegurar que no se trata de un caso particular ni nacional único. Un rastreo documental mostraría textos análogos a este en prácticamente todos los manuales pedagógicos al uso por esta época.⁶²⁹ Más aún, esto era lo que desde el *dilema agustiniano*,⁶³⁰ pasando por Ramus, la Ratio, y la Lógica de Port-Royal había venido constituyéndose lentamente, buscando convertirse en una doble técnica, al tiempo de auto-observación y de comparación con una medida exterior o regla de saber y de virtud, relación con la verdad que construye la interioridad, cotidiana y metódicamente, gracias a la Pedagogía: la más eficaz forma de producir sujetos: autoproducirlos colocándolos en el trabajo sin fin de una *disciplina de la verdad, verdad del conocimiento/verdad de sí mismo, verdad del objeto/verdad del sujeto*.

¿Fueron entonces las últimas décadas del siglo XIX, la época de crisis y quiebra de la configuración epistémica racional? Si lo fue en el nivel filosófico, luego de este recorrido tendremos que aceptar que aquella orgullosa ciencia del orden y la medida sobrevivió al embate experimental, buscando refugio en la humilde Pedagogía. Pero ésta la transformó al aplicarla como mera tecnología, como *didáctica*, a un nuevo objeto, justo aquél que antes se había prohibido: el sujeto, la interioridad, la experiencia personal. Duro precio epistémico, pero la ganancia social y política parecían bien valer la pena.

⁶²⁸ *Ibid.*, p. 97-98.

⁶²⁹ El rol de la disertación filosófica que para finalizar su *baccalauréat* cada estudiante debía redactar puede verse como un dispositivo análogo al católico: “La enseñanza [...] de Víctor Cousin había hecho una evidencia: la idea de una filosofía constituida por un núcleo de verdades fundamentales presentes en todas las grandes doctrinas pero también sensibles a la conciencia de cada uno. Así, la filosofía podía ser enseñada como un conjunto de proposiciones dogmáticas. Pero también, cada uno podía hacer esfuerzos para encontrar en el análisis de su propia conciencia la verdad de estas proposiciones. Así se dibujaba una armonía preestablecida entre la materia de un curso a aprender y una manera personal de abordarla y de verificarla sobre su propia copia”. RANCIÈRE, Danielle. “La dissertation philosophique”, *Encyclopédie philosophique universelle*, Paris, P.U.F., 1989, T. 1, p. 829. Cit. por POU CET, B. *op. cit.*, p. 73, nota 132.

⁶³⁰ Ver *supra*, nota 185.

Ahora bien, al referirme a “técnicas ascéticas del cristianismo” aludo a ese universo de prácticas cotidianas y reglas de vida, formado en largas tradiciones, para que el devoto actúe sobre las múltiples dimensiones de su vida: el cuerpo, la dieta, la sexualidad, la palabra, las pasiones, los afectos, las emociones, las mociones del espíritu, los sueños y visiones, la oración y la meditación, en fin, todo un conjunto denso y sutil de “artes del sí mismo” que sumergían al practicante en relaciones complejas tanto con la obediencia exterior como con la libertad interior. No es objeto de esta investigación profundizar sobre su historia,⁶³¹ sino señalar lo que de ellas ha extraído la pedagogía -o lo que el cristianismo le ha aportado a ésta-. Será sólo una mínima parte de esas técnicas lo que la escuela moderna se apropie, y lo que trato de probar acá es que fueron justo aquellas técnicas de autoexamen que *eran susceptibles de ser insertadas en el método racional*. Y si se recuerda que la configuración epistémica clásica implica una desconfianza fundamental en la experiencia personal, la alianza del método racional con las técnicas cristianas de introspección, aplicadas a la Filosofía (ciencia de las ciencias) para producir la verdad y la libertad del individuo, no podían sino deslumbrar a todos los pedagogos, fuesen laicos o confesionales, como el más potente hallazgo para el gobierno de los futuros hombres de las naciones, los ciudadanos modernos. Y aunque en la superficie política se siguiesen engendrando guerras entre quienes despreciaban la sumisión de los creyentes y quienes anatematizaban la libertad de los “espíritus fuertes”, en la cotidianidad de las instituciones escolares, los pedagogos de todas las especies uniformaban de modo paulatino sus técnicas de formación e instrucción.

Técnicas potentes, pero hipócritamente conscientes de su precariedad y su ridículo: basta leer por segunda vez ese texto sobre un alumno ideal dedicado a la “caza de sus ideas puras” -como si fuesen cosas observables y manipulables metódicamente en juicios y raciocinios- para ver que, tal como lo había advertido el propio Destutt, ese sueño racional de analizar, clasificar y ordenar las representaciones -una por una, desde la más simple, elemental y “pura” hasta alcanzar las altas cimas del saber, como un trabajo de ascesis interior contra el error y el vicio, en un extraño movimiento donde la verdad de sí mismo se confunde con las verdades de “los primeros principios”- ese ideal no podía ser sino una tarea infinita destinada al fracaso: por ello el eterno fantasma de la retórica y la logomaquia asaltarán siempre a los profesores de filosofía escolar, la repetición, la incompreensión y el tedio acompañarán a sus discípulos, así

⁶³¹ Cfr., para la historia de estas “técnicas ascéticas del cristianismo”, el imponente trabajo de BROWN, Peter. *El cuerpo y la Sociedad. Los hombres, las mujeres y la renuncia sexual en el cristianismo primitivo*. Barcelona, Muchnik, 1993 [Versión castellana de *The body and society*, Columbia University Press, 1988]. En los trabajos de Brown, como en el de HADOT, Pierre -*Exercices spirituels et philosophie antique*, Paris, 1981- halló sólida documentación M. Foucault para su trabajo sobre “La hermenéutica del sujeto”. Cfr., FOUCAULT, Michel. *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982*, Paris, Gallimard/Seuil, 2001; y sobre «el trabajo del alma» y «el cultivo de sí», aplicados a la antigua ascética monacal cristiana, en “Le combat de la chasteté” (1982), en: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits...*, V. IV, p. 295-308, capítulo de su inédito cuarto tomo de *L'histoire de la sexualité*, titulado *Les aveux de la chair*.

como a los funcionarios estatales o religiosos de la filosofía escolar los perseguirá el afán constante de reglamentar y examinar a través de todos los *curricula*.

Pero, ah! nobles filósofos, lo que para vosotros resulta un fracaso, es el éxito mismo de la pedagogía, pues lo que a ella interesa es atar a los jóvenes a una disciplina *a través de* una promesa, creando una metodologización de los hábitos de pensamiento que quizás no alcance la verdad prometida, pero que en el camino forma el carácter, crea hábitos, fabrica el instrumento para la conquista de la libertad, de la ciencia y la civilidad. Y aquellos alumnos que llegan a “coronar” la Escuela secundaria salen con el orgullo de haber alcanzado la mayoría de edad por el uso de la razón, así no fuese sino por haber cargado por dos años su manual de filosofía bajo el brazo... Hemos llegado a un nuevo tramo del laberinto donde la marcha de los conceptos vuelve a dar paso a la epopeya o al mito. Pero esta vez se trata de un mito muy poco heroico, pues consiste en el simple acceso al “sentido común”, al lenguaje común, a la razón general, a la salvación personal por la normalización racional.⁶³²

Así es como la Filosofía escolar llegó a ser la panacea para que el *hombre de la calle* se diese a la tarea de construir por sí mismo su orden y medida interior, con el empeño y entusiasmo de quien cree estar ejerciendo su libertad al atarse al infinito martilleo de la razón contra sí misma. Sutil dispositivo que el poder pastoral y el poder civil jamás hubiesen podido imaginar por sí solos, hasta cuando la escuela moderna va tomando las prácticas individualizadoras del monacato y las inserta en la mecánica normalizadora de las instituciones disciplinarias, destinadas a cantidades crecientes de individuos.

Desde este punto de vista, puede mostrarse la continuidad del *quid pro quo* de la Filosofía escolar, que ha nacido del esfuerzo conjunto de las Iglesias y el Estado -hecho de rivalidad y complicidad a la vez- para *normalizar* las relaciones entre la Razón y la Fe en aras de la formación moral de la juventud. Los viejos y nuevos poderes espirituales han coincidido en un acuerdo no consciente -efecto tácito de sus relaciones de poder- sobre las políticas de la moral, según el cual, para el pensamiento destinado a la Escuela sería demasiado peligroso dejar abiertas las aporías de la relación entre Ciencia y Religión: la Escuela secundaria, sea secular o confesional, es la que nos ha enseñado a tratar toda aporía y todo pensamiento extremo como una patología o una desviación de la norma dada por la “recta razón” o el “sentido común”. Nacerán de ahí, simultáneamente, una nueva disciplina racional de la religión y una nueva ascética de las ciencias, porque se trata de un juego común, el de la puesta a punto de un régimen de veracidad y de credibilidad, un *dispositivo de saber* en el que la Filosofía escolar hace de

⁶³² “ ‘Normal’ es el término mediante el cual el siglo XIX va a designar el prototipo escolar y el estado de salud orgánica social. La reforma hospitalaria como la reforma pedagógica expresan una exigencia de racionalización que aparece en política, así como en la economía, bajo el efecto del naciente maquinismo industrial, para desembocar en lo que se ha llamado después de manera general, ‘normalización’ ”. CANGUILHEM, G. *Lo normal...*, p. 185.

intercambiador (*échangeur*) entre la Religión y la Ciencia, entre la moral pastoral y la moral civil, creyendo poder cerrar por la vía pedagógica, las aporías de la dupla subjetividad/objetividad que las ciencias humanas relanzan reiterativamente sobre todo el saber moderno.⁶³³

Es este proceso de larga duración -el más oscuro, sutil y camaleónico de la modernidad occidental-, el que, a mi modo de ver, ha llevado a que la Pedagogía se haya constituido poco a poco en el instrumento de nuevas tecnologías de pastorado, incorporando a las antiguas técnicas de autoexamen las técnicas de saber para hacer derivadas de la matriz racional. Desde entonces y cada vez más, ni los sacerdotes, los médicos, los políticos o los científicos pueden ser tenidos como “autoridades creíbles” si no se hacen profesores, o al menos si no se muestran investidos del valor que el dominio de un método integrado de conocer y enseñar otorga.⁶³⁴ ¿Pero esta normalización es, por fin, nuestra tan anhelada conciliación? Pues le ocurre a la Filosofía escolar lo que relata G. Canguilhem respecto al modo como en el siglo XIX se acordó la “distancia normal” entre los rieles del ferrocarril: que fue “el mejor compromiso buscado entre muchas exigencias que en principio no eran convergentes, de orden mecánico, energético, comercial, militar y político”.⁶³⁵ En nuestro caso habría

⁶³³ ÉCHANGEUR: 2. Aparato destinado a recalentar o enfriar un fluido, por medio de otro fluido que circula a una temperatura diferente. 3. Intersección de rutas en varios niveles. (*Nouveau Petit Robert. Dictionnaire de la langue française*, Paris, 1994). “Cuando queremos cambiar de dirección en una autopista, salimos por un intercambiador. En forma de trébol de muchas hojas, de sinuosidad de raqueta, de arabescos con hilos anudados, sus virajes de rosetón nos harían dar vueltas la cabeza, de modo que, sin señales de tránsito, perderíamos nuestra ruta inicial sin hallar la que deseábamos tomar. ¿Desea ir hacia la izquierda? Vaya hacia la derecha!! Acabo de llamar a eso contra-sentido o falso sentido. Es así también con frecuencia en las matemáticas, donde, para obtener una invariante, hay que buscar variaciones sutiles y a menudo cruzadas en diversos lugares: entonces, ¡oh maravilla! la suma de torsiones variadas de detalle arriba a la permanencia global y recta. Inmóvil y animando los movimientos de rotación, el tiovivo o carrusel del intercambiador ¿no tiene ningún sentido, o tiene todos los sentidos? En él y por él, escogemos uno entre otros sentidos posibles”. SERRES, Michel. *Atlas*. Paris, Flammarion, 1996, p. 28-29.

⁶³⁴ “*Pantope*: La población de la nueva Ciudad-Global no va al trabajo, ni a la fábrica, ni a la oficina, como se cree, sino que va a la escuela desde por la mañana, y la enseñanza no se detiene nunca, ni al mediodía, ni por la noche, cuando la televisión, la radio, los medios y las telecomunicaciones, independientes de los husos horarios, no cesan jamás de murmurar...

Pia: Sociedad pedagógica, esta Villa-Nueva no obedece a los patronos ni a los hombres políticos si éstos no se hacen profesores.

Pantope: La revolución industrial alcanza el reino del espíritu, y transforma esta villa única en claustro intelectual.

Pia: Cuando el verbo domina así la carne y la materia, antes inocentes, nos queda soñar un tiempo paradisiaco donde el cuerpo, libre, podía correr y sentir, a sus anchas. ¡La única revuelta vendrá de los Cinco Sentidos!”. SERRES, Michel. *La légende des anges*, Paris, Fayard, 1988, p. 71.

⁶³⁵ CANGUILHEM, Georges. *Lo normal...* p. 186-187. “Si se mira bien, la normalización de los medios técnicos de la educación, de la salud, de los transportes de personas y mercaderías, es la expresión de exigencias colectivas cuyo conjunto, *incluso si falta una toma de conciencia por parte de los individuos*, define en

que añadir “exigencias no convergentes” de orden científico, moral, religioso e ideológico, subrayando que el saber que realizó tan inaudita *concidentia oppositorum* no podía ser otro que la Pedagogía. Para mal o para bien, ella se convirtió en el almacén que ha permitido asegurar en cada coyuntura de querellas, lo que MacIntyre llama, refiriéndose al plan de estudios de la Universidad de París en el siglo XIII, “esos límites académicos institucionales mediante los que se definen convencionalmente tanto los acuerdos como los conflictos”. Hasta el punto de que para el filósofo escocés, fue el mecanismo del plan de estudios lo que ya desde entonces había derrotado al mismísimo Tomás de Aquino y a su propuesta de síntesis entre las tradiciones agustiniana y aristotélica.⁶³⁶

Sólo que, lejos de llegar a ser la clave de bóveda, vértice de conciliación de los opuestos, del apaciguamiento de los conflictos y la normalización de las tensiones, la instauración de lo normal significa el recomenzar perpetuo de todas las Querellas.⁶³⁷ No hay tregua para la *machinaria dogmática de negociación*. Pues esa *normalización* de las relaciones Razón/Fe, Moral Religiosa/Moral Civil, Subjetividad/Objetividad, en la Filosofía escolar, no puede ser sino una componenda bastante inestable, sensible tanto

una sociedad histórica dada su manera de referir su estructura, o quizás sus estructuras, a lo que considera que es su bien propio”. *Ibid.*

⁶³⁶ “Lo que derrotó a Tomás de Aquino fue el poder del plan de estudios institucionalizado. Ni la teología ni las *artes liberales* subordinadas podían dar cabida, a mediados o a fines del siglo XIII, al sistema aristotélico, bajo la forma en que lo habían transmitido los comentaristas islámicos, *como un todo*, ni en la versión averroísta ni en la del Aquinate. Lo que entonces hizo impacto fueron tesis, fragmentos de teoría y argumentos aristotélicos separados del todo del que eran partes, y esta recepción sistemáticamente asistemática de esto o de aquello de Aristóteles o Averroes o Avicena –y la respuesta que a ello se daba–, dio por resultado una serie de revisiones igualmente *ad hoc* de posiciones recibidas en otras disciplinas. El progenitor y más distinguido colaborador de esta línea antitomística de la Baja edad Media fue Duns Escoto. [...] Muchas más cosas, por supuesto, tuvieron que ocurrir después, tanto en el plano intelectual como el plan de estudios. No obstante, visto desde una perspectiva tomista, es en este momento cuando se define la filosofía como una disciplina académica autónoma, cuyos límites son institucionales, y deja de ser una tradición de investigación. Después, sin embargo, acoge ocasionalmente de diversas maneras algunas de las preocupaciones de varias tradiciones opuestas, aun cuando con la estipulación, según es característico, de que estas preocupaciones se presenten sólo en términos aceptables para las convenciones académicas y para los géneros de la disciplina”. MACINTYRE, A., *Tres versiones rivales...*, p. 173, 194, 199.

⁶³⁷ CANGUILHEM, Georges. *Lo normal...*, p. 186. “Lo normal es al mismo tiempo la extensión y exhibición de la norma. Requiere pues, fuera de sí, junto a sí y contra sí todo aquello que todavía se le escapa. Una norma extrae su sentido, su función y su valor del hecho de la existencia fuera de ella de aquello que no responde a la exigencia que ella atiende. Lo normal no es un concepto estático o pacífico, sino un concepto dinámico y polémico.[...] “Normar”, “normalizar” significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, más aún como algo indeterminado y hostil, que simplemente como algo extraño. Concepto polémico, en efecto, aquel que califica negativamente al sector del dato que no entra en su extensión, aunque corresponde sin embargo a su comprensión. El concepto de “derecho” –ya se trate de geometría, de moral o de técnica–, califica aquello que se resiste a su aplicación como “torcido”, “tortuoso” o “torpe”. *Ibid.*

a las mudanzas de la política como a las exigencias cambiantes de la ciencia -o mejor, de las metafísicas científicas al uso en cada coyuntura-. Pero la máquina ha podido sostenerse, siempre renqueando y rechinando al ritmo convulso de las fuerzas que la atraviesan, a condición de que el método siga jugando su rol normalizador y polivalente. Pero aún nos resta por saber qué ha ocurrido cuando en esta coyuntura de “crisis epistémica”, el famoso método, por tanto tiempo dependiente del estilo racional, sufre una profunda modificación con la irrupción de las ciencias positivas, en particular con los métodos de la Biología experimental.

Por lo pronto, hemos aquí ante una “piedra de espera” a la que nuestra la ruta de investigación nos ha hecho arribar: la sospecha de que la Pedagogía se ha constituido ciertamente en un nuevo dispositivo de poder pastoral. Nuevo porque ha incorporado las tecnologías de normalización a las relaciones entre ciencia, religión y moral; y porque habiendo nacido silenciosamente entre el “ruido y la furia” de la batalla entre la Iglesia y el Estado, se convirtió en una hija bastante independiente de sus “padres naturales”. Tan independiente, que luego de que estudiemos el impacto de las ciencias positivas y humanas sobre la filosofía escolar y su pedagogía, la cuestión que surgirá es la de si, en lugar de caracterizar a la Pedagogía como *nuevo dispositivo de poder pastoral*, haya más bien que concebirla a ella misma como *una nueva forma de poder pastoral*.

La segunda parte de nuestra *Cuestión Textos* nos abrirá de modo privilegiado la puerta de este proceso cuando en ese país poscolonial que era la Colombia del último tercio del siglo XIX, se inicie la apropiación de las ciencias positivas o experimentales sobre el hombre, en una situación de crisis del liberalismo radical y de lento ascenso político y cultural de los intelectuales que *buscaban una Filosofía cristiana*.

BALANCE

Paso a paso, por un recurso de composición por fragmentos de contextura diversa, se van hallando los encadenamientos del “hilo de Ariadna” que nos conduce a través de estos laberintos:

A través de las analogías semánticas entre la “Cuestión Textos” y la “Restauración del Tomismo” como Querellas de Antiguos y Modernos se constata que ambas se inscriben en una problemática saber común, donde la Verdad tiene que validarse en la Historia, distinguiendo lo que es mutable y lo que es inmutable en ambas. Lo que acá aparece como una argucia argumentativa se revelará más adelante, a través de lo que se llamará “bisagra bernardiana”, como una estructura epistémica común.

Una parte de los elementos de tal estructura procede del proyecto de sostener el orden social a partir de un ordenamiento de las ideas, cuyo instrumento fue la Ideología como “ciencia de las ciencias”, que estuvo vigente en Colombia entre 1826 y (±) 1883. La “Cuestión Textos” de 1870 será entonces, no sólo el rechazo a un manual desueto, sino la manifestación local de la “crisis” de toda una matriz epistémica.

La descripción de la configuración epistémica “clásica” o “racional” descubre las características fundamentales del saber común que produjo las distintas versiones de ese “orden de las razones natural al entendimiento humano” que se ha detectado, ya en la encíclica *Aeterni Patris*, ya en los *ideólogos*, liberales o conservadores: el método o *more geometrico*: una organización piramidal descendente, desde los axiomas o principios, hasta los corolarios, conclusiones y escolios. El excursus hacia el período renacentista aporta dos precisiones centrales para esta investigación:

- que fue con este método sintético-analítico con el que los humanistas y reformadores del siglo XVI reorganizaron la tradición filosófica aristotélica y escolástica; y ésta fue la versión del tomismo que, tras las huellas del jesuita Francisco Suárez o el dominico cardenal Cayetano, llegaría a los restauradores neotomistas del siglo XIX.

- que la matriz humanista que estructuró el método pedagógico de enseñanza de las ciencias a partir de la filosofía, en el nivel de la enseñanza secundaria; estabilizó a largo plazo ciertas funciones de tratamiento del saber: separación de los conocimientos en campos disciplinares jerarquizados (*operación epistemológica*); fijación de las doctrinas correctas y las erróneas (*operación dogmática*); selección, orden y método de exposición de los contenidos (*operación pedagógica*); dosificación, delimitación, inclusión y exclusión de contenidos (*operación profiláctica*). Por tal conjunto de procedimientos, “la enseñanza, habiéndose así posesionado ella misma de la dialéctica, instrumento de la filosofía, inevitablemente termina por incluir toda filosofía. La filosofía llega a ser lo que uno *aprende* cuando es *enseñado* en la escuela” (W. Ong): los manuales no serán entonces un producto indeseado de los saberes académicos, sino su forma de existencia institucional en la Escuela de este *quid pro quo* entre pedagogía y filosofía.

El recorrido por los *Elementos de Ideología* de Destutt, lleva a una constatación contundente: para toda la configuración clásica, mantener la soberanía del Discurso implica necesariamente mantener una noción negativa del Sujeto, desconfiar de sus facultades y dudar incluso de su posibilidad de comunicabilidad y de educabilidad. Es decir, desde su génesis, la *experiencia moderna del individuo* ha emergido atravesada por esta paradoja: lo que se va alcanzando como una conquista de la *libertad* se revela al mismo tiempo como un peligro para la *verdad*.

He aquí la raíz *moderna* de un pensamiento *antiliberal*, pues sin sentir contradicción, puede proclamarse *moderno* y al mismo tiempo *desconfiar* del individuo. Ahora bien, el diagnóstico racional que hace del *error intelectual* “la causa de los males presentes” -y cuyo remedio ha de ser la difusión de una *verdadera filosofía*-, procede *de una misma matriz epistémica* y se manifiesta en filosofías que aparecen como contrapuestas y dispersas -relativamente- en el tiempo. A partir de esta matriz, se considera la posibilidad de establecer unos posibles isomorfismos epistémicos -y por supuesto, unos dimorfismos- entre la Gramática General, la Filosofía Cristiana, el Racionalismo Liberal y, eventualmente, el Positivismo Comtiano. Para esta tarea deben prepararse los desarrollos que siguen a continuación.

En primer término, el aparejo teórico sobre la “crisis de la representación clásica” y el “nacimiento del hombre y las ciencias humanas”, nos aporta una visión de la historia epistemológica de los saberes modernos sobre el hombre: al lado de las ciencias positivas del trabajo (Economía política), del lenguaje (Filología y Lingüística) y de la vida (Biología), han surgido, a partir de sus mismos objetos, unos saberes de ambiguo estatuto epistemológico: tanto unas metafísicas del trabajo (socialismos y marxismos), la vida (evolucionismos y positivismos) y el lenguaje (culturalismos y tradicionalismos); como las llamadas ciencias humanas (psicología, sociología, historia de la cultura, exégesis, historia, psicoanálisis, etnología). Ello a causa de que se ha formado un campo de saber escindido entre *subjetividad* y *objetividad*, cuya frontera será un movedizo objeto de querellas.

Esta es la paradoja constituyente del saber moderno sobre la subjetividad, pues la invención del “hombre” como sujeto/objeto de las ciencias, obliga a relanzar sin reposo la pregunta de cómo es posible la representación: ¿qué, dentro del hombre, proviene de “la objetividad” y qué pone él mismo como “subjetividad”? ¿Sus palabras? ¿Sus facultades orgánicas? ¿Su deseo y sus necesidades? Pero si son estas objetivaciones las que constituyen su ser mismo ¿dónde situar la frontera?: ninguna “ciencia” del “hombre” podrá evitar la trampa empírico-trascendental, esto es, usar los datos de experiencia para fundamentar afirmaciones metafísicas sobre la naturaleza del sujeto de conocimiento. A partir de allí pueden historiarse las relaciones que se dieron entre ciertas metafísicas de la objetividad y las ciencias humanas, metafísicas como el Positivismo, el Espiritualismo, el Evolucionismo o el Neotomismo, y ciencias humanas como la psicología, la sociología, la exégesis y la historia:

Al retornar con tales instrumentos la Cuestión Textos, y constatar que aunque fue allí cuando se introdujo en el campo de saber la distinción moderna entre “ideas subjetivas e ideas objetivas”, esta distinción bernardiana puede ser descrita como una “bisagra” entre la “epistémica racional” y la “experimental”, pues postula la coexistencia de unas “ideas matemáticas”, inmutables y absolutas pues preceden del sujeto; con otras “ideas experimentales”, ideas relativas y variables pues provienen de los objetos.

Esta “bisagra” fue a la vez la condición de posibilidad y el filtro para la apropiación tanto de las ciencias positivas como de sus metafísicas concomitantes: la doctrina kantiana de la separación entre intuiciones y conceptos; las doctrinas escocesas o balmesianas sobre el sentido común, las tesis tradicionalistas sobre la revelación primitiva del lenguaje, las tesis positivistas comtianas, hasta las filosofías espiritualistas, ya fuesen en la versión cousiniana o en la evolucionista spenceriana. Y también lo fueron para la introducción de la *philosophia perennis*, su doctrina del entendimiento agente y su realismo. Todas ellas tenían al menos algo en común: su enfrentamiento mutuo por fijar la frontera entre “subjetividad” y “objetividad”.

Respecto de los análisis históricos sobre la Modernidad en Colombia que han visto en la exclusión de la filosofía kantiana la causa de un “retraso” y hasta de un “fracaso” – responsabilizando de ello al neotomismo-, esta investigación señala que acá sí se constituyó, de hecho, el campo de saber propio de las ciencias positivas, y que éste tomó la ruta “bernardiana”, lo cual en términos arqueológicos significa tomar la opción epistémica opuesta -pero recíproca- a la ruta crítico-trascendental, que no podía ser sino la de la *figura epistemológica* del positivismo. Ahora bien, a partir del “caso colombiano”, podremos mostrar que también en Europa, el proceso fue el inverso: las filosofías católicas tuvieron que llegar –y lo hicieron con cierto retraso- a insertarse en esa configuración epistémica, so pena de quedar fuera del régimen moderno de la verdad.

- El balance de la postura cousiniana del rector Ancízar arroja que al lado de la introducción de la “bisagra bernardiana”, el eclecticismo toma la vía del análisis de los “conocimientos subjetivos”, construyendo un sucedáneo precrítico de las categorías a priori del entendimiento postuladas por el kantismo. Este sucedáneo acude a unas “verdades universales primitivas” o de “sentido común” que, a la larga produjo dos efectos: de un lado, permitió la introducción, tanto de una noción activa de sujeto de conocimiento (para la ciencia), como la conservación de unos principios intrínsecos en el sujeto: con ello, se hacía posible mantener un peregrino equilibrio entre una actitud *liberal* de duda y crítica al dogmatismo, y a la vez la aceptación -racional y sentimental- de unas verdades que se llamaron *de autoridad* -las del conocimiento revelado y del sentido común- por oposición a las de *experiencia personal*. El “espiritualismo” cousiniano, validando la idea de “fe racional”, podía sostener tanto una moral civil “racional” como una moral religiosa “sentimental”, siempre que la última se subordinara a la primera.

- De otro lado, la solución ancizariana no abandonó del todo su apoyo en la Gramática general, aunque de hecho significó el inicio de su fin como proyecto total de “ciencia de las ciencias”, convertida sobre todo en “método pedagógico”.

Pero allí ubica una operación que se revelará crucial para comprender la forma de los manuales neotomistas: el salto a través de la “bisagra bernardiana” se pretendió amortiguar con un “retorno hacia el pasado” entre algunas de estas “escuelas” –cuyo primer ejemplo es el eclecticismo–: éstas se propusieron conservar el *more geométrico*, el “orden de las razones”, en primer lugar, como ideal del Orden de la Verdad y sus jerarquías, y en segundo y decisivo lugar, como procedimiento técnico, como *método expositivo* y como *formato pedagógico*, descuajado de su anclaje epistémico en la *mathesis*, pero convertido en una “disciplina mental subjetiva”, en una gimnástica para el entrenamiento para las “facultades intelectuales” de quienes debían ser iniciados en las ciencias.

Y, finalmente, la lección que puede extraerse de las negociaciones y conciliaciones pedagógicas y políticas tras la reforma de la educación secundaria en Francia, es mostrar la continuidad del *quid pro quo* de la Filosofía escolar, que ha nacido del esfuerzo conjunto de las Iglesias y el Estado –hecho de rivalidad y complicidad a la vez– para *normalizar* las relaciones entre la Razón y la Fe en aras de la formación moral de la juventud, combinando en un nuevo procedimiento pedagógico ciertas formas de introspección ascética religiosa con los métodos de análisis y exposición racional; resultando de allí un singular *dispositivo de saber*. Los viejos y nuevos poderes espirituales han coincidido en un acuerdo no consciente –efecto de sus relaciones de poder– sobre las políticas de la moral, según el cual, para el pensamiento destinado a la Escuela sería demasiado peligroso dejar abiertas las aporías de la relación entre Ciencia y Religión, y tras ellas, entre Subjetividad y Objetividad: la Escuela secundaria, sea secular o confesional, es la que nos ha enseñado a tratar toda aporía y todo pensamiento extremo como una desviación de la “recta razón”.