



CIENCIAS ÚTILES Y PLANES DE ESTUDIO EN LA NUEVA GRANADA
Método racional y Canon wolffiano en la Filosofía escolar neogranadina (1762-1826)

Requisito parcial para optar al título de:

MAESTRÍA EN HISTORIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
(2011)

JUAN MANUEL DÁVILA DÁVILA
DIRECTOR: OSCAR DE JESÚS SALDARRIAGA VÉLEZ

Yo, JUAN MANUEL DÁVILA DÁVILA, declaro que este trabajo de grado, elaborado como requisito parcial para obtener el título de Maestría en Historia en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Javeriana es de mi entera autoría excepto en donde se indique lo contrario. Este documento no ha sido sometido para su calificación en ninguna otra institución académica.

Juan Manuel Dávila Dávila

3 de Febrero de 2011

A mi madre Mery Dávila de Dávila Q.E.P.D.

Agradecimientos:

Quisiera agradecer en primer lugar a mi padre: Edinson Dávila Díaz, sin cuyo apoyo y cariño nada de esto habría sido posible, a mi familia y amigos; al grupo de investigación Saberes, Poderes y Culturas en Colombia, y finalmente al director de este trabajo Oscar Saldarriaga Vélez.

ÍNDICE

Introducción.....	11
Capítulo I. El estrecho enlace de las matemáticas con los demás ramos de la literatura.....	25
Capítulo II. El método racional en la filosofía escolar neogranadina.....	43
Capítulo III. Canon escolástico y canon wolffiano.....	57
Capítulo IV. Ciencias útiles y planes de estudio en la Nueva Granada.....	77
Conclusiones.....	121
Anexos.....	127
Bibliografía.....	149

Se suele describir la filosofía moderna como una decisiva ruptura con la vieja mentalidad escolástica. Al menos esto es lo que se supone que fue en su comienzo, porque, ahora que la filosofía escolástica ha estado muerta durante casi cinco siglos, los filósofos no se preocupan de recordar siquiera cómo murió.

Etienne Gilson, *El ser y los filósofos*.

INTRODUCCIÓN:

En 1791, el canónigo, y luego rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, José Domingo Duquesne escribió una fábula que con el título: *Historia de un congreso filosófico tenido en el Parnaso por lo tocante al imperio de Aristóteles*, describía, bajo la figura de una negociación entre los representantes de las diversas escuelas de filosofía, uno de los puntos centrales de las polémicas que alrededor de su enseñanza se venían dando en el virreinato de la Nueva Granada desde poco más o menos dos décadas atrás: el de la verdad. Así, en el supuesto discurso de apertura del congreso, explicaba el canónigo Duquesne, bajo la figura de Aristipo, jefe de la República de los Escépticos, lo siguiente:

Vosotros sabéis que desde que Pitágoras, aquel filósofo modesto de la antigüedad, se despojó voluntariamente del título de sabio que habían tomado hasta él los jefes de secta, para trocarlo por el de filósofo, se ha mirado entre todos este santo y venerable nombre como el que caracteriza mejor a un hombre que se sacrifica al estudio de la sabiduría. La verdad pues, es el objeto de las especulaciones de los doctos; es alma de sus empresas; es el fin de sus trabajos literarios y el norte de sus descubrimientos. Los sistemas particulares, cuando más, son la brújula de que nos servimos en este género de navegaciones. [...] La filosofía y sus príncipes caminan a un mismo fin que es el conocimiento de la verdad. La asamblea se ha congregado no para someter la verdad a las potencias filosóficas sino para unir estas potencias en la indagación de la verdad. Para arreglar sus pretensiones a un plan de verdadera filosofía [...] Este es el mejor homenaje que un filósofo puede prestar a su príncipe.¹

¹ José Domingo Duquesne, «Historia de un congreso filosófico tenido en el Parnaso por lo tocante al imperio de Aristóteles (1791)», *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 41-42 (Dic. 1988-Jul. 1989): 13-76, Bogotá, pp. 26-27. Sobre este documento pueden encontrarse dos estudios: uno de Renán Silva presentando una transcripción que del mismo publicó la *Revista colombiana de educación*, 9 (1982): 111-174, y otro a cargo de Oscar Saldarriaga, «*Nova et Vetera*», o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (*Catolicismo, modernidad y educación desde un país poscolonial latinoamericano*) [tesis doctoral],

Pero, continuaba, la búsqueda de la verdad, que es el objeto al que debía consagrarse la filosofía, se había reducido a la defensa de unos autores y unos sistemas. Pues todo el problema, explicaba, se reducía a «estos términos generales: si sea mejor introducir en las escuelas los cursos modernos o sostener todavía los antiguos».² Así, decía respecto de los antiguos:

Yo no puedo comprender que Aristóteles haya recibido con gusto el magnífico título de infalible, con el que los siglos de la ignorancia pretendieron honrarle sus secuaces, transformándose de sus discípulos en sus adoradores y sacándolo de la clase de los filósofos para colocarlo en la esfera de las deidades. [...] Aristóteles amaba mucho la verdad para gloriarse de títulos fantásticos. La historia nos informa que cuando cursaba la escuela de Platón, lo llamaban el filósofo de la verdad. ¿Considerad si un hombre de este carácter cerraría los ojos a la luz, si sacrificaría la verdad a sus opiniones, si ilustrado de nuevos conocimientos se obstinaría en sus caprichos y si se disgustaría de que por servir a la verdad abandonen sus alumnos alguna parte de su sistema?³

Pero este dogmatismo no era propiedad exclusiva de los antiguos, pues los modernos no se quedaban atrás. En este sentido, agregaba:

Pero si Aristóteles se desnuda tanto de su juicio, no se desimpresiona menos Descartes. Este hombre sabio, quiso reducir toda su lógica a cuatro reglas dirigidas a desprenderse de las preocupaciones. Confieso que se precipitó en un escepticismo tan rígido, que los prudentes de mi consejo no han podido aprobarlo. Pero debemos asegurar que su exceso nació del demasiado amor a la verdad y que esta generosidad lo elevó al grado de autor de un sistema filosófico que, si no es el más verdadero, es sin duda el más ingenioso.⁴

De ahí que concluyera a renglón seguido:

A este modo se puede discurrir de los demás jefes de secta y sería ocioso recoger sus sentimientos sobre este punto cuando, sin profesarle abiertamente, no podrían haber legado a la gloria de la filosofía. Todos ellos antes de ser sistemáticos han sido escépticos. Todos han hecho a mi república el honor de confesar que en indiferencia se halla la mejor disposición para conseguir la verdad y los derechos de la libertad para filosofar sin sacrificar el entendimiento, sino a los misterios de la fe y a los oráculos de la religión, debiendo convenir en que si para el gobierno del mundo según la sana política, es mejor sin

Louvain-La-Neuve, Université Catholique de Louvain, Doctorado en Filosofía y Letras-Historia, 2005, pp. 4-22.

² Duquesne, «Historia de un congreso...», p. 15.

³ Duquesne, «Historia de un congreso...», p. 27.

⁴ Duquesne, «Historia de un congreso...», p. 28.

duda la monarquía que la aristocracia, para el hombre filosófico mejor es la filosofía escéptica que la sistemática.⁵

¿Una muestra más del eclecticismo, o escepticismo como le llama Duquesne, es decir, la libertad de los catedráticos de filosofía para escoger los autores y doctrinas más convenientes a la enseñanza, que animó a los ilustrados neogranadinos? Sí. Pero también una muestra del problema general que queremos indagar en el trabajo que presentamos a continuación: el de la conformación de un nuevo «régimen de verdad» en la filosofía escolar neogranadina en el periodo comprendido entre 1762 y 1826. En otras palabras, de mirar cómo a través de las diversas propuestas de reforma a los estudios generales, especialmente con relación al *método de estudios* y la *organización* de las distintas ciencias que componían la enseñanza del trienio de filosofía en las facultades de artes de los colegios neogranadinos, puede darse cuenta de la forma en que la sociedad neogranadina de la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX se apropió de unas nuevas reglas para producir discursos con pretensión de verdad.⁶ Pues lo que se encontraba en juego, si le creemos al historiador Oscar Saldarriaga, era «nada más ni nada menos que, dicho en lenguaje de hoy, [...] [del] control de los saberes enseñados en el sistema educativo dirigido por el Estado».⁷

Ahora bien, no somos los primeros en abordar el tema de las reformas y las polémicas que alrededor de la enseñanza de la filosofía ocurrieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y primeros años del siglo XIX en el Nuevo Reino de Granada. Pues este siempre ha sido un aspecto central de la ya larga y venerable tradición de estudios que, desde una u otra especialidad de la historia, se han acercado a ese movimiento cultural conocido como la ilustración neogranadina.⁸ Una historia cuyo proceso general, en su versión más actual, podemos visualizar de un solo golpe citando *in extenso* al filósofo Santiago Castro-Gómez:

⁵ Duquesne, «Historia de un congreso...», p. 28.

⁶ Michel Foucault, «Verdad y Poder. “Vérité et pouvoir”, entrevista con A. Fontana en *L’Arc*, 70, nº especial, 1977, págs. 16-26», En: Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (Eds.), *Michel Foucault. Obras esenciales. Volumen II. Estrategias de Poder*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 53.

⁷ Saldarriaga, «*Nova et Vetera*»..., p. 12.

⁸ Una relación exhaustiva de los trabajos que se han ocupado de este tema puede consultarse más abajo en la Bibliografía, en la sección de fuentes secundarias en el acápite titulado: TEXTOS QUE SE HAN OCUPADO DE LA REFORMA DE ESTUDIOS.

[...] desde comienzos de la Colonia las universidades de la Nueva Granada habían funcionado como plataformas que legitimaban el monopolio de los más altos cargos administrativos y eclesiásticos por parte de la etnia blanca dominante. La población universitaria constituía una sociedad aparte, limitada al grupo de las élites selectas, compuesta por individuos que aspiraban a ejercer posiciones de liderazgo político y espiritual en las colonias. [...] El canon de los estudios era fijado enteramente por las órdenes religiosas, sin intervención alguna del Estado. Los adelantos que habían mostrado las ciencias europeas desde el siglo XVII eran prácticamente desconocidos en la Nueva Granada un siglo después. No eran Newton, Galileo, ni Copérnico sino Aristóteles y Santo Tomás los encargados de conducir al estudiante hacia un estudio “científico” de la naturaleza. La lógica y la teología eran vistas como “fundamentos” de cualquier estudio sobre el mundo social y natural. [...] pero esta situación empezaría a cambiar una vez consolidada la expulsión de los jesuitas. En el año de 1768, el rey Carlos III ordenó hacer un inventario completo de sus bienes [...] con el fin de colocarlos al servicio del “bien público”. En ese mismo año, el fiscal protector de indios [...] don Francisco Antonio Moreno y Escandón, fue comisionado por el virrey para elaborar un informe sobre las condiciones a partir de las cuales sería posible instaurar y financiar una *universidad pública* en la Nueva Granada. La intención del Estado Borbón era desmontar el modelo privado del convento y declarar la educación como objeto de “utilidad pública”. A partir de entonces, el sistema de enseñanza debía estar subordinado a las políticas económicas del Estado, en donde los valores dominantes se orquestaban en nombre de la utilidad, la prosperidad material y la felicidad pública. En este nuevo contexto ilustrado, la educación científica era vista por el Estado como un requisito indispensable para la puesta en marcha de su proyecto económico. Moreno y Escandón denuncia el monopolio de las órdenes religiosas sobre las universidades coloniales, criticando la inutilidad de unos estudios centrados en la formación privada de sus propios miembros. La consecuencia de esto era que las órdenes religiosas impartían un tipo de enseñanza destinada a formar curas, teólogos y metafísicos, impidiendo además que el Estado tuviera injerencia en los contenidos de la educación. La biopolítica imperial necesitaba, en cambio, la formación pública y secular de jueces, médicos y científicos fieles a los propósitos modernizadores del Estado, por lo que el control estatal sobre los procesos académicos se hacía cada vez más urgente. La reforma del plan de estudios comprendía entonces la sustitución de las “humanidades” (gramática, retórica) por las “ciencias útiles” (matemáticas, física) [...] Por eso, el fundamento de la filosofía no podía ser ya la lógica aristotélica, que según Moreno y Escandón “corrompe los entendimientos de los niños, obligándolos a silogizar desde las primeras lecciones”, sino las matemáticas. Durante el primer año de filosofía se deberán estudiar elementos básicos de aritmética, álgebra, geometría y trigonometría. Para el segundo año, el fiscal considera indispensable introducir al estudiante en los elementos básicos de la física moderna, de acuerdo al método newtoniano [...] Resultaba claro entonces, que la formación humanística debía ser desplazada a favor de una formación técnica y científica, útil para los proyectos gubernamentales del Estado. Pero la superioridad de la investigación empírica de la naturaleza sobre el estudio e interpretación de textos canónicos, no era sólo un postulado epistemológico. La racionalidad económica del Estado exigía una optimización de los recursos naturales existentes con base en el conocimiento científico. La ciencia, despojada de su pasado humanístico, debía convertirse en soporte fundamental de la biopolítica. Las políticas natalistas, los proyectos de colonización de zonas despobladas, las campañas higienistas, la creación de hospicios, en fin, el proyecto entero de la gubernamentalidad, debía quedar legitimado por los resultados “incuestionados” de la nueva ciencia. La “felicidad pública” ya no necesitaba una legitimidad moral o teológica, sino una garantía

científica. Pero la nueva política educativa causó gran malestar al interior [...] de las órdenes religiosas, directamente afectadas por la pérdida de sus monopolios, [...] las reformas de Moreno y Escandón afectaban los intereses económicos de los dominicos, que después de la expulsión de los jesuitas habían quedado con el privilegio de tener la única universidad autorizada para otorgar grados [...] defensores oficiales del tomismo, no se oponían a la reforma educativa sólo por considerarla en contra de las sagradas escrituras — ya que incluía la enseñanza herética de Copérnico— sino, por encima de todo, porque ella les quitaría el monopolio sobre la educación superior. La introducción del nuevo curriculum científico implicaba que los graduados entrenados en las viejas escuelas quedarían desplazados por los jóvenes ilustrados entrenados en geografía, historia natural, meteorología y agricultura. Detrás de este conflicto de las disciplinas se encontraba la disputa por el acceso a cargos burocráticos y la defensa de viejos privilegios económicos. Por esta razón, los dominicos movilizan sus influencias en Madrid y Bogotá para, finalmente, lograr el fracaso del plan de reformas propuesto por Moreno y Escandón. La oposición encabezada por los dominicos, a la que se unió un sector mayoritario de la élite criolla, era prueba de que la política de expropiación implementada “desde arriba” por los Borbones chocaba directamente contra el imaginario cultural de las élites, forjado durante tres siglos de colonización. [...] El partido de los ortodoxos ganaría finalmente la batalla por el control del conocimiento en las universidades y los ilustrados tendrán que conformarse con la conquista de espacios fuera de las aulas.⁹

Y si Castro-Gómez nos ha ahorrado el trabajo de redactar una síntesis general del estado del arte en lo que se refiere al proceso histórico, algo similar podremos hacer con las interpretaciones que se han dado alrededor del mismo. Para ello acudiremos al historiador Renán Silva, quien dice al respecto:

En la segunda mitad del siglo XIX, agotado el primer fervor nacionalista antiespañol, y un poco bajo el desencanto de los primeros treinta años de vida republicana, los autores de las primeras historias de la literatura nacional abordaron el problema de la anterior tradición cultural española, y se vieron confrontados con lo que desde la segunda mitad del siglo XVIII los propios actores del proceso habían llamado la “ilustración”. La interpretación que desde entonces hizo carrera fue la que formuló José María Vergara y Vergara, en su balance del pasado colonial: los grandes cambios de principios del siglo XIX son el fruto de las ideas ilustradas, pues “El espíritu no trae desde el principio de su desarrollo en Nueva Granada, otra tendencia que la de buscarse vida propia”, la Revolución de 1810, “se empieza a oír de desde 1760, al principio sorda y lejana, poco a poco más cercana y resonante...”. La voz que se empieza a oír desde 1760 [...] no es otra que la [de] José Celestino Mutis —a quien identifica con la introducción de la “filosofía moderna” en Nueva Granada—, pensado como figura creadora del proceso, quien a partir de la nada, o de los talentos escondidos, fue logrando crear un movimiento de ideas que terminará por decidir la separación de España [...] Desde su presentación por J. M. Vergara y Vergara, ésta ha sido la interpretación dominante en Colombia sobre el proceso, pese a que otros trabajos han ampliado el “archivo” del problema o han descrito aspectos diferenciados del fenómeno [...] Hoy mismo, aunque ha aumentado de manera relativa el número de trabajos sobre el

⁹ Santiago Castro-Gómez, *La Hybris del punto cero. Ciencia raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, pp. 117-133.

movimiento ilustrado en Nueva Granada, ya sea bajo el ángulo de la historia de las ciencias, ya sea bajo el ángulo de la historia de la educación, podría afirmarse sin falsear el problema, que la perspectiva de la historia de las ideas sigue siendo dominante, y que el enfoque de Vergara y Vergara, en su momento discutido por Jaramillo Uribe, sigue teniendo gran aceptación, aunque se suprima la labor de la Divina Providencia, se hable del “discurso y los enunciados” y se prefiera insistir, a través del recurso a un marxismo primario [...] en que se trata del proceso de “ascenso social de los criollos” o la “expresión de los intereses de clase” de los comerciantes.¹⁰

Ahora bien, a diferencia del profesor Silva, no creemos que la discusión se haya reducido a la repetición, con la honrosa excepción del historiador Jaime Jaramillo Uribe, de la interpretación hecha por Vergara y Vergara en 1867¹¹ a la vez que se ha ampliado «el archivo». Valga como ejemplo, el trabajo de la historiadora Diana Soto sobre las polémicas universitarias en Santa Fe, quien, desde la historia social de la educación, considera que dichas reformas y polémicas «fueron un reflejo de los estudios y reformas que se impulsaron y se llevaron a cabo por la Corona española en las universidades españolas».¹² Soto acuñará el término «adaptacionismo ilustrado» para explicar este proceso, es decir, que «es relevante señalar que detrás de una reforma educativa se localiza un autor o autores de la misma [...] conocer qué tipo de influencia externa asimilaron, cuál fue la predominante y qué características particulares asumió el pensamiento universitario en la adaptación de las políticas de reforma universitaria».¹³ Si bien repetirá sin profundizarlo, como veremos enseguida, a Jaramillo Uribe al señalar el marcado carácter antiescolástico de las reformas escolares, su eclecticismo, así la como importancia del método usado en los estudios.¹⁴ Para la autora, sin embargo, el rumbo que tomaron las reformas y las polémicas se debe más a factores políticos y sociales que filosóficos. De ahí que no dude en señalar que:

El paralelismo entre el fenómeno ilustrado español y el que se produce en el Nuevo Reino de Granada es bastante grande; no obstante, se pueden concretar algunos rasgos diferenciales en el movimiento ilustrado neogranadino que le dan una personalidad peculiar

¹⁰ Silva, *Los Ilustrados...*, pp. 18-21.

¹¹ La referencia hecha por Silva a la «providencia» puede encontrarse en: Vergara, *Historia de la literatura...*, pp. 228-229.

¹² Diana Soto, *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. siglo XVIII*, Bogotá, UPN/CIUP/COLCIENCIAS, 1993, p. xxxi.

¹³ Diana Soto, *La reforma del Plan de Estudios del Fiscal moreno y Escandón. 1774-1779*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2004, pp. 2-3.

¹⁴ Soto, *Polémicas universitarias...*, pp. 70-97.

y que son, sustancialmente, los que proceden del grupo social de criollos en formación [...] como clase social en ascenso, con aspiraciones de obtener el poder político y económico [...] El grupo ilustrado criollo, apoyado por los ilustrados peninsulares y las políticas reales, propone la secularización de la educación o lo que es lo mismo, que el sector civil entrara a dirigir la educación y en especial los estudios superiores. [...] Los enfrentamientos que se dieron en la época entre el sector civil y algunos grupos de comunidades religiosas se debieron a las disputas entabladas por las posibles pérdidas de privilegios y de poder que ocasionaba a los religiosos la secularización de la educación.¹⁵

¿Y cuál es el enfoque excepcional de Jaramillo Uribe que menciona Silva y que repite Soto sin profundizarlo? Se trata de la noción de «espíritu positivo». Que define como «el movimiento filosófico que identifica la filosofía con la ciencia o que la vincula indisolublemente a esta y que piensa en términos de utilidad social del saber».¹⁶ A partir de esta noción, explica Jaramillo que, con respecto a la reforma de los estudios:

Siguiendo los pasos que este proceso había tenido en Europa, también aquí se inicia esta tendencia con una crítica destructora de la filosofía escolástica que había dominado la enseñanza superior de las instituciones educativas coloniales. La comenzaron los virreyes ilustrados y la continuaron Mutis y sus discípulos criollos insistiendo sobre la necesidad de crear una universidad pública y de cambiar los métodos y orientaciones de la educación [...] La primera reacción de tipo general contra las tendencias tradicionales de la enseñanza y contra la filosofía escolástica, la encontramos en el proyecto de *Plan de estudios* redactado en 1774 por el fiscal de la Real Audiencia Francisco Antonio Moreno y Escandón [...] El plan concebido por Moreno contemplaba la creación de la Universidad pública y la reforma de los estudios en los dos colegios más importantes que existían en la Nueva Granada [...] El *Plan Moreno* no era, como se ha creído habitualmente, un plan revolucionario, ni representaba un brote de racionalismo moderno, ni de la cultura enciclopedista que se difundía desde Francia. Era un proyecto de reforma que intentaba unir la tradición con algunos progresos del pensamiento moderno [...] pero hay dos cosas que colocan el plan de Moreno y Escandón en una zona muy cercana al pensamiento moderno racionalista, y son su virulento antiescolasticismo y el método de estudios que recomienda, método basado en el eclecticismo y en las decisiones de la razón. Era por el método y no por el contenido mismo de las ideas o por los autores prescritos, por lo que el *Plan* resultaba audaz para su tiempo y para su ambiente.¹⁷

Ahora bien, si la pista lanzada desde la historia de las ideas por Jaramillo Uribe al problema de cómo se implantaron las reformas escolares, en particular la de 1774 cuya audacia reside más en *el método* que en los autores o contenidos, no hizo carrera en el campo de la historia social de la educación. Aproximaciones al problema desde un punto de

¹⁵ Soto, *Polémicas universitarias...*, pp. 213-214.

¹⁶ Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1982, p. 325.

¹⁷ Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano...*, pp. 325-330.

vista mucho más estructural, entre las que destacan las contribuciones del propio Renán Silva desde la perspectiva de la historia cultural y el filósofo Santiago Castro-Gómez desde el campo de los estudios culturales, y que mediante el desarrollo de conceptos como «corporaciones de saber» y «formas de transmisión de los conocimientos»,¹⁸ o «punto cero de observación» y «colonialidad del saber»;¹⁹ han prestado atención a lo dicho por Jaramillo Uribe hace tanto tiempo. Así, dice Silva sobre la audacia del método en plan de 1774:

En [...] la documentación educativa y pedagógica, método [...] [define] la forma general del funcionamiento de la institución y sus procedimientos; ya se trate de la elección de un rector, de la manera de otorgar los grados o de la realización de un examen [...] Pero en el curso del proceso irá delineándose una significación precisa y recortada que hará relación con un aspecto interno y singular de las instituciones de saber. Este aspecto acercará ya la palabra a un elemento que ha sido rasgo distintivo de las prácticas pedagógicas: *el método de enseñanza*. Así, en el plan de 1774, a pesar de mantenerse la significación primera de método = forma, aparecerá claramente la palabra método como manera de presentarse la relación entre la relación entre el conocer y el enseñar. Significación, esta última que, a pesar de coexistir con lo anterior, irá ocupando la posición dominante, como muestra de un desplazamiento de los problemas y de la cristalización de la pareja *manera de conocer = manera de enseñar*, como punto crucial en la lucha por la reforma de los estudios. Y entre las dos significaciones, siempre oscilando, un sentido intermedio que lleva como “marca” de la palabra método el de *orden de los estudios*, orden de precedencia de unas materias a otras, de paso de una “facultad” o tipo de estudios a otra u otros.²⁰

Y las contribuciones de estos estudiosos no sólo pasan por la cuestión de cómo se transformó el uso de la palabra método. Pues también han mostrado cómo las reformas no sólo responden a una preocupación política o ideológica, sino que la defensa de una filosofía o unos privilegios son indicadores de la crisis, en primer lugar, de un sistema educativo que había funcionado desde hacía más de un siglo y cuya función principal era la salvaguarda de las verdades de la fe. En este sentido, explica Renán Silva:

En torno a los fines sociales asignados a la enseñanza, y en general a toda práctica educativa, fines esencialmente religiosos, se delineó el tipo de sujeto que se buscaba formar en las corporaciones de saber, “alimentados de primera instancia a la veneración divina”, “siendo en todo el dechado del culto divino y de las buenas costumbres conforme a su

¹⁸ Renán Silva, *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*, Medellín, La Carreta, 2004, pp. 19-24 y 61-64.

¹⁹ Santiago Castro-Gómez, *La Hybris del punto cero. Ciencia raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, pp. 23-33.

²⁰ Silva, *Saber, cultura y sociedad...*, p. 146.

profesión”; y se delimitó también el tipo de discurso y de saber en el cual se habrían de formar, tal como correspondía, al mismo tiempo, al carácter de la institución formadora, es decir, a la Iglesia, como institución monopolizadora de los procesos educativos en la sociedad colonial. Eran fines sociales y saberes de concreción práctica, pero que se estructuraban en torno a un eje de apariencia inmaterial: la *salvación del alma*. Por eso el *sujeto de la institución* fue durante ese periodo concebido principalmente como hombre de iglesia y de religión [...] Bajo tales condiciones, es apenas lógico que el saber principal en el lugar de formación de los grupos intelectuales que tenían como tarea central la búsqueda del consenso y la hegemonía, no podría ser otro que el saber teológico, constituido no sólo en el saber dominante, sino en el ordenador y jerarquizador de otra clase de saberes. Con el predominio del hecho y doctrina religiosos se correspondía bien la estructura de saberes, asegurando para la teología que —aunque parezca paradójico—, es una forma de saber sobre el hombre, el punto más alto en los estudios y ser el patrón de medida en torno del cual los demás saberes se ordenaban.²¹

Y, en segundo lugar, que no sólo se trata de la crisis de un «régimen de verdad» en cuyo vértice se encontraba el saber teológico. Pues simultáneamente va tomando su lugar un nuevo «régimen de verdad», cuyos rasgos más generales se los debemos al filósofo Castro-Gómez:

La ilustración pone en marcha un aparato de fundación trascendental, cuyo propósito era establecer mediaciones racionales para todos los ámbitos de la acción humana. La política, el conocimiento, y la moral quedaron sometidos a un *orden preconstituido* que, sin reproducir los viejos dualismos de la Edad Media, si postulaba un nuevo ordenamiento metafísico del mundo. No era ya Dios sino la naturaleza humana el garante de que las leyes del *cosmos* [la naturaleza ordenada, regida por leyes fijas y eternas, descubiertas por la razón] tuvieran su correspondencia con las leyes de la *polis* [la comunidad humana y sus prácticas de organización] [...] La ciencia del hombre se convierte así en el fundamento epistemológico de todas las demás ciencias, incluso de la filosofía natural, es decir, la física ejemplificada por Newton. ¿Cómo es esto posible? [...] aplicando el “método experimental de razonamiento” que tan buenos resultados ha dado en el campo de las ciencias físicas. [...] En otras palabras: del mismo modo como la física logró establecer las leyes que gobiernan el mundo celeste, la ciencia del hombre debe aplicar el mismo método para establecer las leyes que gobiernan la vida social.²²

Explorar la manera cómo este nuevo modo de producir verdad se implementó en la filosofía escolar neogranadina es la empresa que vamos a emprender en las líneas que siguen. Para ello, nos ocuparemos de las reformas educativas llevadas a cabo a lo largo de este período, desde el punto de vista de la apropiación²³ del *método racional* y el *canon*

²¹ Silva, *Saber, cultura y sociedad...*, pp. 49-50.

²² Castro, *La Hybris del punto cero...*, pp. 25-27.

²³ De acuerdo con la historiadora Olga Zuluaga: «Apropiar es inscribir en la dinámica particular de una sociedad, cualquier producción técnica o de saber proveniente de otra cultura y generada en condiciones

wolffiano de filosofía. Para ello, acudiremos a la noción foucaultiana de «régimen de verdad» que mencionamos más arriba, la cual dice que:

Cada sociedad posee su régimen de verdad, su «política general de la verdad»: es decir, define los tipos de discursos que acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar a unos y a otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados en orden a la obtención de la verdad, el estatuto de quienes se encargan de decir qué es lo que funciona como verdadero.²⁴

Y, también, acudiremos a la perspectiva de la *Historia de las disciplinas escolares* elaborada por el historiador francés André Chervel. Para Chervel, las disciplinas escolares no son simples «vulgarizaciones» o «adaptaciones» del conocimiento científico al ámbito escolar, ni tampoco pueden reducirse a «metodologías» que permitan a los estudiantes asimilar en las mejores condiciones y el menor tiempo posible dicho conocimiento. Por el contrario, para este historiador:

[...] lejos de relacionar la historia de la escuela y del sistema escolar con categorías externas, [la historia de las disciplinas escolares] se esfuerza por hallar en la propia escuela el principio de una investigación y una descripción histórica específicas [...] A condición de considerar en toda su amplitud la noción de disciplina y a condición de reconocer que una disciplina escolar incluye no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que determina, la historia de las disciplinas escolares puede llegar a desempeñar un papel relevante no sólo en la historia de la educación, sino asimismo en la historia cultural [...] El estudio de [las disciplinas escolares] pone [...] de manifiesto el carácter [...] creativo del sistema escolar y conduce, pues, a dejar en el armario [...] la imagen de una escuela recluida en la pasividad [...] receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad. Las disciplinas [...] merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y este [...] desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercibió que era doble [...] forma no sólo individuos,

históricas particulares. Apropiar evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque *entra en una lógica diferente de funcionamiento*. [...] Apropiar un saber es hacerlo entrar en coordenadas de la práctica social. Es, por tanto, un proceso que pertenece al orden del saber como espacio donde el conocimiento está accionado por mecanismos de poder y no por la lógica del movimiento de los conceptos en el conocimiento científico. Sin embargo, para historiar un saber apropiado es necesario tomar un campo de conceptos más amplio que el apropiado, con el fin de localizar los recortes, exclusiones, adecuaciones y amalgamas que conlleva tal proceso de institucionalización de ese saber». Olga Zuluaga, Prefacio, En: Javier Sáenz, Oscar Saldarriaga, Armando Ospina, *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*, Medellín, Colciencias/Foro Nacional/Unianandes/U. de Antioquia, 1997, T. I, p. xiv.

²⁴ Michel Foucault, «Verdad y Poder. “Vérité et pouvoir”, entrevista con A. Fontana en *L’Arc*, 70, nº especial, 1977, págs. 16-26», En: Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (Eds.), *Michel Foucault. Obras esenciales. Volumen II. Estrategias de Poder*, Barcelona, Paidós, 1999, p. 53.

sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola.²⁵

¿Una cultura que se reduce a las élites? Sí. Pero no por ello menos importante, pues, como intentaremos mostrar a lo largo de este trabajo, muchas de las discusiones llevadas a cabo durante la época ilustrada alrededor de lo que debería ser la formación filosófica de la futura clase dirigente nacional sentarán las bases, o el zócalo si queremos decirlo con propiedad, de una concepción que se prolongará hasta bien avanzado el siglo XIX, acerca de cuál es la naturaleza del conocimiento, de cómo está organizado, dónde reside su legitimidad y de cómo accedemos a él. Así, en los capítulos primero y segundo de este trabajo abordaremos la cuestión del método analítico y sintético, el *método racional*, y su relación con la filosofía escolar en este período para demostrar que, pese a lo que se cree, tanto la filosofía «antigua» como la «moderna» descansaron sobre un mismo suelo epistémico, pues ambas llegaron a compartir una misma concepción de lo que debería ser *un método universal para las ciencias tanto de lo físico como de lo moral*. Ahora bien, esto no quiere decir que los dos «estilos» de hacer ciencia no hubiesen tenido duros enfrentamientos, son bien conocidas las quejas de los ilustrados en lo que respecta al «peripato». Sin embargo, cuando analicemos dos de los documentos más emblemáticos de la ilustración: el *Discurso preliminar* y el *Método matemático* que forman parte del curso de matemáticas impartido por José Celestino Mutis en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en el año de 1762 y los comparemos con las definiciones y las reglas del método en algunos de los textos utilizados para la enseñanza de la filosofía, entre ellos el del «peripatético» Antonio Goudin, veremos que son más las semejanzas que las diferencias en la concepción del método, puesto que todos remiten, en últimas, a *una ciencia general de la medida y el orden*.²⁶ Concepción del método, que por demás y como veremos al comienzo y al final del capítulo, será esgrimido a lo largo de todo el siglo XIX como argumento de primer orden a la hora de defender la legitimidad científica de saberes tan polémicos como el utilitarismo de Jeremías Behtham y el sensualismo de Destutt de Tracy.

²⁵ André Chervel. «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de educación*, 295 (may.-ago.1991): 59-111, pp. 68-69.

²⁶ Michel Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 62-63.

El tercer y cuarto capítulos de este trabajo se encuentran dedicados a tratar la apropiación del *canon wolffiano* de filosofía y el papel que jugó en las diversas propuestas de planes de estudio que vieron la luz a lo largo del período ilustrado. Expliquémonos. A diferencia de lo que se piensa comúnmente, el papel del filósofo Christian Wolff en la enseñanza de la filosofía durante la ilustración neogranadina no se redujo únicamente a la lectura de sus tratados de matemáticas. No. Fue más allá. Como veremos, la organización de las cátedras en los planes de estudio que se propusieron a lo largo del periodo estudiado, es decir, desde el «Método provisional e interino» de Francisco Antonio Moreno y Escandón de 1774 hasta el de José Félix de Restrepo para las escuelas de Antioquia de 1819; siguen, cada uno a su manera, la reforma de la filosofía propuesta por Christian Wolff en Alemania a comienzos del siglo XVIII. Por otro lado, veremos también que esta reforma de la filosofía propuesta por Wolff representa uno de los puntos cardinales en la introducción de la ciencia y la filosofía modernas en el sistema escolar no sólo del Nuevo Reino de Granada, sino de occidente, pues si hubo un lugar en donde la batalla entre «antiguos» y «modernos» se libró más duramente fue en el de la organización de los estudios de filosofía. Por ello, antes de entrar al examen de los diversos planes de estudio que hemos mencionado más arriba, materia del cuarto capítulo, dedicaremos el tercer capítulo a hacer un breve recorrido por la historia de la educación en occidente a fin de, en primer lugar, indagar por la formación del canon escolástico de filosofía reinante antes de que Christian Wolff inventara uno nuevo, y al que se referirá la junta de estudios de Santa Fe en el año de 1779 cuando recomiendan que la filosofía se enseñe «al modo de antes» y que echará para atrás las reformas impuestas por el famoso plan de Moreno y Escandón de 1774; y, en segundo lugar, que no basta con decir que las decisiones de dicha junta de estudios suponen un escandaloso retroceso en el avance de las ideas ilustradas en el contexto neogranadino o que esta «vuelta atrás» se debió a factores externos como la pérdida del monopolio de la educación por parte de los dominicos sino que la filosofía escolar responde frecuentemente a unos tiempos, a veces muy largos, y a unas lógicas de funcionamiento que no siempre coinciden con las de otros procesos, como, por ejemplo, la ciencia o la política.

Esperamos, de este modo, contribuir en algo a lo que historiador Luis Alfonso Paláu llamó alguna vez una «construcción adecuada de la historia de las formaciones y transformaciones discursivas en Colombia»;²⁷ y trataremos en lo posible de no caer, como dice Silva, en la repetición de las viejas tesis de José María Vergara y Vergara bajo los nuevos ropajes de «el discurso y los enunciados».

²⁷ Luis Alfonso Paláu, «Mutis: ¿un newtoniano anticartesiano?», *Sociología*, 5 (ago. 1983): 47-53, p.48.

CAPÍTULO I

EL ESTRECHO ENLACE DE LAS MATEMÁTICAS CON LOS DEMÁS RAMOS DE LA LITERATURA.

UNO. UN MÉTODO UNIVERSAL PARA LAS CIENCIAS QUE SE OCUPAN TANTO DE LO FÍSICO COMO DE LO MORAL

Se preguntaba Ezequiel Rojas a comienzos de 1836, a propósito de un debate sobre la conveniencia de enseñar los Principios de Legislación Universal mediante la obra del jurisconsulto inglés Jeremy Bentham, lo siguiente:

¿Cuál, entre todos los instrumentos inventados para descubrir las verdades morales llena mejor su objeto? Esta cuestión puede resolverse de una manera satisfactoria, *reduciendo a experiencias* al mismo tiempo todos los instrumentos, esto es, maniobrando cada uno con el suyo sobre un mismo campo, de manera que cada uno vea con sus propios ojos, cual da resultados más satisfactorios [...] Nosotros nos proponemos hacer un ensayo, manejando algunas cuestiones con cada uno de los principios. Pero antes de esto consultemos por curiosidad a la historia, para que ella nos diga, *¿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?* y ella sin duda nos dirá, *que 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 método al estudio del entendimiento, y a esto se deben los progresos de la ideología, gramática general y lógica. Adam Smith y J. B. Say hicieron la aplicación de este método a los hechos y leyes que dicen relación con la riqueza, y han formado una ciencia. Y el instrumento con que se han descubierto todas las verdades ¿habría de extraviarnos únicamente cuando lo aplicamos a

nuestras acciones y a la legislación? Parece que es muy racional buscar las verdades morales por el mismo sendero que nos ha conducido a todas las otras. ¿Y qué es aplicar el método analítico al estudio de las causas, naturaleza y consecuencia de las acciones o instituciones de los hombres, sino buscar cuidadosamente los resultados de estas acciones o instituciones sobre su felicidad, esto es, todos los bienes o males que producen? Desengañémonos: este es el modo como proceden todos, aun aquellos mismos que se obstinan en negarlo.¹

Pues bien, la referencia al método analítico como el método de las ciencias naturales no era nada nueva. 72 años antes, en 1764, José Celestino Mutis dio cuenta del mismo en unas notas escritas a propósito de su enseñanza de la física y las matemáticas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario:

Para proceder con toda seguridad y dar de mano para siempre a las disputas, [Newton] se sujetó a valerse en el estudio de la naturaleza de los métodos analítico y sintético; de tal suerte que habiendo comenzado por los fenómenos o los efectos pudiese después pasar al descubrimiento de las potencias o causas que obran en la naturaleza. [...] Después de haber descubierto estas causas se debe bajar por un orden contrario, considerándolas ya como principios establecidos para explicar de este modo las causas menos generales, y después los fenómenos que son sus consecuencias [...] Ya se ve que en la física como en las matemáticas se debe proceder en las cosas más difíciles por el método analítico, para hacer después el debido uso del sintético. Porque de otro modo nunca podríamos asegurar, que nos habíamos servido de principios que existen en la naturaleza; y nuestro sistema, después de haberlo ajustado con mucho trabajo, no sería más que un sueño, o una mera ilusión.²

¿Por qué es tan importante para *ambos* la referencia al método analítico? ¿Qué relación puede haber entre la enseñanza de la física y las matemáticas y la enseñanza de las ciencias morales y políticas? Una primera pista para aclarar estas cuestiones podemos encontrarla en el *Discurso preliminar*, que con motivo de la apertura de un curso de matemáticas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, pronunciara Mutis el 13 de marzo de 1762. En él, Mutis señala lo siguiente:

¹ Ezequiel Rojas, «Jeremías Bentham (Artículos publicados en el “Constitucional de Cundinamarca”, en 1836, en contestación a otros del “Constitucional” de Popayán)», En: *Obras del Doctor Ezequiel Rojas coleccionadas y publicadas con una biografía del autor por Ángel María Galán*, Bogotá, Imprenta Especial, 1882, tomo II, p. 9. Se ha modernizado la ortografía. Las cursivas son nuestras.

² José Celestino Mutis, «Elementos de Filosofía Natural, que contienen los principios de la Física demostrados por las Matemáticas y confirmados con observaciones y experiencias: dispuestos para instruir a la juventud en la doctrina de la filosofía newtoniana en el Real Colegio del Rosario de Santa Fe de Bogotá en el Nuevo reino de Granada, año de 1764», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*, Bogotá, Fondo Cultural Cafetero, 1982, p. 51.

La utilidad de una ciencia parece ser el motivo que más obliga a cultivarla con algún empeño; y siendo tan manifiestas para el mundo sabio las utilidades de las matemáticas, no es de extrañar que muchos hombres de competencia hayan rodado en esta parte por todos los siglos con mejor fortuna que en las otras ciencias [...] Los más de los hombres han creído que las matemáticas son un estudio al que muy pocos deberían destinarse. La fuente de este error ha nacido de la inutilidad que ellos se imaginan o de la ponderada dificultad de esta ciencia; pero si llegaran a conocer la necesidad de las matemáticas, la facilidad con que se adquieren y su estrecho enlace con las demás artes y ciencias, convendrían en que todos las deberían aprender.³

Mutis se propondrá en este *Discurso* demostrar el «estrecho enlace de las matemáticas con los demás ramos de la literatura», pues al poner de manifiesto «la necesidad de las matemáticas para el cultivo, adelantamiento y esplendor de todas las ciencias» intentará convencer a su auditorio de la importancia de las mismas «en aquellas ciencias a que regularmente se aplican los hombres letrados, con abandono y desprecio de las matemáticas, llave maestra de todas las otras ciencias».⁴ Por ello, el *Discurso* se ocupará, en lo fundamental, de explicar la utilidad de las matemáticas en los campos de la Lógica, la Física, la Medicina, e, incluso, la Teología.

Ahora bien. ¿Qué autoriza a Mutis a decir que las matemáticas son la «llave maestra» de todas las ciencias? ¿Cuál es el afán de mostrar en el *Discurso preliminar* la importancia de las matemáticas para «aquellas ciencias a que regularmente se aplican los hombres letrados»? No somos los primeros en plantearnos dichas preguntas. Pues el *discurso preliminar* de Mutis, junto con otros escritos del autor, de la misma época, ha sido objeto de diversos estudios e interpretaciones en donde se señalan sus efectos en los niveles epistemológico, social y cultural.⁵ Aunque sin indicar sus efectos a largo plazo. En vista de

³ José Celestino Mutis, «Discurso preliminar pronunciado en la apertura del curso de matemáticas, el día 13 de marzo de 1762, en el Colegio Mayor del Rosario en Santa Fe de Bogotá», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*, Bogotá, Fondo Cultural Cafetero, 1982, pp. 33-34.

⁴ Mutis, «Discurso Preliminar...», p. 36.

⁵ Una rápida revisión a la historiografía sobre Mutis puede consultarse en: Diana Soto Arango, *Mutis. Filósofo y educador*, Bogotá, U.P.N., 1989, pp. ii-v. Sobre el carácter de esta historiografía Renán Silva no duda en señalarla como «relativamente amplia, aunque repetitiva, tanto en Colombia como en España». Renán Silva, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, Banco de la República/EAFIT, 2002, p. 47. Por otro lado, existe toda una discusión acerca del «método científico» en Mutis. Cuyo eje central, creemos, estriba en determinar si era «newtoniano», «linneano» o «wolffiano», y que, a nuestro parecer, conforman una verdadera historiografía sobre cómo se apropió el «método científico» en Colombia. Y que revela, en primer lugar, el interés por dar cuenta del «método» introducido por el primer «hombre de ciencia» en nuestro país; y, en segundo lugar, la variedad de

lo anterior, abordaremos estas preguntas desde el punto de vista general de la apropiación del *método racional* en la filosofía escolar neogranadina en la segunda mitad del siglo XVIII. Y, desde un punto de vista más específico, indagar por la referencia a la *Ciencia General de la Medida y el Orden* en el discurso mutisiano. Pues ello nos permitirá no sólo comprender mejor el funcionamiento de ese movimiento cultural que la historia conoce desde hace tiempo como *la Ilustración*. Sino, además, entender por qué la apropiación de dicho método jugará un papel determinante en la adopción por parte de los letrados colombianos del siglo XIX de un conjunto de autores, obras y planteamientos que darán forma a ese movimiento de ideas que la historia ha conocido, también desde hace mucho tiempo, como el *utilitarismo*.

En este sentido, seguiremos la senda abierta por los historiadores Renán Silva y Oscar Saldarriaga; por ello, permítasenos citar aquí dos trabajos, que si bien tienen preocupaciones distintas, nos ayudarán a iluminar el horizonte general que alientan estas reflexiones. Así, el historiador Renán Silva, al ocuparse de los trabajos físico-matemáticos elaborados por Mutis entre 1762 y 1764, señala, con respecto a las Matemáticas, que ellas son un *modelo de saber*, pues, dice:

[...] acceder al lenguaje de las matemáticas es situarse en condición de dominio de los secretos de la naturaleza. Las matemáticas son el lenguaje y la clave de lectura para el desciframiento de la naturaleza y lo que permite convertirla de manera rigurosa como objeto de conocimiento. [...] Sin embargo, y en una perspectiva más amplia, esto es, en el nivel de

problemas, perspectivas e interpretaciones alrededor de la figura de Mutis y su obra, y que abarcan: 1) su papel como portavoz de la «filosofía moderna» en ruptura con el «peripato»; 2) su concepción de la ciencia como modo de conocer el mundo y, en consecuencia, la obra de Dios; 3) la ciencia como conocimiento «útil» a la sociedad y no como mero saber «especulativo»; y, claro está, 4) su posición como «agente» al servicio de las políticas imperiales de la corona española. Para seguir los pormenores de este debate deben consultarse: Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1982, pp. 323-327 y 336-340; Germán Marquínez Argote, «Filosofía de la Ilustración», En: Germán Marquínez, et. al., *La filosofía en Colombia. Historia de las ideas*, Bogotá, El Búho, 1992, pp. 149-151; Renán Silva, «José Celestino Mutis y la cultura intelectual en la sociedad colonial neogranadina», En: Renán Silva, *La ilustración en el virreinato de la Nueva Granada. Estudios de historia social*, Medellín, La Carreta, 2005, pp. 60-69; Luis Alfonso Paláu, «Mutis: ¿un newtoniano anticartesiano?», *Sociología*, 5 (ago. 1983): 47-53; Luis Carlos Arboleda, «Matemáticas, cultura y sociedad en Colombia», En: Luis C. Arboleda, Jorge Arias de Greiff y Armando Espinosa, *Historia social de la ciencia en Colombia. Tomo II: Matemáticas, Astronomía y Geología*, Bogotá, COLCIENCIAS, 1993, pp. 37-62; Jorge Quintero Esquivel, «La huella de Christian Wolff en la educación neogranadina», *Revista Historia de la educación colombiana*, 2 (1999): 83-102; Mauricio Nieto, *Remedios para el imperio*, Bogotá, Editorial Universidad de los Andes/CESO, 2006, pp. 105-116, 213-214, 217-219 y 227-230; y, Santiago Castro, *La Hybris del punto cero. Ciencia raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, pp. 11-14, 23-24, 125-133 y 306-307.

las configuraciones culturales que permiten el lugar privilegiado de las matemáticas, hay que señalar que el modelo matemático sólo puede entenderse sobre la base del proyecto general de una *mathesis*, entendida como una ciencia universal de la medida y el orden.⁶

En tanto que el historiador Oscar Saldarriaga, al indagar por la “Cuestión Textos”, una polémica ocurrida en la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en 1870, en donde se discutió la pertinencia científica y política de enseñar en filosofía los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy (1754-1836), apunta lo siguiente:

¿Por qué una teoría sobre el origen de las ideas se convirtió en objeto de debate entre políticos y legisladores? [...] cuando los Ideólogos criollos lanzaron la consigna [...] “la falta de lógica pierde a la patria”, tenían en mente una doctrina sobre las relaciones entre el *orden social* y el *orden interior* de los individuos fundada en una singular *teoría del conocimiento*, [...] [en donde] conocer es *analizar* —al modo matemático o *more geometrico*— [...] Pero no es que todos los saberes hayan sido absorbidos por las matemáticas, ni que ellas fuesen el fundamento de todo conocimiento posible, [...] [sino] que la organización de los saberes empíricos se funda en su relación con una Ciencia Universal del Orden “*Mathesis*” cuyo método consiste en el establecimiento de unidades [...] y su puesta en orden por medio de encadenamientos regulares de signos lingüísticos o matemáticos al modo geométrico, [...] método único para todas las ciencias particulares.⁷

Dos cosas nos gustaría retener de las citas precedentes. Primero, que no se trata de expresar todo el conocimiento en lenguaje matemático; sino que ellas se toman como punto de referencia privilegiado para desarrollar un método que sirviese en todos los campos del saber. Y, segundo, que ellas señalan las fechas extremas del reinado de esta *Ciencia General de la Medida y el Orden* en el contexto nacional. Así, en las líneas que siguen intentaremos mostrar como aparece dicha *Ciencia General* en dos textos que nos han llegado del curso de Matemáticas impartido por José Celestino Mutis en 1762: el *Discurso preliminar* que abre el curso; y el *Método matemático*, que se supone fue la segunda lección del mismo.⁸ Pues, creemos, la importancia de lo dicho por Mutis en dichos textos no se

⁶ Silva, *La ilustración...*, pp. 66-67.

⁷ Oscar Saldarriaga, «Gramática, epistemología y pedagogía en el Siglo XIX: la polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy (1870)», *Memoria y Sociedad* 8:17 (jun.-dic. 2004): 41-59, pp. 44-45. El profesor Saldarriaga ha abordado también este problema en: «La “Cuestión Textos” de 1870: una polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy», En: Santiago Castro-Gómez (ed.), *Pensar el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*, Pittsburg, Editorial Universidad de Pittsburg/Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2004, pp. 105-164; y de manera exhaustiva en su tesis doctoral: “*Nova et Vetera*”, o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (Catolicismo, modernidad y educación desde un país poscolonial latinoamericano), Louvain-La-Neuve, Université Catholique de Louvain, 2005, pp. 469-927.

⁸ Arboleda, «Matemáticas, cultura y sociedad...», p. 45.

reduce a su impacto en los pocos alumnos que tuvieron el privilegio de escucharlo, o a su difusión en la comunidad ilustrada neogranadina de la segunda mitad del siglo XVIII; sino en que muestran el momento en que echa raíces un *modo de conocer* cuyos efectos se sentirán hasta bien avanzado el siglo XIX.

Pero, ¿en qué consiste el método racional? En principio podría pensársele como un sinónimo del *racionalismo*. Pues así lo han entendido autores como el filósofo Germán Marquínez Argote, quien afirma que los ilustrados neogranadinos se declaran partidarios de la razón. Pero, aclara:

[...] de una razón apoyada en la experiencia y, por lo mismo, contraria a todo apriorismo especulativo y al espíritu de sistema que habría imperado en el siglo XVII a partir de Descartes. La razón ilustrada es una razón analítica en su base, pues parte de la descripción de los fenómenos y sólo *a posteriori* se torna sintética al articular dichos fenómenos en un sistema de leyes. No es, pues, el método de Descartes, sino el de Newton el que sirve de paradigma [...] Este modo de filosofar, hizo rápida carrera entre los ilustrados del Nuevo Reino, para llenar el vacío que dejaba el método escolástico de la *disputatio* y del argumento de autoridad, que volvía perezoso el uso de la razón y dispensaba de la observación. Por lo mismo, los ilustrados se vuelven directamente a la naturaleza sin los apriorismos especulativos vigentes durante el siglo XVII.⁹

Ahora bien, la lectura de tres trabajos con pretensiones bien distintas y desde aproximaciones teóricas muy diferentes, pues dos pertenecen a la historia epistemológica de los saberes en tanto que el tercero se inscribe en los estudios culturales, nos permite entender por qué el método racional no se queda en la simple idea de «una razón apoyada en la experiencia». Así, en *Las palabras y las cosas*, Michel Foucault nos explica que la cuestión del «método» no puede reducirse a la adopción o el rechazo de los planteamientos de Newton o Descartes, el recurso a las matemáticas, o a la concepción mecanicista del mundo. Puesto que, afirma:

Es necesario distinguir tres cosas. Por una parte existe, el mecanismo [...] [y] hay también un esfuerzo [...] de matematización de lo empírico [...] [que] a veces se lo propuso como ideal universal y horizonte de la investigación [...] y a veces se rechazó su posibilidad misma. [...] Pero ni este esfuerzo ni los ensayos del mecanismo deben confundirse con la relación que todo el saber clásico, en su forma más general, tiene con la *mathesis*, entendida

⁹ Marquínez, «Filosofía de la Ilustración...», pp. 149-151. Para una idea amplia sobre el *racionalismo* puede consultarse a Ernst Cassirer, *Filosofía de la ilustración*, México, F.C.E., 1943, pp. 17-53.

como ciencia universal de la medida y el orden. Con las palabras vacías, oscuramente mágicas, de “influencia cartesiana” o de “modelo newtoniano”, los historiadores de las ideas acostumbran mezclar estas tres cosas y definir el racionalismo clásico por la tentación de hacer de la naturaleza algo mecánico y calculable. Los otros —los semihábiles— se esfuerzan por descubrir bajo este racionalismo el juego de “fuerzas contrarias”: las de una naturaleza y una vida que no se dejan reducir ni al álgebra ni a la física del movimiento y que mantienen así, en el fondo del clasicismo, el recurso de lo no racionalizable. Estas dos formas de análisis son tan insuficientes una como otra.¹⁰

Así, siguiendo la explicación de Foucault, el pensamiento y la ciencia de los siglos XVII y XVIII buscó *acceder a la verdad*, y de paso *evitar el error*, mediante dos formas de comparación: *la medida y el orden*. En donde «el uno analiza unidades a fin de establecer relaciones de igualdad y desigualdad»; y «el otro establece elementos, los más simples que puedan encontrarse, y dispone las diferencias según los grados más débiles posibles».¹¹ En este sentido, agrega:

[...] justo 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. [...] En este sentido, el *análisis* va alcanzar muy pronto el valor de método universal.¹²

Un modo de conocer tan general que otro especialista en estos asuntos: Michel Serres, ha reconocido en él una *invariancia estructural*, que, para el caso que nos ocupa, ha descrito como la *variedad más ortogonal en toda clasificación posible de la ciencia*,¹³ y

¹⁰ Michel Foucault, *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, México, Siglo XXI, 2005, pp. 62-63.

¹¹ Foucault, *Las palabras...*, p. 60.

¹² Foucault, *Las palabras...*, pp. 60-63.

¹³ Dice Serres al respecto: ¿cómo definir la formación cultural llamada ciencia con relación a las demás formaciones en general: económicas, sociales, políticas...? ¿Cuál es su lugar, las relaciones que la unen a este conjunto o que la hacen salir de él? [...] ¿cómo se da esto en el proceso histórico? [...] Todo el mundo habla de historia de las ciencias. Como si existiera. Pues no, no sé que exista. Sé de monografías o de asociaciones de monografías con intersecciones vacías. Distributivamente, hay historias de las ciencias. [...] Mientras no haya historia *de las ciencias*, eso es historia del *fluir general del saber* como tal, no desintegrado, no habrá posibilidad alguna *práctica* de dilucidar las relaciones entre esta formación [...] y las demás. [...] Se ha podido hacer ver que en ciertos momentos [...] de la historia, el todo del saber científico se recomponía. [...] Pues bien, este cuadro general y las intersecciones múltiples que manifiesta *jamás es un acontecimiento, existe siempre*. Siempre se puede esbozar una morena frontal, la morena en la que la lava se detiene en una fecha dada, arbitraria: siempre será significativa. Claro, no es estrictamente perpendicular al eje del recorrido, su perfil es dentado, irregular, estocásticamente disperso cuando se ve de cerca, [...] La irregularidad aleatoria a muy pequeña escala y la significación regular a gran escala es la marca de lo real, así en historia como en

que para los siglos XVII y XVIII ha definido como *la variedad clásica del medio*. Serres caracteriza dicha *variedad clásica del medio* de la siguiente manera:

[...] el orden clásico es el punto fijo, la razón clásica es la ponderación que una referencia tranquila equilibra y hace concebible. He ahí la morena frontal *de las ciencias*, por lo general oculta por dispersiones clasificatorias; libre de toda red de partición es coherente [...] con los elementos culturales de su edad y de todo orden, ético, religioso, metafísico. [...] 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 por el vocablo *epistémê*. Esta estática general perdura, en derecho, eso es, en ciencia, hasta el primer tercio del siglo XIX.¹⁴

Y agrega:

Pascal deduce bastante bien, Descartes con relativa claridad, la monadología no demasiado mal, aunque más sofisticada. Lamento, apenas dicho, el término deducir: es sólo inducido por el flujo cultural, por el siglo de la geometría. Todas las deducciones 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.¹⁵

Punto fijo y lugar central que Santiago Castro-Gómez, en un trabajo que aborda la ilustración neogranadina desde los estudios culturales en general y desde la teoría poscolonial en particular, ha llamado *el punto cero de observación*. El cual, además, padece del mal de la Hybris, pues «supone el desconocimiento de la *espacialidad* y es por ello un sinónimo de arrogancia y desmesura».¹⁶ Así, dice:

todas partes. La historia de las ciencias describe el avance de esta morena frontal, *de la variedad más ortogonal en toda clasificación posible*, o mejor *de la distribución real que ha funcionado en este preciso momento sobre el saber del tiempo*. Michel Serres, «Las ciencias», En: Jacques Le Goff y Pierre Nora (eds.), *Hacer la historia. II. Nuevos enfoques*, Barcelona, Laia, 1985, pp. 211-213.

¹⁴ Serres, «Las ciencias...», pp. 216-217

¹⁵ Serres, «Las ciencias...», p. 216.

¹⁶ Castro, *La Hybris...*, p. 19.

[...] los pensadores ilustrados creían que todas las lenguas particulares eran fuente de error y confusión, y que ninguna de ellas era totalmente adecuada para alcanzar la certeza del conocimiento. Ningún tipo de conocimiento en el que se mezclaran palabras cotidianas, creencias locales y opiniones subjetivas, podría ser considerado como “ciencia”. El ideal del científico ilustrado era tomar distancia epistemológica frente al lenguaje cotidiano, rompiendo tajantemente con su “gramática local”, para ubicarse en una plataforma universal desde la cual el mundo podría ser observado de forma objetiva y desapasionada.¹⁷

Y agrega:

Desde un punto de vista científico, aparece la pretensión de elaborar un tipo de conocimiento que tome al hombre y a la sociedad como objetos de estudio sometidos a la exactitud de las leyes físicas, [...] desde un punto de vista político, aparece la pretensión de crear una sociedad racionalmente ordenada desde el poder central del Estado. Con ayuda de la ciencia, y mediante la soberanía del Estado, el orden natural del *cosmos* podría ser reproducido en el orden racional de la *polis*. [...] Por ello, el punto cero es el comienzo epistemológico absoluto, pero también el del control económico y social sobre el mundo. Ubicarse en el punto cero equivale a tener el poder de instituir, de representar, de construir una visión sobre el mundo social y natural reconocida como legítima y avalada por el Estado. Se trata de una representación en la que los “varones ilustrados” se definen a sí mismos como observadores neutrales e imparciales de la realidad. La construcción de Cosmópolis no sólo se convierte en una utopía de los reformadores sociales durante todo el siglo XVIII, sino también en una obsesión para los imperios europeos que en ese momento se disputaban el control del mundo.¹⁸

Ciencia universal de la medida y el orden, variedad clásica del medio, o punto cero de observación. Hemos visto que el método racional cuenta no sólo con varias denominaciones, sino con dos dimensiones generales bien diferenciadas, aunque interdependientes. Por un lado, una dimensión epistemológica, pues se trata de la búsqueda de un método universal de conocimiento que pudiera servir tanto para el mundo natural como para el mundo social; y por el otro, una dimensión política, pues se trata de la búsqueda de un orden social derivado justamente de ese conocimiento que se reputa como «verdadero».

DOS. LA IMPORTANCIA DE LAS MATEMÁTICAS PARA «AQUELLAS CIENCIAS A QUE REGULARMENTE SE APLICAN LOS HOMBRES LETRADOS»

¹⁷ Castro, *La Hybris...*, pp. 306-307.

¹⁸ Castro, *La Hybris...*, pp. 24-25.

Tras estas consideraciones generales, volvamos al discurso pronunciado por Mutis aquel día sábado de 1762. Así, Mutis hará referencia a la relación de las matemáticas con la física, la medicina y la teología desde el punto de vista de la *medida*. En tanto que la relación de las matemáticas con la lógica y la geometría se hará con respecto al *orden*. En este sentido, Mutis observará como los adelantos de la Física experimental se deben a «las observaciones, los experimentos y la justa aplicación de las matemáticas», pues «los matemáticos más insignes del pasado y presente siglo han ilustrado la Física con las demostraciones y varios cómputos analíticos propios a descubrir muchas verdades, que se hallaron después acordes con las experiencias».¹⁹ Para demostrar este punto, Mutis utilizará como ejemplo el cálculo de la presión atmosférica. Igualmente menciona la correlación existente entre el cálculo de la presión atmosférica y la altitud de las montañas, lo que le servirá, dice, «para medir la afamada altura del prodigioso Salto del Tequendama, que no está determinada».²⁰

Una argumentación similar se observa cuando Mutis hace referencia a la Medicina y la Teología. En donde busca mostrar cómo la aplicación de las ciencias físicas y matemáticas permite, en el primer caso, el conocimiento exacto del funcionamiento del cuerpo humano y sus enfermedades; y, en el segundo caso, una «perfecta inteligencia de las Sagradas Escrituras [...] y el debido conocimiento de las obras naturales y sobrenaturales».²¹ Pues se trata justamente de conocer el orden del mundo que, a fin de cuentas, es la obra de Dios. De ahí que Mutis no dude en señalar:

Quando creó Dios al mundo, esta máquina tan maravillosa, que no acabaremos de admirar bastantemente, parece haberse formado entonces el alto designio de poner en práctica las leyes matemáticas. Todo lo dispuso en número, peso y medida con un orden y establecimientos tan constantes que permanecerán hasta cierto día. [...] Pues si el mundo está fabricado bajo unas leyes tan sabias y manifiestas, ¿qué mucho que el hombre destine algunos ratos a la contemplación de las cosas que entran por sus sentidos, como medio más oportuno para las alabanzas debidas al Creador? [...] No en vano decía un Sabio, que el mundo era un gran libro y aunque abierto para todos, muy pocos sabrán leerlo, por estar escrito con cifras y caracteres matemáticos.²²

¹⁹ Mutis, «Discurso Preliminar...», p. 38.

²⁰ Mutis, «Discurso Preliminar...», p. 39.

²¹ Mutis, «Discurso Preliminar...», pp. 39-40.

²² Mutis, «Discurso Preliminar...», p. 35. El historiador Renán Silva ha visto estas cuestiones como la lucha de Mutis *contra la voluntad de sistema*, en este sentido dice: «Para Mutis aparece claro desde el principio cuál

Pero descubrir este orden requiere de un método. De ahí que Mutis dedique buena parte de su discurso a la lógica y la geometría. Así, con respecto a la lógica, Mutis señala de entrada que el estudio de la misma «suele preceder a la instrucción de las demás facultades», pues ella es «llave de las ciencias y bellas artes».²³ Ahora bien, el propósito central de la lógica es proporcionar las reglas necesarias para la formación del juicio, es decir, suministrar los medios más adecuados para «acceder a la verdad» y «evitar el error».²⁴ En este sentido, explica:

es el rival. Se trata de la *voluntad de sistema*, [...] que tomaba su inspiración y su modelo de la “summa” aristotélica, y sobre todo, de la función y forma del aristotelismo en la Edad Media pues, como se sabe, la obra de Aristóteles “forma una verdadera enciclopedia del saber humano”. Realizando una crítica de la voluntad de sistema como el ideal que pretende abarcarlo todo, saberlo todo, de una vez y para siempre, Mutis encuentra que ese falso afán de saber ha significado la invención, sin prueba, de toda clase de “principios” sin demostración, por más que ellos repugnan el razonamiento y la experiencia. Los autores sistemáticos, escribe Mutis, “con el deseo de dar al público unos sistemas acabados y completos, no reparaban en tomarse la libertad de inventar principios y hacer suposiciones siempre que los hallaban precisos para sus explicaciones, aunque no existieran en la naturaleza”. [...] Los que proceden al modo sistemático [...] no sólo quieren explicarlo todo y de una vez, sino que suponen, a través del reconocimiento y el privilegio de las obras que estiman como “canónicas”, la existencia dada de la verdad, de una verdad que se mantiene a través de la *fides* y de la *traditio* y que no exige indagación de ninguna clase. Solamente repetición, respeto y conservación. [...] Para observar esa diferencia [...] hay que poner especial atención en el silencio que se hace, y que era fácil de advertir en su época por los filósofos y teólogos escolásticos que lo escuchaban mientras discurría en Santafé, acerca de los tres principios que tradicionalmente Santo Tomás y sus expositores incluían —la materia, la forma y la “privación”— y el llamado de Mutis a la observación y descripción de los fenómenos; así mismo la mención de la regla que impone que se deben descubrir causas y exponer relaciones, dejando de lado la división tradicional en los cuatro géneros de causas [...] y desde luego el llamado a hacer descubrimientos sobre la estructura del universo, problema que se suponía por entero bien resuelto; todo ello significaba un desplazamiento de gran magnitud; señalaba, localmente, un cambio de terreno, que resultaba ser un hecho nuevo en los marcos poco dinámicos de la enseñanza colonial universitaria [...] Es de advertir, finalmente, que esta filosofía natural, cuyo mérito de circulación local puede con toda seguridad achacarse a José Celestino Mutis, se planteaba no sólo como un proyecto simple de conocimiento de la naturaleza. Más allá de ello, la filosofía natural apuntaba al conocimiento divino, pues se presentaba “como fundamento sólido para la religión y la filosofía moral”, ya que permitía “guiarse insensiblemente al conocimiento del Creador del Universo”. El conocimiento de Dios es posible, en parte, por las cosas visibles y “cada descubrimiento nos manifiesta alguna cosa de sus maravillas”. Así pues, el conocimiento de la naturaleza es “una útil, honesta y noble ocupación” que permite también abrirse camino al conocimiento de Dios». Silva, *La ilustración...*, pp. 55-64.

²³ Mutis, «Discurso Preliminar...», p. 36.

²⁴ Dice Renán Silva al respecto: «Mencionará Mutis también el hecho de que las matemáticas constituyen la llave de toda ciencia, de todo conocimiento. En particular ellas son presentadas como la forma por excelencia para la educación de las facultades, sobre todo para la formación del juicio, ya que permiten introducirse insensiblemente en las reglas de la lógica. [...] Pero también señalará que las matemáticas constituyen la forma primera para la educación y dirección de la observación y la experiencia, pues los razonamientos derivados de ella deben fundarse “en el camino más seguro de las demostraciones matemáticas”. [...] Mutis pensaba que la observación y la experiencia tendrían que obrar como los mejores correctivos en un medio cultural e intelectual que, como el americano, había soportado una larga tradición especulativa. [...] Pero a más de esta función correctiva, les atribuía una función positiva en el campo del conocimiento. Para él, los

Quien desea formar sólidamente su juicio debe ejercitarse en las demostraciones de las matemáticas. En ellas hallará prácticamente los preceptos de la lógica. Allí es donde se acostumbra el entendimiento a proceder sin error, conduciéndose siempre de unas verdades a otras, de la más simple a la más compuesta, o al contrario según la aplicación de los métodos sintético y analítico.²⁵

Una forma de pensar cuya ejemplificación más clara, agrega, se encuentra en la geometría, puesto que:

En ninguna parte de las matemáticas se observa mejor este ajustado método de proceder el entendimiento humano como en la Geometría. En unas verdades tan sencillas y desnudas, que algunos las tienen por ridículas, están fundadas las demostraciones de infinitas proposiciones, en que se contienen unas verdades tan misteriosas, que sería casi imposible percibirlas sensiblemente por otros medios. Un riguroso geómetra, que entra al examen de las verdades humanas, no está expuesto a caer en los errores de entendimiento en que frecuentemente incurren los demás hombres, poco o nada acostumbrados a seguir tenazmente la serie de todas las ideas que deben preceder para llegar al conocimiento de aquella última verdad que se busca.²⁶

Mutis dará forma a estos argumentos en su lección sobre el *método matemático*. Así, el médico y naturalista comenzará su lección sobre el *método* señalando lo siguiente:

Todo el artificio de las matemáticas, su certidumbre y solidez consisten en el admirable orden de que usan los matemáticos para enseñar sus dogmas. Nada hay en las matemáticas, que no esté fundado en pruebas extremadamente severas. El orden con que se procede en las resoluciones y demostraciones es tan exacto y riguroso, que nada se admite, nada se deja pasar sin prueba. Ha merecido esta ciencia por la solidez que le es muy particular, calificar todo el método exacto en cualquier materia que sea. Y este modo de proceder los matemáticos es lo que se llama método geométrico.²⁷

Un método cuyas reglas generales explicará a renglón seguido:

Todo el método geométrico tiene por base fundamental tres reglas generales, cuyas verdades hacen conocer todo el mérito de aquel admirable método:

adelantos de la filosofía experimental le habían venido justamente de una recta aplicación de la observación y el experimento». Silva, *La ilustración...*, pp. 65-68.

²⁵ Mutis, «Discurso Preliminar...», p. 36.

²⁶ Mutis, «Discurso Preliminar...», pp. 36-37.

²⁷ José Celestino Mutis, «Método matemático. Fragmento de sus lecciones en el Colegio del Rosario». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis...*, pp. 125-126.

La primera es, que de las ideas más sencillas y más generales se ha de subir a las más compuestas y menos generales.

La segunda es, que en la definición de los términos nada quede oscuro, nada quede ambiguo.

La tercera es, que todas las proposiciones, cuyas verdades no constan a primera vista por la significación y percepción de los mismos términos con que se enuncian, se hayan de probar demostrando muchas verdades, y por medio de las definiciones supuestas, los axiomas concedidos y las proposiciones ya demostradas.

Por este motivo proceden siempre los matemáticos sentando varias definiciones, axiomas y postulados para entrar en las proposiciones, lemas, teoremas, problemas, resoluciones, demostraciones, corolarios y escolios. Este es el orden que se guarda siempre en las matemáticas puras; pero en las mixtas después de las definiciones, axiomas y postulados entran las experiencias y observaciones para seguir después con las proposiciones, corolarios y escolios.²⁸

Y agrega más adelante:

En todos los teoremas hay dos partes, proposición y demostración. La proposición anuncia lo que puede convenir a una cosa bajo de ciertas circunstancias y condiciones. La demostración contiene todas aquellas razones que se van exponiendo para que el entendimiento pueda concebir que es verdadero lo que dice la proposición. [...] Para hacer bien una demostración, cuyas condiciones sean legítimas, y tengan toda la fuerza de un ajustado razonamiento no hay otro medio más oportuno que observar cuidadosamente las reglas que proponen los lógicos para hacer sus silogismos. Si bien se mira, las demostraciones matemáticas no son más que un conjunto de entimemas que todas van concluyendo con la misma fuerza que los silogismos.²⁹

De ahí que Mutis advierta a sus estudiantes:

No hay duda en que algunos, aún de nuestro siglo, hayan querido persuadir que la forma y el orden de las ideas en los razonamientos de las demostraciones matemáticas debían estar muy lejos de la forma silogística y por consiguiente que toda la fuerza de las demostraciones no vienen de la fuerza y convencimiento silogístico. Pero fácilmente veremos que todo esto es muy contrario a la naturaleza de las demostraciones cuya fuerza vemos que nace de la fuerza silogística. Esto mismo han creído muchos hombres doctos de gran juicio y penetración en estas materias. El grande Volffio [Wolff] trabajó algún tiempo en inquirir cuidadosamente sobre este punto determinado. El gran Leybnitio [Leibniz], varón verdaderamente grande en las matemáticas y en toda erudición, confiesa llanamente que para una demostración sea segura ha de guardar la forma que prescriben los lógicos. Wallisio [John Wallis (1616-1703)], matemático muy profundo, asegura que todo lo que han de probar los matemáticos se ha de ir demostrando con uno o muchos silogismos. También el célebre Hughens [Christiaan Huygens (1629-1695)], varón ingeniosísimo ha

²⁸ Mutis, «Método...», pp. 125-126.

²⁹ Mutis, «Método...», pp. 130-132.

observado que los paralogismos en las matemáticas han resultado de no guardar cuidadosamente las reglas de los razonamientos prescritos por la lógica.³⁰

Ahora bien, según Luis Carlos Arboleda, el propósito de exponer el método geométrico y sus reglas puede entenderse a partir de la triple relación de Mutis con las matemáticas, y que consiste en: a) como método de pensamiento, b) como conjunto de conocimientos positivos, y c) como saberes técnicos útiles.³¹ Así, en lo que respecta a las matemáticas como método de pensamiento, que es lo que nos interesa, el historiador Jorge Eliécer Quintero Esquivel, ha mostrado cómo las reglas del método geométrico expuestas por Mutis se corresponden punto por punto con lo dicho por el filósofo alemán Christian Wolff en el discurso preliminar de sus *Elementa Matheseos Universæ* [*Elementos de*

³⁰ Mutis, «Método...», p. 133. Sobre la cuestión del silogismo en Leibniz, el filósofo Gonzalo Serrano comenta: «La concepción leibniziana del saber y la lógica, incluido el método, se opone tajantemente a la de Descartes y su escuela. El saber cartesiano privilegia la evidencia y la intuición como fuentes del conocimiento y de verdad, en desmedro de lo que le pueda aportar la forma lógica y el razonamiento basado en ella. [...] En su reivindicación del silogismo y la forma lógica Leibniz está muy lejos de compartir la noción obtusa de forma lógica, manifiesta en quienes vienen rechazando el silogismo. Por el contrario, su defensa se basa en una concepción general de forma lógica que implicaba la relativización de la forma silogística, aunque dentro del mismo espíritu que animó a Aristóteles a lo que Leibniz llamaría la matematización del pensamiento. En otras palabras, Leibniz no defiende el silogismo como única forma lógica de demostración e inferencia, sino la precedencia de la forma lógica, pues de ella dependemos en nuestros razonamientos y conocimientos [...] Se podría decir que quienes han rechazado la precedencia de la forma lógica, quienes piensan que nuestros conocimientos son logrados por evidencias y por percepción directa de las conexiones entre tales evidencias, es decir Descartes y Locke, estarían soportando todo su conocimiento en la materia del mismo. Sin embargo, esta clase de conocimiento fundado en la materia del conocimiento carecería de necesidad y universalidad por subestimar la forma, precisamente la que le otorgaría variabilidad y la que permitiría inferir tanto para un caso como para el otro, lo cual exige independencia respecto del contenido concreto del caso». Gonzalo Serrano, *La querrela en torno al silogismo 1605-1704. Conocimiento versus forma lógica*, Bogotá, Editorial Universidad Nacional, 2006, pp. 189 y 202-203.

³¹ Arboleda, «Matemáticas...», p. 41. Sobre estas tres maneras de relacionarse Mutis con las matemáticas, el profesor Arboleda muy amablemente nos ha dado la siguiente claridad en una comunicación personal con fecha de julio 10 de 2009: «Con el paso del tiempo he llegado a la convicción de que las ideas filosóficas y pedagógicas de Mutis sobre el método matemático y, en particular, sus posiciones con respecto al análisis y síntesis, variaron históricamente en función de los distintos momentos en que leyó y enseñó a Wolff, Descartes y Newton. A lo largo de su estadía en la Nueva Granada, el estudio de los contenidos matemáticos de la geometría cartesiana y de la mecánica newtoniana [...] le habrían permitido a Mutis tomar conciencia de las distintas modalidades del método matemático en estado práctico, es decir en la apropiación y uso que se hizo del método para la constitución de nuevos campos teóricos, no solamente en la presentación discursiva de tales campos. [...] En conclusión, creo que hacia los años 1770 Mutis y algunos de sus alumnos más aventajados ya estaban en condiciones de distinguir entre lógica del acto de razón y lógica discursiva. En consecuencia, entendían que las reglas lógicas del discurso eran insuficientes para fundar por ellas solas el entendimiento matemático. [...] [Un buen ejemplo de ello es] el método de la hipsometría de Caldas, [...] Caldas distinguió muy bien los aspectos técnicos y los aspectos “analíticos” del método. Los aspectos analíticos del método se refieren al razonamiento que apunta a encapsular el fenómeno en una fórmula, es decir, a designar matemáticamente el “principio” teórico que explica el fenómeno [...] [Así] la experiencia física de Caldas siempre estuvo sometida al control de la dimensión teórica, tanto que es posible hablar de un estilo de matematización newtoniana del fenómeno físico, salvo por la utilización de variaciones lineales en donde deberían haberse realmente utilizado variaciones exponenciales o logarítmicas».

matemática universal].³² Y, en segundo lugar, nos proporciona una explicación de cual era la función del método en el discurso mutisiano:

[...] la figura de Mutis, como ilustrado ejecutor de los planes borbónicos y director de la Expedición Botánica representa la imagen del ecléctico que persuade y demuestra dentro de un espíritu conciliador entre el dogma y la ciencia. De ahí, que su reflexión académica tenga dos perspectivas, por un lado la aceptación de un método geométrico, deductivo y apriorístico de las matemáticas puras y por otro, la defensa de la física y su orden inductivo y experimental.

Así entonces, si tomamos el Discurso preliminar sobre el método, expuesto por Wolff en su compendio de los *Elementa Matheseos*, texto en el cual se apoya Mutis en sus lecciones, podemos apreciar por un lado el peso que da al orden geométrico de la exposición que para efectos didácticos asimila al método silogístico en lo formal, pero con contenidos distintos a los que tradicionalmente ocupaban el tiempo de alumnos y maestros.

Se pasaba entonces de las matemáticas puras, en el modelo geométrico, a las matemáticas mixtas, que recogían —integrándolas— tanto la dimensión deductiva de la primera, como la inductiva de la experiencia física. Una vez más aparece aquí el texto de Wolff, como un puente entre dos extremos, recogiendo mediante la inercia valorativa de la tradición escolar silogística el símil del método matemático con un encadenamiento de silogismos.³³

De este modo el método matemático, o *more geometrico* como se le conoce comúnmente, puede abandonar los dominios de las matemáticas para ser usado en todos los campos del conocimiento.³⁴ Algo a lo que Wolff no era ajeno si seguimos lo señalado por la filósofa María Luisa Pérez Cavana:

³² Es bien conocida la amplia circulación de los *Elementa Matheseos* entre los letrados y en los colegios neogranadinos durante el siglo XVIII e incluso las primeras décadas del siglo XIX. Una traducción del Discurso preliminar de los *Elementa matheseos* puede encontrarse en: Quintero, «La huella...», pp. 93-100.

³³ Quintero, «La huella...», pp. 88-89.

³⁴ Es importante señalar que dicha pretensión de universalizar el *método geométrico* no sólo preocupó a Wolff, pues ya era tema de debate desde tiempo atrás: «Inspirándose en Leibniz y su empresa de un método único de forma calculística, Wolff se afana en propugnar un método universal para todas las ciencias siguiendo el molde matemático. Es otra vez el *more geometrico* de los cartesianos y de los seguidores de Leibniz. Pero adquiere en Wolff un matiz especial. A pesar de que es profesor de matemáticas y buen matemático él mismo, no se afana en matematizar su método, sino sólo en que sea un método filosófico conforme o acorde a las matemáticas, entendiéndolo por ellas la obra de Euclides [...] De entre los autores que cita Wolff como predecesores suyos en esa empresa del método universal, se encuentran Descartes, Malebranche, Leibniz, Locke, Roberto Hooke (*Algebra philosophica*), Mariotte (*Tentatam logicae*) y Tschirnhausen (*Medicina mentis*); todos ellos buscan el *método* [...] Claramente se ve el influjo de Leibniz, de quien dice que en una ocasión le confió que demostraría la teoría de las mónadas al modo como los géometras —siguiendo a Euclides— demuestran sus teoremas [...] Se nota cierta insistencia por parte de Wolff en dejar bien claro que el método universal no es más que la aplicación de la lógica genuina [...] que en el fondo no es otra cosa que el recto uso de las facultades cognoscitivas [...] Sólo que no debe buscarse en los escritores de lógica habituales ni en los manuales de lógica al uso, sino en la praxis misma de los antiguos géometras: “se pregunta, pues, cuál ese método correcto que lleva a la verdad nítida o a una verdad meridiana y que a todos los que pueden alcanzarla se les presenta como deseable. Consta que Euclides estructuró sus *Elementos* con ese método, de manera que quien los lee atentamente, quiéralo o no, es arrastrado al asentamiento y es vencido por la verdad. (...) El método de Euclides es el que vulgarmente se llama

Christian Wolff afirma la identidad del método matemático y el filosófico, lo que él denomina “methodus scientifica”, cuya raíz común se encuentra en la lógica. [...] para Wolff la matemática es reducible a la lógica. El carácter modélico de la matemática y del álgebra no reside en un procedimiento especial, sino en el uso especialmente exacto que hacen los matemáticos de este método común para todas las ciencias. Wolff rechaza explícitamente la idea de que las reglas metódicas de la matemática estén determinadas por un objeto especial: aunque la matemática sea la ciencia de las magnitudes, “*cuando se busca una razón de estas reglas, no se encuentra en el concepto de magnitud, sino en la naturaleza del entendimiento*”. [...] Wolff afirma que este modo de proceder es propio de los matemáticos. Toma de ellos, pues, el explicar de un modo exhaustivo todos los términos que introduce, el probar todas las afirmaciones y el poner en relación unas verdades con otras. Esto es lo que según Wolff puede aplicarse a cualquier disciplina, y por otra parte el único modo de hacer de la “Welt-Weisheit [Sabiduría del mundo]” una ciencia exacta³⁵.

Se entiende ahora la insistencia de Mutis en el *discurso preliminar* de la utilidad de las matemáticas para las ciencias «a que se aplican los hombres letrados».³⁶ Pues si bien Mutis argumentará en el *discurso* que la importancia de las matemáticas para la física, la medicina y la teología reside en la posibilidad de dar razón de los fenómenos desde el punto de vista de la *medida*,³⁷ desde el punto de vista de la lógica y la geometría su importancia residirá en ellas proporcionarán las reglas del método mediante el cual se puede dar cuenta de un *orden* en cuyo lugar central se encuentra Dios: «Dios católico del fin del mundo» señala certeramente Luis Alfonso Paláu, pues, añade, «Mutis puede ser newtoniano pero no protestante».³⁸ Así, entender el orden del mundo es entender la obra de Dios, lo que es una manera de alabarlo. Finalmente, se comprende también que la importancia de las

‘matemático’ y que yo denomino ‘científico’, y que en la construcción contenida en el *Discurso preliminar sobre toda la filosofía*, que antepuse a la *Lógica*, es llamado ‘filosófico’». Mauricio Beuchot, «El proyecto de una ciencia universal en Cristian Wolff», *Elementos. Revista de ciencias exactas, naturales y aplicadas*, 1: 3 (abr.-jun. 1985): 37-40, pp. 38-39.

³⁵ María Luisa Cavana, *Christian Wolff (1679-1754)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1995, pp. 20-21. Cursiva nuestra. El texto entre comillas es una cita de la *Auführliche Nachricht von seinen eigenen Schriften* [Descripción minuciosa de sus propios escritos], elaborada por Wolff en 1726.

³⁶ Es importante anotar que la aplicación del método de las matemáticas a las demás ciencias no es una idea exclusiva de Mutis, pues Christian Wolff trató la cuestión del método aplicado a la medicina, el derecho y la teología. Para darse cuenta de ello puede consultarse a: Jean École, «De le méthode universelle selon Christian Wolff», *Filosofia Oggi*, 7: 2 (abr.-jun. 1984): 179-192.

³⁷ Mutis, «Discurso Preliminar...», pp. 37-42.

³⁸ En un espléndido artículo dedicado a los discursos matemáticos de José Celestino Mutis, Luis Alfonso Paláu señala las diferencias entre Mutis, Newton y Descartes en el papel que asignan a Dios. Un aspecto que frecuentemente se pasa por alto cuando se examina este tipo de documentación. Paláu sintetiza este punto así: «El Dios de Descartes conserva la misma cantidad de movimiento; el de Newton crea nuevas cantidades de movimiento dado que algunas se pueden perder, incluso puede entrar a hacer reformas del sistema del mundo, “darle nueva cuerda al reloj”. El Dios de Mutis es aquel que dicta a la naturaleza movimientos que perpetúan mientras las condiciones de creaturas no termine por arruinarlos. Dios católico del fin del mundo». Paláu, «Mutis...», pp. 50-51.

matemáticas no reside en su condición de ser la ciencia de las magnitudes, en su capacidad de tratar los datos cuantitativos, sino en que el método desarrollado por los matemáticos es el que refleja con mayor fidelidad el método común a todas las ciencias. Ese «método universal» para las ciencias que se ocupan tanto de lo físico como de lo moral, y cuya razón no se encuentra, como acabamos de ver, en la cuantificación de los fenómenos «sino en la naturaleza misma del entendimiento».

CAPÍTULO II

EL MÉTODO RACIONAL EN LA FILOSOFÍA ESCOLAR NEOGRANADINA

UNO. LA QUERELLA CONTRA EL SILOGISMO

En el capítulo anterior analizamos cómo en la enseñanza del método de los matemáticos en José Celestino Mutis recoge fielmente las enseñanzas del filósofo alemán Christian Wolff. Discípulo de Leibniz, Wolff, al igual que su maestro, abordará la cuestión del método en las matemáticas como la mejor manera de enfrentar el problema de cómo encontrar un método universal que sirviera para todas las ciencias, y que, suponían, debía corresponderse a su vez con la estructura de la razón humana, igualmente universal. Ahora bien, el discurso mutisiano sobre el método de los matemáticos y su aplicación a las demás ciencias, coincide bastante bien con las tesis del filósofo Gonzalo Serrano en lo que él ha llamado «la querella en torno al silogismo». Así, Serrano muestra, mediante el estudio de los escritos de Bacon, Descartes y Locke; cómo en Europa los llamados «filósofos modernos» en su afán de desarrollar una lógica que sistematizara los nuevos métodos desarrollados por las ciencias naturales que iban emergiendo. A la vez que rechazan de manera categórica el recurso al silogismo como parte del método, pues lo consideran como uno de los elementos centrales de la vieja filosofía *ontosilogística*, o «peripatética» como se le conoce comúnmente, y cuyas características generales describe así:

En los albores de la modernidad reinaba la silogística aristotélica como forma hegemónica de inferencia, aunque no sin despertar sospechas sobre su legitimidad en algunas de sus aplicaciones [...] El siglo XVII no es ajeno a las disputas generadas por tales cuestionamientos; al contrario, es el siglo en que se cristalizan positivamente las críticas a la silogística en la medida en que surge un modelo alternativo de racionalidad y toda una nueva filosofía que la sustenta [...] La sola caracterización del conflicto exige como primera medida la identificación de los antagonistas, en especial la del rival común de los filósofos modernos: un cúmulo de filósofos dogmáticos que siguen a pies juntillas las obras de Aristóteles, que fincan toda su ciencia en la autoridad de los padres de la Iglesia y de las sagradas escrituras y que están a la defensiva de cualquier avance del conocimiento. Por parecerme superficial una caracterización de este tipo [el famoso «peripato»], me he visto obligado a trazar positivamente los rasgos esenciales de esa tradición tan molesta para los modernos. El resultado es lo que he denominado ontosilogística, que consiste [...] en una sistematización de la tradición a partir de las categorías y los universales aristotélicos, dando lugar a una estructura piramidal de corte neoplatónico, apta para congeniar con el espíritu del cristianismo y [...] regida en toda su estructura por un modelo silogístico de razonamiento. El nombre de ontosilogística obedece así al imperativo de relacionar un modelo de razonamiento con una concepción del ente, de manera que salgan a flote los compromisos entre lógica y ontología. Al vincular la silogística con una concepción determinada del ente y la realidad, la tarea de enfrentarla desde los modernos requerirá la vinculación de sus propuestas metodológicas alternativas con sus propios supuestos ontológicos y epistemológicos que irán a configurar la moderna concepción del mundo y de la ciencia.¹

Por otro lado, Serrano observa también que, a diferencia de sus predecesores, Leibniz defenderá el uso del silogismo, así como su inclusión en el método racional. Ahora bien, Serrano advierte que Leibniz no buscaba rescatar el silogismo a la manera como lo hacía la ontosilogística, sino del modo como lo había formulado el propio Aristóteles. En este sentido, señala:

La mayoría de los pronunciamientos de Leibniz en relación con el valor de la silogística, a la sazón tan criticada, están expresados en términos de una reivindicación de la forma, así: ‘razonar en forma’, ‘concluir o demostrar por fuerza de la forma’, ‘argumento *in forma*’, ‘reducir consecuencias en forma’, ‘pecar (errar) en la forma’. [...] Respecto de la forma lógica, problema al que desde varios aspectos se reduce la reyerta del silogismo, no hay duda de que Leibniz se encuentra en una situación privilegiada. Por un lado, conoce perfectamente las limitaciones del formalismo silogístico de la escolástica, traducidas en el desprestigio que padece frente a los modernos; por el otro, sabe que en el silogismo no se agota el problema de la forma lógica. También conoce perfectamente los argumentos de los que los que se podrían llamar intuicionistas cartesianos (incluido Locke), y sabe que carecen de una adecuada noción de forma lógica, es decir, sus rechazos a la forma lógica provienen de una caricatura de ella a través de la silogística, en especial la debida a las fórmulas mnemotécnicas y a sus abusos en las escuelas. [...] Leibniz pretende [...] una ciencia general de la razón, es decir una teoría de la lógica [o *Mathesis Universalis*] que

¹ Gonzalo Serrano, *La querrela en torno al silogismo 1605-1704. Conocimiento versus forma lógica*, Bogotá, Editorial Universidad Nacional, 2006, pp. 16-18.

pueda alojar cualquier modelo inequívoco de inferencia, acorde con las intenciones de Aristóteles [...] quien al decir de Leibniz, fue “el primero que haya escrito matemáticamente fuera de las matemáticas”.²

Pero no sólo Mutis recoge la propuesta leibniziana y wolfiana de rescatar al silogismo y hacerlo parte del *more geometrico*, pues algo similar sucederá con la lógica que se enseñará en las facultades de artes de los colegios neogranadinos a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX. Aunque aquí el papel principal ya no lo tendrán las matemáticas wolffianas sino la *Lógica o el arte de pensar* de Port-Royal

DOS. LA DEFINICIÓN DEL MÉTODO EN GENERAL

Explicuémonos. Por lo visto hasta ahora podría pensarse que la gran innovación de Mutis con respecto al «Peripato» consistiría en la aplicación del método. Pues bien, en el curso de filosofía de Antonius Goudin, uno de los textos emblemáticos de la ontosilogística reinante en aquel entonces,³ podemos leer, con respecto al método en general, lo siguiente:

[...] el método puede ser definido como el modo ordenado de proceder en el conocimiento de la verdad [...] es doble: analítico, esto es resolutivo, y sintético o sea compositivo. Dos son también los modos de proceder en el conocimiento de la verdad: Invención y doctrina. Invención cuando hallamos la verdad por el propio inquirir, doctrina como invenciones o hallazgos diferentemente transmitidos. [...] Dícese analítico, o sea resolutivo porque resuelve las cuestiones por sus principios, sus efectos y por sus causas, ordenando sus partes de lo particular a lo universal por efecto de su contenido. En efecto, las cosas son conocidas por sus principios, los efectos lo son por sus causas, lo compuesto por sus partes, lo particular por lo universal. El método es sintético por cuanto por su composición es el modo ordenado de proceder en la comunidad de la verdad. Dícese compuesto por el modo precedente de oposición; un saber, unos principios y conclusiones, unas causas y unos

² Serrano, *La querrela...*, pp. 190 y 201-202.

³ Sobre el carácter general de este curso podemos anotar lo siguiente: «La obra de Antonio Goudin tenía un sesgo teórico especulativo muy marcado. En el primer curso se explicaba la lógica parva y magna, que era un compendio de las Súmulas de los *Comentarios a Porfirio* y de los dedicados al *Organon* de Aristóteles. En el segundo, la física, que se dividía en cuatro partes: el objeto de la física, sus cualidades y divisiones; a continuación, el ente en movimiento, a saber: estudio de cuerpos celestes, planetas, geografía, magnitudes terrestres, etc.; en tercer lugar, las alteraciones del ente, entiéndase: reacciones de los cuerpos, fragmentación, corrupción, frío, estudio de metales, etc.; por último se trataba el movimiento vital de los tres tipos de alma: vegetativa, sensitiva y racional. El tercer curso de filosofía lo ocupaba el Goudin en explicar la metafísica y la filosofía moral; la primera abordaba la ontología, es decir los principios del ente espiritual y racional; y la segunda, los actos humanos en relación con el fin último del hombre, con especial énfasis en conceptos como voluntad, pasión y felicidad». Cfr. Joseph-Ignasi Saranyana (dir.), *Teología en América Latina. Vol. II/1: Escolástica barroca, Ilustración y preparación de la independencia (1665-1810)*, Madrid, Iberoamericana/Vervuert, 2005, p. 172.

efectos; unas partes en relación con un todo, unos universales respecto de unos particulares; ello es una simplificación respecto de un compuesto.⁴

Y agrega a renglón seguido:

En ambos casos, por consecuencia, el propio camino es la interposición; análisis de asuntos y de cosas de principios, síntesis de principios con anterioridad inventados, cuyas cuestiones se explican descendentemente. Aquello es así como ascender del valle al monte, ésta como descender del monte al valle.⁵

Ya hemos visto como Mutis explica en qué consisten el método analítico y sintético partiendo de las matemáticas wolffianas. Por otro lado, es bien conocido que la analogía del método como el camino que se recorre entre el valle y la montaña se la debemos a Arnauld y Nicole, autores de la *Lógica* de Port-Royal, y de la cual conocemos una traducción castellana impresa en Madrid en 1759.⁶ Ahora bien, es importante advertir que el «Goudin» del cual extractamos la cita inmediatamente anterior, cuya similitud con lo dicho por Mutis realmente sorprende, no es el texto elaborado por el dominico francés a mediados del siglo XVII. No, se trata de una edición bastante corregida, aumentada y, el subtítulo de la *Philosophia Thomistica* lo dice: ¡actualizada!!!, que se imprimió en Madrid varias veces a partir de la década de 1760; y que, muy seguramente, era la que tenían en mente los «peripatéticos» neogranadinos cuando decían en 1779 que en la enseñanza de la filosofía se

⁴ Antonius Goudin, *Philosophia Thomistica. Juxta Inconcuſſa, Tutiffimaque. Divi Thomæ Dogmata, Quator Tomis Crompreheſa: Auctore P. Fr. Antonio Goudin, Lemovicenſi Ordini Prædicatorum, Provinciæ Tolosanæ Alumno, in Sacra Facultate Pariſienſe Doctore Theologo, & in Majori Conventu, & Collegio Pariſienſi ejuſdem Ordinis Regente. Editio noviffima, Acuratiſſimè correctâ, Elementis Cronología, & Geographiæ nunc recens exornata, & figuris aneis illuſtrata præcipuè ubi de modernis experimentis, & obſervationibus atque recentiorum Philoſophorum placitis, & ſiſtemate agitur. Tomus Primus. Logica*, Madrid, Sociedad Tipográfica, 1796, En: Renán Silva, *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP, 1984, (Apéndice documental), pp. 127-128.

⁵ Goudin, *Philosophia Thomistica...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, 1984 (Apéndice documental), p. 128.

⁶ Antoine Arnauld y Pierre Nicole, *La lógica o el arte de pensar. Que contiene además de las reglas comunes varias y nuevas observaciones que son adecuadas para formar el juicio*, Madrid, Alfaguara, 1987, pp. 425. La primera edición de *La lógica* es de 1662, y hay una traducción al castellano impresa en Madrid por don Antonio Muñoz del Valle en 1759, cuyo título completo reza: *Arte de pensar o lógica admirable, en que demás de las reglas comunes, se dan otras especialísimas, y utilísimas para dirigir el Entendimiento en sus Operaciones, rectificar las de la Voluntad, y coadyuvar a la Memoria: Obra adornada de singular Erudición, Sagrada, Eclesiástica y Civil. Escrita en Francés por don Antonio Arnauld, Doctor Sorbónico, y traducida en Español por don Miguel Joseph Fernández, Secretario del Excelentísimo Señor Marqués de Ariza, la Guardia, &c. con la censura P. Doctor D. Eusebio Amort, dada a luz en Latín: y puesta en Castellano por el mismo traductor.*

debía «volver al modo de antes», al echar atrás el Plan de Estudios del Fiscal Moreno y Escandón de 1774.⁷

Pero no sólo Mutis y el «Goudin» compartían esta definición del método en general. Pues la misma puede hallarse en dos textos de filosofía bien emblemáticos de la enseñanza de la filosofía según los cánones «ilustrados». Así, el curso del franciscano Fortunato de Brescia, o «Brixia» como se le conocía, recomendado por el Fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón en el Plan de 1774, dice con respecto al método en general que:

El método lógico analítico o de invención es el arte de disponer nuestros pensamientos para que descubramos, en cuanto lo permite la condición humana, la verdad que se nos oculta. Se llama analítico, es decir, de resolución, [...] porque para que se nos haga manifiesto lo que está oculto, debe dividirse el todo en sus partes, y hay que resolver todo lo compuesto en sus principios, y todo efecto debe reducirse a su causa. [...] El método lógico sintético, que también se llama de la enseñanza, es el arte de disponer nuestros pensamientos para que la verdad ya plenamente conocida por nosotros se haga pública a los demás y se muestre nítidamente. El método se ha llamado sintético [...] porque en cualquier enseñanza se debe avanzar por composición; es decir, de las cosas simples y universales y más fáciles de saber hay que descender paulatinamente a las menos simples, compuestas, particulares y difíciles de saber. Por eso el método sintético parece distinguirse del analítico casi del mismo modo como se distingue entre sí la investigación de una genealogía y su demostración. Pues así como para averiguar la genealogía de alguien (lo que es como un análisis) se comienza por aquél cuyo origen investigamos, y de ahí se va subiendo a los antepasados hasta que lleguemos al primero de la serie, así, en sentido inverso, para que expliquemos una genealogía averiguada (lo que es como una síntesis) comenzando por los antepasados vamos bajando hasta los descendientes, hasta que llegamos a aquél cuyo origen hay que demostrar. Así pues, el método analítico es como el ascenso de un valle a una cima, y el sintético, como el descenso del vértice del monte a lo profundo del valle, de modo que donde empieza uno el otro termina.⁸

En tanto que en las *Lecciones de lógica* publicadas en Bogotá en 1823 por José Félix de Restrepo, que estudió filosofía en el colegio de San Bartolomé cuando se

⁷ Prueba de ello son la gran cantidad de ejemplares del este «Goudin» «actualizado» que reposan en los anaqueles de la Biblioteca Nacional de Colombia. Para seguir los pormenores de la reforma de 1774 y la contrarreforma de 1779, pueden consultarse a: Diana Soto, *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII*, Bogotá, U.P.N./CIUP/COLCIENCIAS, 1993, pp. 40-55; Y Renán Silva, *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Medellín, La Carreta, 2004, pp. 145-171.

⁸ Fortunato de Brescia, *Philosophia mentis: methodice tractata atque ad usus academicos accommodata, Secundis curis P. F. Fortunati A Brixia. Ord. Min S. Francisci Ref. Prov. Brixiae. Tomus primus logicam continens*, Brescia, Excudebat Joannes-Maria Rizzardì, 1749, En: Renán Silva, *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP, 1984, (Apéndice documental), pp. 138-140.

encontraba vigente el plan de estudios de Moreno y Escandón,⁹ se dice sobre el método en general lo siguiente:

El método es *un acto de nuestra mente que dirige los pensamientos con un orden acomodado para hallar y enseñar la verdad*. El método es de modos: *analítico y sintético*. El analítico, o de invención, sube de nociones particulares a nociones comunes. El sintético, o de doctrina, baja de nociones o principios generales a nociones especiales. De aquí se sigue que estos dos métodos se distinguen como los modos de formar una genealogía; o subiendo de los nietos a los abuelos, lo que representa el método analítico; o bajando de los abuelos a los nietos, lo que representa el método sintético. [así] El analítico se dirige a disponer nuestros pensamientos en la investigación de la verdad. [...] [en tanto que] El método sintético, o de doctrina, se dirige a disponer nuestros pensamientos para comunicar a otros la verdad que hemos conocido.¹⁰

Se puede ver con claridad que Restrepo transcribe de manera abreviada las explicaciones del «Brixia» sobre el método. Ahora bien, lo que realmente importa para el análisis es destacar que la concepción general del método que circula los cursos utilizados en la filosofía escolar neogranadina, sin importar si esta es «escolástica» o «ilustrada», tiene como referente común la *Lógica o el arte de pensar* de Port-Royal, pues ella dice:

Puede denominarse, en general, método al arte de disponer adecuadamente una secuencia de varios pensamientos bien para descubrir la verdad cuando la ignoramos o bien para darla a conocer a otros cuando ya es conocida. Así hay dos clases de métodos; uno permite descubrir la verdad y se denomina *análisis* o *método de resolución* y, también, puede denominarse *método de invención*; el otro permite hacer entender la verdad a otras personas cuando la verdad ya ha sido descubierta. Este último se denomina *síntesis* o *método de composición*, pudiendo ser también conocido como *método de enseñanza* [...] estos dos métodos sólo difieren entre sí como entre sí difieren el camino que se hace cuando se asciende desde un valle hacia la montaña, y el camino que se hace cuando se desciende desde la montaña hacia el valle; o más bien, como difieren entre sí las dos formas que podemos utilizar para probar que una persona desciende de San Luis. Una de ellas consiste en mostrar que esta persona tiene a alguien por padre, quien a su vez es hijo de otra persona y esta última lo es de otra y así hasta acceder a San Luis. La otra forma se caracteriza porque se parte de San Luis y se enumeran los hijos que éste tuvo y los hijos de los hijos hasta acceder a la persona de la que se habla. Este ejemplo es más adecuado en el caso presente, por cuanto es cierto que para hallar una genealogía desconocida es preciso remontar del hijo al padre; sin embargo, para explicarla después de haberla conocido, la forma más frecuente consiste en determinar el tronco familiar para hacer ver posteriormente sus descendientes. Esto es lo que generalmente se hace en las ciencias, ya que después de

⁹ Marquinez, «Filosofía de la Ilustración...», p. 162.

¹⁰ José Félix de Restrepo, «Lecciones de lógica para el curso de filosofía del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé, en el año de 1822 por el Señor Don Félix Restrepo, Bogotá, Imprenta de Espinosa, 1823», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, pp. 57-58.

haberse servido del análisis para indagar alguna verdad, se utiliza el otro método para explicar lo que se ha indagado.¹¹

Y que junto con la *Gramática general y razonada*,¹² también de Port-Royal, significaron una verdadera revolución en la filosofía escolar, tal como lo han señalado certeramente los historiadores Georges Canguilhem:

En la filosofía medieval la Lógica era tratada como un instrumento universal, ella es la ciencia de las ciencias. Cuando la ciencia cartesiana se reveló capaz de suplantar, por ejemplo en mecánica y en óptica, a la ciencia escolástica que no cumple sus promesas sino en palabras, crece la tentación de sustituir la Lógica en sus funciones de propedéutica universal en la ciencia, por el Método cartesiano como una nueva propedéutica, susceptible también de una exposición independiente. El Padre Poisson habla indistintamente del Método o de la Lógica de Descartes: «Este método que forma así el juicio, puede ser llamado Lógica, puesto que tiene la misma finalidad que se les da a otros que llevan el mismo nombre». En pocas palabras, y a condición de olvidar que en el enunciado de las reglas del método, Descartes expuso en un lenguaje aparentemente claro, pero en realidad técnico hasta rozar el hermetismo, procedimientos inéditos de solución de ecuaciones algebraicas, se puede tratar en general del método, luego de los métodos en general. Si Poisson y antes de él Clauberg, hablan indistintamente de la Lógica de Descartes o del Método de Descartes, es un hecho que la *Logique de Port-Royal* (1662) fue la que desligó los preceptos del *Discurso del Método* de su conexión, sin embargo, constantemente señalada por Descartes, con los problemas matemáticos de los cuales codifican la táctica de resolución, y que al combinarlos con algunos imperativos de las *Reglas para la dirección del espíritu* todavía inéditas, pretende en el undécimo capítulo de la cuarta parte, reducir el método de las ciencias a ocho reglas principales [...] La octava de estas reglas está enunciada de siguiente manera: «Dividir, tanto como sea posible, cada género en todas sus especies, cada todo en todas sus partes y cada dificultad en todos los casos». De esta manera, bajo el nombre de división, la lógica de los Señores de Port-Royal confunde operaciones que no tienen, si se mira bien, nada en común: la subordinación jerárquica de los universales, la descomposición de tipo químico y la división específicamente cartesiana, a saber la reducción de las ecuaciones a factores lineales. Es pues finalmente esta promoción arbitraria del método por la extensión ilimitada de sus dominios de validez.¹³

¹¹ Arnauld y Nicole, *La lógica...*, pp. 418 y 425-426

¹² Se trata de la obra de Antoine Arnauld y Claude Lancelot: *Grammaire Générale et Raisonnée. Contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire & naturelle*, impresa por primera vez en 1660. Los pormenores de esta gramática han sido analizados por: Roland Donze, *La gramática general y razonada de Port-Royal. Contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia*, Buenos Aires, EUDEBA, 1970; y Xavier Laborda, *La gramática de Port-Royal. Fuentes, contenido en interpretación*, [Tesis de licenciatura] Barcelona, Universidad de Barcelona, 1978. Sobre la Gramática General en conjunto pueden leerse: Foucault, *Las palabras...*, pp. 83-125; y Jairo Montoya Gómez, *Gramática, representación y discurso. El proyecto de la gramática general ¿un proyecto concluso?*, Bogotá, FODUN, 1998.

¹³ Georges Canguilhem, «La evolución del concepto de método de Claude Bernard a Gaston Bachelard», En: *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, París, Vrin 1982 [traducción inédita: María Luisa Jaramillo, María Cecilia Gómez y Luis A. Paláu con la colaboración de Luis Antonio Restrepo. Seminario de Historia de la Biología. Universidad Nacional de Colombia. Seccional Medellín. CINDEC. 1992], pp. 130-131.

Y Oscar Saldarriaga:

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 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.¹⁴

TRES. LA JUSTA APLICACIÓN DEL MÉTODO ANALÍTICO Y SINTÉTICO

Sí. Realmente sorprende que los textos de filosofía de Antonius Goudin, Fortunato de Brescia y José Félix de Restrepo; tan emblemáticos el primero del enojoso «peripato» y el segundo y tercero de la gloriosa «ilustración», tengan en común con la *Lógica* de Port-Royal no sólo la definición del método, sino, incluso, los ejemplos con que Arnauld y Nicole buscaron facilitar la comprensión del mismo.

Pero las similitudes no terminan ahí, pues se extienden a las reglas del método en general. Así, Goudin prescribe las siguientes reglas para el método en general:

1. Siempre se comenzará por lo notorio y lo próximo y se irá progresando paulatinamente por grados de dificultad, oscuridad y alejamiento [...]
2. Conservando el orden de las cosas naturales, procurar que las artificiales se acomoden a él en cuanto fuere posible. En efecto, así conforme y juntamente por otro camino, como si espontáneamente manara, la mente con facilidad y agrado progresará en estos conocimientos.
3. Conociendo la cosa en todas sus partes, y separando por porciones sus beneficios y abstracciones y también estableciendo sus distintas constituciones acomodando en ellas el orden y la conexión, deseándolas como no pueden dejar de ser [...]
4. Es perjudicial abrirse a cosas extrañas, insistiendo particularmente en su observación y teniendo hacia ellas, porque atendiéndolas se embriaga la mente, excluye, y de propósito se aleja, y entre tanto vaga por muchas, como viajero errante en el campo, nunca, o demasiado tarde llegará a la meta.¹⁵

¹⁴ Saldarriaga, *Nova et Vetera...*, p. 553. Para hacerse a un contexto general de la *Lógica* de Port-Royal véase: William Kneale y Martha Kneale, *El desarrollo de la lógica*, Madrid, Tecnos, 1972, pp. 277-296; así como la introducción de Guillermo Quintás Alonso a la edición castellana de *La lógica o arte de pensar* de 1987, pp. xi-lxix. Para el caso de José Félix de Restrepo puede leerse la contextualización de Daniel Herrera Restrepo en las *Obras completas*, pp. 20-22.

¹⁵ Goudin, *Philosophia Thomistica...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, (Apéndice documental), pp. 128-129.

Pero el escandaloso cartesianismo, vía Port-Royal,¹⁶ del curso de Antonius Goudin no termina con las cuatro reglas del método en general, pues se extiende también a las reglas del método analítico:

- 1) Advertir con reflexión qué cosa se quiere y del mismo modo respecto de ella intentar la búsqueda cuidadosamente, pues quien en la verdad anda por muchas vaguedades y por entre escollos, difícilmente la alcanzará.
- 2) Debe atenerse únicamente a la cuestión que se desea hallar, explorando todos sus estados, faces y circunstancias y dividiendo en pequeñas porciones sus partes y propiedades [...]
- 3) Examinando cuidadosamente las partes vistas en singular y reuniéndolas tan pronto como de alguna manera sea clara la verdad a causa de las dichas comparaciones e inspecciones entornadas desde su principio como si esta fuera una cintilla, tratar de llegar hasta ella arrancando en el mismo orden.¹⁷

Reglas que, claro está, también se prescriben en los cursos de filosofía ilustrada de Fortunato de Brescia, de manera extensa,¹⁸ y de José Félix de Restrepo, en forma más concisa. Citando explícitamente además, ambos, la *Lógica* de Port-Royal. Así, las *Lecciones de lógica* de Restrepo reseñan las reglas del método analítico de la siguiente manera:

2. Primera. *Nos debemos proponer clara y distintamente la verdad que deseamos averiguar.* El procedimiento contrario sería semejante, dice *El arte de pensar*, al de un criado que mandado por su señor a llamar a un amigo partiría inmediatamente sin preguntar el nombre del que debía ser llamado.
3. Segunda. *Se han de apartar y olvidar todas aquellas cosas que no pertenecen a la cuestión propuesta, teniendo únicamente delante de los ojos la verdad que deseamos hallar.*
4. Tercera. *El todo debe dividirse en sus partes, el género en sus especies, y separarse en clases las cosas que son diversas.*
5. Cuarta. *Se ha de averiguar con cuidado lo que conocemos en la cosa y compararlo con lo que ignoramos.*
6. Quinta. *Debemos comenzar por las cosas más fáciles y conocidas, y de allí proseguir como por grados a las menos fáciles y oscuras.*
7. Sexta. *Completo el raciocinio debemos considerar separadamente y pesar en una balanza del juicio todos aquellos principios de que nos hemos valido, no sea que pueda*

¹⁶ Arnauld y Nicole, *La lógica...*, pp. 426-427.

¹⁷ Goudin, *Philosophia Thomistica...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, (Apéndice documental), pp. 129-130.

¹⁸ Brescia, *Philosophia mentis...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, 1984, (Apéndice documental), pp. 138-140. Para una relación completa de las reglas de los métodos tanto analítico como sintético en los Cursos de Antonius Goudin, Fortunato de Brescia y José Félix de Restrepo puede consultarse el Anexo 1.

*tenerse por dudosa alguno de los que juzgamos por verdadero y por esta causa se trastorne todo el edificio.*¹⁹

Pero no todo son similitudes, pues cuando estos manuales se ocupan de las reglas del método sintético, el peripatético «Goudin», y los ilustrados «Brixia» y Restrepo tomaran vías diametralmente opuestas. Así, escribe José Félix de Restrepo en la lección octava de sus *Lecciones de lógica*:

- [...] 8. el método sintético, o de doctrina, se dirige a disponer nuestros pensamientos para comunicar a otros la verdad que hemos conocido; y esto se hace por las reglas siguientes:
9. Primera. *Se ha de explicar primeramente cuál es la verdad que deseamos enseñar.*
 10. Segunda. *Se han de definir o explicar los términos que deben servir para la inteligencia de la verdad propuesta y para formar las demostraciones.*
 11. Tercera. *Después de las definiciones se colocan los axiomas; y si nos hemos de valer de algún principio que pertenezca a otra facultad, se pone después de los axiomas con nombre de hipótesis.*
 12. Cuarta. *En aquellas materias que se conocen por experiencia se han de poner delante los experimentos u observaciones de donde se deducen las consecuencias posteriores.*
 13. Quinta. *La materia de que se trata se divide en distintas proposiciones; y cada una en sus casos particulares colocándolas con tal orden que las primeras descubran la verdad de las siguientes.*
 14. Sexta. *Después de cada una de las proposiciones se ponen los corolarios o consecuencias que de ellas se siguen; y luego los escolios que sirven para la más plena inteligencia.*²⁰

Puede verse claramente como coinciden las reglas del método sintético son las del *more geométrico* en las *Lecciones de lógica* de Restrepo. Algo similar ocurrirá con el curso de Fortunato de Brescia.²¹ Pero esto no es todo, pues al incorporar el *more geometrico* a las reglas del método sintético estas filosofías ilustradas marcaron una diferencia fundamental con la filosofía peripatética tan criticada por estos personajes. Una diferencia que, a pesar de la insistencia los ilustrados, no se encuentra en la concepción general de los métodos analítico y sintético, ni en las reglas necesarias para la aplicación del método analítico, sino en las reglas del método sintético. Para darse cuenta de ello, basta abrir las páginas de la *Philosophia thomistica* de Antonius Goudin, que, para el método sintético, prescribe las siguientes reglas:

¹⁹ Restrepo, *Lecciones de lógica...*, En: *Obras...*, pp. 57-58. Cursivas en el original.

²⁰ Restrepo, *Lecciones de lógica...*, En: *Obras...*, p. 58. Cursivas en el original.

²¹ Brescia, *Philosophia mentis...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, 1984, (Apéndice documental), pp. 140-146.

1) Usar términos claros para explicar y definir rectamente.

En efecto, estos son elementos de toda ciencia, de donde si son oscuros, confusos y ambiguos, nada puede evidenciarse mediante ellos.

2) Con estos términos claros se forman los preceptos; por su nota las proposiciones, esto es, los claros principios que han de enseñarse.

3) Mediante la observación de estos rectos principios se van provocando combinaciones que conllevan a conclusiones próximas, las cuales a su vez van produciendo otras series; observando cuidadosamente entonces, que por lo menos ya de por sí son indicios de una evidencia deductible.

4) Todo lo que pertenece al género se trata antes de descender a las especies; y después por grados, lo que pertenece a las especies próximas.

5) Evitar las digresiones, la brevedad es de mucha estima. Poner mayor claridad en la posesión de la razón que en lo conexo a ella, disponiéndolo todo ordenadamente y uniendo los enlaces también a su turno. Pero de esta fusión nada es necesario explicar.²²

Así, si por un lado los «peripatéticos» y los «ilustrados» comparten una misma definición del método en general y unas mismas reglas para el método analítico. Por otra parte, se oponen tajantemente en lo que respecta a la reglas del método sintético. Pues, mientras que en la *Philosophia Thomistica* de Goudin lo que se busca con las reglas del método sintético es la formación de silogismos; en las *Lecciones* de Restrepo dichas reglas lo que presentan es una apretada síntesis del *more geometrico*, que al tener cuenta «las observaciones y experimentos» servirá no sólo para las matemáticas, sino para cualquier campo del conocimiento. Oposición que, además, será uno de los elementos centrales de la enorme polémica que se desencadenó alrededor de la enseñanza de la filosofía en el Nuevo Reino de Granada. De este modo nos encontramos entonces que, si en el terreno de la «alta filosofía», como hemos visto con Serrano, hay una recuperación del silogismo como parte integral del método racional, tras una cerrada oposición que puede rastrearse hasta Bacon y Descartes, por parte de Leibniz y su discípulo Wolff; y que Mutis no perderá de vista cuando explique el «método matemático» en sus lecciones de 1762. En el terreno de la filosofía escolar lo que sucede más bien es que dicha división y enfrentamiento entre una *ontosilogística* cuyas reglas del método sintético se orientan exclusivamente a la formación de silogismos, aunque ya no sea el famoso «silogismo retorizado» que dominó la enseñanza filosófica a lo largo de los siglos XVI, XVII y la primera mitad del siglo XVIII;²³ y una

²² Goudin, *Philosophia Thomistica...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, 1984, (Apéndice documental), pp. 131.

²³ Sobre el «silogismo retorizado» dice Silva al respecto: «la escolástica colonial amplía y exaspera la tendencia “logicista” al reducirlo todo al silogismo y, aún más exactamente, al “silogismo retorizado”, en lo que parece ser una forma muy propia de la adecuación local de las formas escolásticas del razonar. Como permite vislumbrarlo el orden de exposición y de demostración de los textos escolares utilizados en la

filosofía ilustrada que adopta en sus reglas del método sintético el *more geometrico*, y rechaza el silogismo, pese a las advertencias que Leibniz y Wolff hicieran al respecto.

CUATRO. DESTUTT DE TRACY RECHAZA DE NUEVO EL SILOGISMO

Rechazo que permanecerá en la enseñanza del método racional a lo largo del siglo XIX. Pues en los *Elementos de verdadera lógica*, el famoso compendio de los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy, que la administración del general Francisco de Paula Santander «recomendó» en el Plan de Estudios de 1826, y que sustituyó las *Lecciones de lógica* de José Félix de Restrepo, podemos leer que no sólo se rechaza el silogismo en su formulación aristotélica o escolástica, sino que ni siquiera se lo acepta en su versión leibniziana. Puesto que, dice:

Leibniz a pesar de su ciencia inmensa y talentos admirables [...] no vemos que la ciencia lógica le deba el menor progreso. Al contrario, ha resucitado los errores antiguos y el pésimo método de explicarlo todo *a priori*, contentándose con ideas mal determinadas, y dando motivo a que muchos sabios de su nación se hayan empeñado en el laberinto de una filosofía temeraria y tenebrosa por el estimable por el estimable aunque poco reflexivo deseo de no abandonar los pasos de su compatriota.²⁴

enseñanza colonial, textos tanto filosóficos como teológicos, y los manuscritos en que quedaron consignados los dictados copiados por los estudiantes, el silogismo lo cubre todo y la práctica filosófica era el entrenamiento diario en la disputa a través del uso del silogismo, pasando a convertirse este en la forma enunciativa dominante, en la forma a través de la cual debía expresarse todo razonamiento y toda verdad, hasta tal punto que el discurso mismo, como operación del entendimiento, junto con la aprehensión y el juicio, fue homologado a la argumentación y definido por analogía con la estructura propia del silogismo»; y agrega más adelante: «sea en el orden de las verdades sacras o profanas, sea en orden de los estudios teológicos o jurídicos, en los estudios coloniales el silogismo fue la forma dominante de enunciar los conocimientos y verdades, la expresión obligada del saber [...] Nos encontramos así, [...] ante un caso típico y concreto de apropiación singular de una modalidad enunciativa, de una forma que, originalmente propuesta en otro contexto como una técnica de demostración, es transformada, en este caso a través de su *pedagogización*, pues en la sociedad colonial se convertiría en el instrumento principal de transmisión de conocimientos y de su legitimación». Renán Silva, *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*, Medellín, La Carreta, 2004, pp. 54-55. Un buen ejemplo de este tipo de silogismo puede encontrarse en: José de Aguilar, *Cursus philosophicus dictatus limæ a P. Iosepho de Aguilar Societatis Iesu*, Sevilla, Librería y tipografía de Juan Francisco de Blas, 1701, En: Renán Silva, *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP, 1984, (Apéndice documental), pp. 126-127.

²⁴ Juan Justo García, *Elementos de verdadera lógica. Compendio o sea extracto de los elementos de ideología del senador Destutt-Tracy, formado por el presbítero don Juan Justo García, catedrático jubilado de Matemáticas de la Universidad de Salamanca, Diputado por la Provincia de Extremadura a las Cortes Ordinarias en los años 20 y 21. Precedido de unas lecciones de filosofía del doctor Ezequiel Rojas, Madrid 1821*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1869. p. 160.

Así, agrega en otro lugar, lo que tenía que hacerse era:

[...] tomar sencillamente la inversa del método antiguo, hallar el origen de toda verdad en los hechos particulares y las ideas generales contenidas en las ideas particulares, decir claramente que las máximas generales que las máximas generales no son causa verdadera de ningún conocimiento, y que a lo más deben usarse después de asegurarse bien de su exactitud, como un medio abreviado para sacar algunas consecuencias contenidas en su extensión. Esto hubiera sido verificar en la teoría la renovación tan deseada por Bacon, que se ha introducido en la práctica desde que en toda clase de investigaciones no se busca otro apoyo que la observación y la experiencia, lo cual muchos hacen, acaso, por pura imitación, y sin saber el motivo; así es que con frecuencia se apartan de este excelente método, y aun se incomodan con los que procuran ilustrarlo y demostrar por qué es bueno.²⁵

Palabras que sin duda tenía en mente Ezequiel Rojas cuando hacía alusión al método analítico como aquél al que debían sus progresos, y su legitimidad por qué no decirlo, las ciencias naturales, las ciencias morales y políticas y esa ciencia general de las ideas o *ideología* que las envolvía, cuando defendía la enseñanza del utilitarismo benthamista y con las que iniciábamos el capítulo anterior pero que sólo ahora cobran todo su sentido.

²⁵ Louis Antoine Claude Destutt Comte de Tracy, «Principios lógicos o colección de hechos relativos a la inteligencia humana, por Destutt-Tracy», En: César Guzmán (Comp.), *Curso de filosofía experimental; traducido en castellano por Cesar C. Guzmán, director que fue de instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia*, Bogotá, Imprenta de Medardo Rivas, 1883, p. 393.

CAPÍTULO III

CANON ESCOLÁSTICO Y CANON WOLFFIANO

UNO. ¡UN CURSO DE FILOSOFÍA SIN METAFÍSICA!

El 2 de septiembre de 1806, el procurador Cándido Nicolás Girón y don Pedro Martínez de Pinillos, vecino de la Villa de Santa Cruz de Mompóx, presentaron ante las autoridades virreinales del Nuevo Reino de Granada el Plan de Estudios de Filosofía del recién fundado Colegio Universidad de San Pedro Apóstol, ubicado en la misma ciudad, para su examen y aprobación.¹

Redactado por el presbítero Eloy Valenzuela, dicho Plan disponía que se enseñase la Filosofía en tres años repartiendo las cátedras de la siguiente forma: el primer año correspondía a la Lógica y las Matemáticas; el segundo año se dedicaría por entero a la Física General y a una parte de la Física Particular; en tanto que en el tercer año se completaría la Física Particular, terminándose el trienio de Filosofía con la enseñanza de la Ética.²

¹ El plan de estudios de Filosofía del Colegio de San Pedro puede leerse en: Eloy Valenzuela, «Plan de Estudios de Filosofía que ha de servir en el Colegio de San Pedro», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias / Editorial Kelly, 1986, pp. 80-81.

² Valenzuela, «Plan de Estudios de Filosofía...», pp. 83-96.

Pues bien, entre octubre de 1806 y mayo de 1807 los catedráticos de Filosofía Ramón Bustamante del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y Custodio García del Colegio de Mayor San Bartolomé; el vicerrector de la Universidad Tomística Fray José de Jesús Saavedra, y los doctores Vicente de la Rocha y José Domingo Duquesne, rectores de los colegios del Rosario y San Bartolomé, respectivamente, emitieron sendos informes evaluando el Plan de Estudios del nuevo colegio.³ Dichos informes destacan una ausencia en el plan que por tratarse de Filosofía no podía ser menos que escandalosa: ¡no había cátedra de metafísica! Así, la crítica más dura a semejante exabrupto provino del canónigo Duquesne, que decía:

Aunque el autor desea que no haya ciencia alguna que no se enseñe en el colegio le ha cerrado la puerta a la metafísica. Quedan ya iniciadas las virtudes de la Ontología que trata del ente; son más importantes las de la Pneumatología que habla del espíritu. No se dice de Dios una sola palabra, se habla de toda la naturaleza sin hacer un recuerdo de su autor; como que no hubiera una ciencia que le hubiese por objeto dirigirla a conocerla por la razón, aún prescindiendo de la fe. [...] Tampoco se dice nada del alma racional, de su espiritualidad, indivisibilidad e inmortalidad, [...] El hombre debe al autor del Plan muy pocas reflexiones; el hombre, [...] que une en sí términos tan distantes como materia y espíritu [...] el hombre, digo, casi no hace papel en ese teatro [...] Sólo en la animástica se da razón de la organización de su cuerpo. En la ética se mira en sociedad política con sus iguales; y todo el plan se considera ocupado de desentrañar de la tierra en que habita sus tesoros y utilidades y sin levantarse un dedo del suelo para usar de su razón en el conocimiento de Dios, y de sí mismo.⁴

Hemos traído a colación estas líneas del autor de «Historia de un congreso filosófico tenido en el Parnaso», pues ellas señalan directamente el problema que queremos tratar en este capítulo: la apropiación del canon wolffiano en los diversos planes de estudios que se propusieron en el Nuevo Reino de Granada a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros años del siglo XIX. Pues cuando Duquesne afirma que la Metafísica se compone, por un lado, de una ciencia general del Ente, la Ontología; y que, por otra parte,

³ Todos los informes se encuentran reunidos en: Guillermo Hernández, *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII*. Son: Universidad Tomística, «El claustro menor de la Universidad Tomística acuerda pasar el plan de estudios del Colegio de Mompós a los catedráticos actuales de filosofía de la Universidad y colegios mayores de Santafé. Conceptos de los catedráticos Doctor Custodio García del Colegio Mayor de San Bartolomé, Doctor Ramón Bustamante del Colegio Mayor del Rosario, de Fray de Jesús Saavedra Vicerrector de la Universidad», pp. 103-116; José Domingo Duquesne, «Opinión del canónico Doctor Domingo Duquesne, Rector del Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé, Gobernador del Arzobispado, sobre el plan de estudios del Colegio de San Pedro Apóstol de Mompós», pp. 117-132; Vicente de la Rocha, «El Doctor Vicente de la Rocha, Rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, emite su concepto sobre el plan de Estudios del doctor Eloy Valenzuela», pp. 133-150.

⁴ José Domingo Dusquesne, «Opinión del canónico doctor Domingo Duquesne...», pp. 127-128.

la Metafísica se ocupa igualmente del espíritu, la Pneumatología; está haciendo referencia a la famosa división de la filosofía inventada por Christian Wolff y que comprende, en su versión pedagógica, una Ontología que se ocupa del Ser en cuanto tal; una Cosmología o Física que se ocupa del mundo; y una Pneumatología o ciencia de los espíritus que se divide a su vez en Psicología o tratado del alma, y Teología o tratado de Dios.

Ya hemos visto en el capítulo anterior la importancia del trabajo de este filósofo alemán desde el punto de vista del método. Igualmente, es bien conocida la amplia circulación de su tratado de matemáticas en el sistema escolar neogranadino. Sin embargo, la importancia de la empresa filosófica y pedagógica wolffiana en la filosofía escolar no termina aquí, pues ella no sólo se limita a las matemáticas como saber positivo o al método racional, sino que, como mostraremos a lo largo de este capítulo, se encuentra en la *organización misma* de los saberes que componían la enseñanza del trienio de filosofía. Ahora bien, antes de entrar a examinar los diversos planes de estudios que se propusieron a fin de reformar la enseñanza de la filosofía en la Nueva Granada, hagamos una breve excursión por la historia de la educación occidental, pues al igual que en el caso de la *querella contra el silogismo* que tuvimos oportunidad de examinar en el capítulo anterior, también es posible hablar de una polémica en torno a la organización de las ciencias que componen la filosofía, en otros términos, de una *querella alrededor del canon*, en donde, esta vez, se enfrentarán el viejo *canon escolástico* contra el nuevo *canon racional* o *wolffiano*, lo que no era cualquier cosa, puesto que, como veremos enseguida, aunque el *canon escolástico* se formó en los tiempos en que se fundaba la Universidad de París por allá en el siglo XII, y logrará su forma más acabada con la *ratio studiorum* jesuítica en el siglo XVI, destronarlo no será fácil, pues su reinado se prolongará hasta bien entrado el siglo XVIII.

DOS. EL CANON ESCOLÁSTICO

Dos factores confluyeron en el nacimiento del canon escolástico en el siglo XIII. El primero de ellos fue el nacimiento de las universidades, o, más exactamente, de los *estudios generales*. El segundo es la traducción al latín de varias obras de Aristóteles que

permanecieron desconocidas en Europa desde el inconcluso trabajo de traducción emprendido por Severino Boecio en el siglo VI.⁵

Vayamos por partes. Comencemos por decir que las universidades se organizaron a partir de las escuelas catedralicias, parroquiales y monacales que cuales venían funcionando desde la reforma carolingia del siglo VIII.⁶ En este sentido, más que fundar una institución completamente nueva, el origen de las universidades se debe, por un lado, a la necesidad de proporcionar una base institucional sólida y estable a los estudios; pues, en general, la calidad de la enseñanza en cada escuela dependía directamente de la competencia de los maestros que poseyera en aquel momento; y, por el otro, a la necesidad de proporcionar una formación adecuada al cada vez más creciente grupo de «juristas, maestros y clérigos, que pululaban en las administraciones cada vez más complejas de la Iglesia y el Estado».⁷ Así, a principios del siglo XII las escuelas catedralicias más importantes comenzaron a expedir diplomas de estudios, denominados *licentia docendi*, que facultaban para enseñar en el área de la diócesis a la que pertenecía la escuela; aunque poco después el papado autorizó para que dichas escuelas concedieran diplomas llamados *licentia docendi ubique* que facultaban para enseñar por fuera de la diócesis. De ahí que dichas escuelas comenzaran a llamarse *Studium generale*, literalmente «lugar de estudio adonde acudían estudiantes de todas partes»,⁸ pues «atraían estudiantes de un área mucho más extensa que la diócesis y concedían diplomas válidos fuera de la circunscripción de la diócesis misma».⁹ Así pues, «hacia el año 1100 las más famosas de tales escuelas eran las de Chartres para la gramática y la literatura, la de París para la lógica y la teología, la de Bolonia para el derecho y la de Salerno para la medicina».¹⁰

⁵ James Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo I. El mundo antiguo. Oriente próximo y Mediterráneo. 2000 a.C. – 1050 d.C.*, Barcelona, Herder, 1992, p. 427.

⁶ Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, *Historia de la pedagogía*, México, F.C.E., 1964, pp. 150-151.

⁷ James Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II. La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*, Barcelona, Herder, 1992, pp. 156-159.

⁸ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, p. 162.

⁹ Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía...*, p. 151.

¹⁰ Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía...*, p. 151. Giovanni Reale y Dario Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I. Antigüedad y Edad Media*, Barcelona, Herder, 1988, pp. 416-417.

El modelo adoptado por la naciente institución universitaria fue el de los gremios y las cofradías medievales. Así, en París, en la década de 1150, los maestros de la escuela catedralicia de Notre-Dame, y de las abadías de Santa Genoveva y de San Víctor se organizaron bajo el nombre de *universitas magistrorum Parisiensis*. Al mismo tiempo, la enseñanza de las disciplinas se organiza por facultades —del latín medieval *facultas*: talento— dividiéndose, en París, en artes, teología, medicina y derecho canónico. Dicho carácter corporativo aseguraba por un lado, la regularidad en la enseñanza; y por el otro, el reconocimiento legal de la nueva institución ante las autoridades tanto eclesiásticas como civiles.¹¹

Ahora bien, paralelo a este proceso de formación de la institución universitaria también se modifica la organización de los contenidos de la enseñanza impartida en la facultad de artes. Pues durante este periodo se acepta la enseñanza los *Analíticos anteriores*, *Analíticos posteriores*, *Tópicos*, *Refutaciones sofísticas*, *Física*, *Metafísica*, *Ciencia natural*, *Ética*, *Política*, y *Poética*; obras de Aristóteles que habían permanecido desconocidas en Europa desde el año 500, cuando Boecio dejó incompleto su trabajo de traducción de la obra aristotélica. Boecio logró traducir de Aristóteles todas sus obras sobre el método, el *órganon*; pero son sus traducciones de las *Categorías* y *de la Interpretación* junto con una traducción de la *Isagoge*, una introducción a las *Categorías* de Aristóteles escrita por Porfirio en Alejandría a mediados del siglo III, las que constituyen la obra aristotélica conocida en Europa hasta el siglo XI.¹²

Así, hasta el siglo XII la enseñanza de las siete artes liberales —el *trivium* compuesto por gramática, retórica y lógica; y el *cuadrivium* compuesto por Aritmética, geometría, astronomía y música— en las escuelas catedralicias seguía los lineamientos de la tradición enciclopédica romana a la manera de Marciano Capella, Casiodoro, e Isidoro.¹³

¹¹ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, pp. 162-165. Reale y Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I...*, pp. 417-420. Ana María Mora, «La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos», *Revista de estudios sociales*, 31 (dic. 2008): 60-71, pp. 61-63.

¹² Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo I...*, p. 427. Reale y Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I...*, pp. 403-404.

¹³ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo I...*, pp. 289-293. Reale y Antiseri, *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo I...*, p. 414. Jaime Jaramillo Uribe, *Historia de la pedagogía como*

En cuanto a la enseñanza de Aristóteles, un buen ejemplo de ella es el curso de artes de la escuela catedralicia de Reims alrededor del año 1000, en donde en la lógica se comenzaba por la *Isagoge*, para luego seguir con las *Categorías* en traducción de Boecio; posteriormente se estudiaba *de la Interpretación*, también en traducción de Boecio; para finalizar con un tratado sobre los *Tópicos* escrito por Cicerón en el siglo I a. de C.¹⁴ Sin embargo, hacia el año 1150 gracias a los esfuerzos de un grupo de traductores de la escuela de Toledo bajo la dirección de Domingo Gundisalvo Europa occidental logra acceder por fin al grueso de la obra aristotélica. Además, Gundisalvo mismo escribe en esta época su obra *De divisione philosophiæ*, en donde, según el historiador James Bowen:

[...] [el] autor separa los estudios teológicos de las ciencias humanas, y subdivide estas últimas en tres grandes grupos: la ciencia de la elocuencia (gramática, poética, retórica), la lógica y la ciencia del conocimiento. La última de estas tres partes se divide a su vez en física, matemáticas, metafísica, ética, economía y política; es decir, el grueso del corpus aristotélico. Al elaborar su clasificación, Domingo propende a una solución de los problemas vigentes tratando de distinguir entre los campos de la experiencia susceptibles de investigación racional y aquellos que dependen de una fe indemostrable. Al mismo tiempo su método reflejaba el pensamiento de los eruditos musulmanes allende las fronteras del vecino califato de Córdoba, los cuales expresaban teorías similares. El modo de ver de Gundisalvo es también importante por otro concepto: al ilustrar cómo la rígida clasificación tradicional del conocimiento en las categorías de las siete artes liberales empezaba a reorganizarse de nuevas maneras.¹⁵

Ahora bien, la aceptación de este nuevo orden en la enseñanza de las artes no estuvo exenta de controversias. Así, hacia el año de 1215, en la Universidad de París el plan de estudios de la facultad de artes comprendía la enseñanza de la gramática por Prisciano y Donato; y la lógica de Aristóteles, dividida ahora en lógica antigua: *Categorías*, *De la interpretación*; y lógica nueva: *Analíticos anteriores*, *Analíticos posteriores*, y *Refutaciones sofísticas*; más los *Tópicos*, también de Aristóteles, así como el *quadrivium*; en tanto que «expresamente se prohibían los muy polémicos libros de Aristóteles sobre metafísica y filosofía natural, así como las obras de ciertos herejes».¹⁶ Sin embargo, para el año de 1255 el plan de estudios seguido en la facultad de artes de la Universidad de París ya

historia de la cultura, Bogotá, CESO/Uniandes/Banco de la República/ICANH/COLCIENCIAS/Alfaomega, 2002, pp. 49-50.

¹⁴ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, pp. 79-80.

¹⁵ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, pp. 134-135.

¹⁶ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, pp. 169-170.

comprendía, además de los textos mencionados en el plan de 1215, la enseñanza del *quadrivium* más los tratados de *Física*, *Metafísica* y *Del alma*.¹⁷ Así, a juicio de Bowen:

Este intento de reforzar las artes liberales con la inclusión de las obras de Aristóteles —el trívium con la nueva lógica y el cuadrivio con los libros de física y metafísica— nos da una idea de los cambios que estaban teniendo lugar en la enseñanza del siglo XIII. No es que tales inserciones se lograran sin salvar escollos; por el contrario, la mencionada ampliación del plan de estudios universitarios a base de Aristóteles se topó con la enconada resistencia de ciertos grupos. Esta resistencia, conocida con el nombre de controversia escolástica, llegó a convertirse en el acontecimiento intelectual de mayor importancia para Occidente hasta aquel momento.¹⁸

De este modo la vieja costumbre de organizar la enseñanza de las artes liberales en el *trívium* y el *quadrivium*, heredada de la tradición enciclopédica romana de los siglos IV, V y VI;¹⁹ se sustituirá por una nueva tradición en donde a la vez que se conservan las materias de *trívium*: gramática, retórica y lógica; las materias del *quadrivium* pasarán ahora a formar parte de las matemáticas, al la vez que se introducen la *Física*, la *Metafísica*, la *Ética*, la *Economía* y la *Política*. Un buen ejemplo de ello nos lo ofrece el famoso «árbol humanal» elaborado en por Raimundo Lulio en la década de 1290, en donde divide la filosofía en tres grandes partes: 1) *Sermocinal* (*trívium*), compuesta por Gramática, Lógica y Retórica; 2) *Real*, compuesta por Metafísica, Física y Matemáticas (*quadrivium*); y 3) *Moral*, compuesta por Monástica, Economía y Política.²⁰

Pero quienes darán al canon escolástico su forma definitiva serán los jesuitas con su *ratio atque institutio studiorum* de 1586 y que tomará su forma definitiva en 1599. El origen de la *ratio studiorum* jesuítica se enmarca en la necesidad de mejorar la metodología utilizada hasta entonces en las escuelas de gramática latina tanto de la Europa católica como protestante, pues el latín seguía siendo un elemento fundamental en la vida comercial y cultural europea. En este sentido, explica el historiador Bowen:

¹⁷ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, p. 170. Mora, «La Universidad de París...», pp. 64-66.

¹⁸ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, p. 170. Étienne Gilson, *La Filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patristicos hasta el fin del siglo XIV*, Madrid, Gredos, 1965, pp. 362-365.

¹⁹ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo I...*, pp. 292-293.

²⁰ Guillermo Fraile, *Historia de la filosofía. Vol. I. Grecia y Roma*, Madrid, B.A.C., 1982, p. 11.

Preocupación fundamental fue la búsqueda del mejor método posible de instrucción, lo que ya era de por sí un concepto básico en la doctrina de Aristóteles y que se designaba en latín por los términos de *ratio* y *ordo*. *Ratio*, que en general se traduce por «razón», tenía en realidad numerosas acepciones entre las que se contaba la de una teoría, doctrina o suma sistemáticamente ordenada de conocimientos. Compartiendo este último significado, *ordo* contenía además la idea de disponer las cosas en su correcta sucesión [...] Este afán de investigación metodológica llevaba implícitamente consigo la convicción de que tanto el aprendizaje como la enseñanza se verían facilitados si llegaban a articularse en una *ratio*, convicción que aún adquiriría más fuerza al darse por supuesto que dicha estructura lógica existía ya como parte inherente al orden universal. Aristóteles había enseñado que el conocimiento mismo podía ordenarse en un sistema global de relaciones y que la mente, con su congénita estructura discriminativa, era capaz de aprehender ese orden y hacerse así a una con su objeto. La tarea pedagógica primordial, por consiguiente, consistía en dar con la estructura del conocimiento, aplicado en este caso a la lengua latina; era preciso reducir ésta a un engranaje sistemático de conceptos y presentarlo después como programa de enseñanza escolar.²¹

Una de las principales estrategias para implementar esta nueva visión pedagógica: organizar los conocimientos de manera sistemática y ordenada (*ratio*), así como disponerlos en su correcta sucesión (*ordo*), fue la de organizar los estudios disponiendo las materias de enseñanza en una serie graduada; impartándose la instrucción siguiendo el principio «de la progresión regular del niño por etapas escalonadas, cada una de las cuales duraba aproximadamente un año».²² Avance significativo, si tenemos en cuenta que «anteriormente la gradación de los estudios era algo bastante indefinido, y los principios de una instrucción por etapas sucesivas se desconocían o entendían mal».²³

La Compañía de Jesús jugará un papel esencial en este proceso, pues será en las *Constituciones* y en la *ratio studiorum* en donde se fijará, por fin, el número de años correspondiente a la enseñanza de cada facultad, entre las que se cuenta, por supuesto, la filosofía, que de ahora en adelante se enseñará en tres años. Así, en la cuarta parte de las *Constituciones*, podemos leer:

Siendo el fin de la doctrina que se aprende en esta Compañía ayudar con el divino favor las ánimas suyas y de sus próximos, con esta medida se determinarán en universal y en los particulares las facultades que deben aprender los Nuestros, y hasta dónde en ellas deben pasar. Y porque generalmente hablando ayudan las Letras de Humanidad de diversas lenguas y la lógica y Filosofía Natural y Moral, Metafísica y Teología escolástica y positiva

²¹ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, pp. 549-550.

²² Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, p. 565.

²³ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo II...*, p. 565.

y la Escritura sacra; en las tales facultades estudiarán los que se envían a los Colegios [...] Guárdese orden en las ciencias, y antes se funden bien en el latín que oigan las Artes, y antes que pasen a la teología escolástica, y en ella antes que estudien la positiva. La Escritura juntamente o después podrá estudiarse [...] En la Lógica y Filosofía natural y moral y metafísica seguirse ha la doctrina de Aristóteles, y en las otras Artes Liberales [...] Para en las Artes será menester ordenar los cursos que se lean en las ciencias naturales. Y para ellas parece no bastará menos tiempo de tres años; y otro medio quedará para repetir y hacer sus actos y tomar grado de magisterio los que habrán de ser graduados. En manera que el curso todo durará tres años y medio hasta hacerse uno maestro en las artes; y cada año comenzará uno y acabará otro curso con la divina ayuda.²⁴

Posteriormente, la *ratio studiorum* de 1599, en la parte correspondiente a las *reglas del profesor de filosofía*, fijará en detalle y definitivamente cuales serán los libros y las materias a enseñar en cada uno de los años que componen el trienio de filosofía, así para el primer año:

§ 1 Explique en el primer año la Lógica, habiendo dado su resumen durante el primer bimestre aproximadamente, no tanto dictando cuanto explicando de Toledo o de Fonseca lo que pareciere necesario. § 2 En los prolegómenos de la Lógica discuta solamente si es ciencia y de que materia, y algunas cosas de las segundas intenciones; y el tratamiento pleno de los universales déjelo para la metafísica, contentándose aquí con dar una información mediana. § 3 De los predicamentos proponga asimismo algunas cosas más fáciles, que son tocadas por Aristóteles; lo demás déjelo para el último año. De la analogía porque con mucha frecuencia entra en las discusiones, trate en Lógica lo suficiente. § 4 El libro segundo de la verdad y ambos libros de los primeros, fuera de los ocho o nueve capítulos, delos en compendio; exponga empero las cuestiones propias de ellos pero brevísimamente la que se refiere a los contingentes, en la que nada diga acerca del libre arbitrario. § 5 Y para que el segundo año se dedique íntegro a la física, al final del año póngase un estudio más amplio de la ciencia y en él trátase la mayor parte de los prolegómenos de la física, como las divisiones de las ciencias, las abstracciones, lo especulativo, lo práctico, la subalternación, el modo diverso de proceder en la física y en la matemática, de que trata Aristóteles en el libro segundo del alma. § 6 De los Tópicos y los Elencos, los lugares y las falacias puestas en orden más conveniente, mejor se trate al principio de la Lógica en resumen.²⁵

En el segundo año se dividía el tiempo de enseñanza entre los profesores de filosofía y matemáticas. Así al profesor de matemáticas le correspondía explicar:

²⁴ Ignacio de Loyola, *Constituciones de la Compañía de Jesús (1556)*, Cons. 4:351, 4:366, 4:470 y 4:473; versión electrónica en Documenta Catholica Omnia: http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1491-1556_Ignatius_Loyola_Constituciones_de_la_Compania_de_Jesus_ES.pdf.

²⁵ *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta*, Amberes, apud Joan. Meursium, 1635; Versión castellana en: José del Rey Fajardo, *La enseñanza de las humanidades en los colegios jesuíticos neogranadinos (1604-1767)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, pp. 313-314.

§ 1 [...] en la clase por unos tres cuartos de horas los elementos de Euclides; y luego de que por espacio de dos meses se hayan versado de alguna manera en ellos, añada algo de geografía, o de la esfera, o de lo que suelen recibir con gusto los oyentes; y esto junto con Euclides o el mismo día, o en alternos.²⁶

En tanto que el profesor de filosofía:

§ 1 [...] explique los ocho libros de física, los libros del cielo y el primero de la generación. En los ocho libros de física dense en compendio el texto del libro sexto, y del séptimo, también el primero de aquella parte que trata de las opiniones de los antiguos. En el octavo libro nada se trate del número de las inteligencias, ni de la libertad, ni de la infinitud del primer motor; sino que esto se trata en la metafísica y por cierto que sólo según la opinión de Aristóteles. § 2 Los textos segundo, tercero, cuarto del cielo tóquense brevemente y en gran parte omítanse. En esos libros no se trate más que unas pocas cuestiones de los elementos; del cielo solamente de la substancia e influencias; las demás déjense al profesor de matemáticas o pónganse en un resumen. § 3 La meteorología trátense en los meses de verano en la última hora de clase vespertina, y si es posible por el profesor ordinario de filosofía, o por el extraordinario a no ser que otra cosa pareciera más conveniente.²⁷

Finalmente, en el tercer año:

§ 1 [...] explicara el libro segundo de la generación, los libros del alma y la metafísica. En el primer libro del alma recorra brevemente los dichos de los antiguos filósofos. En el segundo, habiendo expuesto lo de los sentidos no se aparte a la anatomía y lo demás, que es de los médicos. § 2 En la metafísica pásense por alto las cuestiones de Dios y de las inteligencias, que por completo o en gran parte dependen de las verdades enseñadas por la fe divina. El proemio y el texto de los libros séptimo y duodécimo en gran parte trátense con diligencia; en los demás libros escójase de cada uno algunos textos principales, como fundamento de las cuestiones de la metafísica.²⁸

Así, 450 años después de que Domingo Gundisalvo propusiera la separación de los estudios teológicos, que dependen de la fe, de las ciencias humanas, que dependen de la razón; y que la enseñanza de estas últimas se subdividiera en tres grandes grupos: las ciencias de la elocuencia (gramática, poética, retórica), la lógica, y las ciencias del conocimiento (física, matemáticas, metafísica, ética, economía y política); ingresando así el grueso del *corpus* aristotélico en la ciencia y la filosofía de occidente; 300 años después de que la Universidad de París aceptara la incorporación de dicho *corpus* a la enseñanza; y, por último, en medio de la discusión de cómo disponer las materias de enseñanzas de

²⁶ *Ratio Studiorum...*, en: Fajardo, *La enseñanza de las humanidades...*, p. 318.

²⁷ *Ratio Studiorum...*, en: Fajardo, *La enseñanza de las humanidades...*, p. 314.

²⁸ *Ratio Studiorum...*, en: Fajardo, *La enseñanza de las humanidades...*, pp. 314-315.

manera sistemática, graduada, y en el orden más apropiado, no sólo al aprendizaje, sino al de las cosas mismas, siguiendo para ello los principios aristotélicos de *ordo* y *ratio*; hemos llegado finalmente a un modelo de enseñanza que se hará hegemónico no sólo en Europa, sino, también, en las corporaciones universitarias del Nuevo Mundo. Y que, a juicio del historiador Oscar Saldarriaga, aún sigue siendo uno de los mecanismos esenciales del funcionamiento del sistema escolar moderno, pues, la *Ratio Studiorum*:

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 [...] Allí, “el método” alcanza un momento culminante como instrumento universal de gobierno: es la *ratio* del saber al orden pedagógico-epistemológico tanto como la *ratio* de los hombres sometidos a la regla escolar [...] [y que] en su operación más simple y oculta [...] 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 [...] es la *operación dogmática*. Segundo, en la separación de los conocimientos en campos disciplinares jerarquizados [...] *operación epistemológica*. Tercero, en el uso de ciertos modos de explicación o enunciación [...] *operación pedagógica*. Y cuarto, la utilización de una serie de sutiles procedimientos de dosificación, delimitación, inclusión y exclusión [...] *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.²⁹

TRES. EL CANON WOLFFIANO

«Una mente extremadamente competente, y tal vez el profesor de filosofía más preparado de todos los tiempos [...] Wolff [...] fue un hombre muy brillante y un buen ejemplo de lo que un pedagogo honesto puede llevar a cabo en beneficio de la humanidad».³⁰ Con estas palabras, Étienne Gilson define al responsable de una de las rupturas más importantes en la historia de la enseñanza en Occidente. Pues su división de los estudios de filosofía romperá con una tradición firmemente establecida en Europa desde mediados del siglo XIII.

²⁹ Oscar Saldarriaga, «*Nova et Vetera*», o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (*Catolicismo, modernidad y educación desde un país poscolonial latinoamericano*) [tesis doctoral], Louvain-La-Neuve, Université Catholique de Louvain, Doctorado en Filosofía y Letras-Historia, 2005, pp. 543-545.

³⁰ Étienne Gilson, *El ser y los filósofos*, Pamplona, ENUSA, 1985, p. 175.

El nacimiento del canon racional o wolffiano se encuentra enmarcado en una serie de reformas educativas adelantadas en Prusia desde finales del siglo XVII y a lo largo de la primera mitad del siglo XVIII. En dichas reformas, destacan, además de Wolff, los nombres de August Hermann Francke y Christian Thomasius. Difusor de las ideas de Comenius, las reformas de Francke se enfocaron fundamentalmente hacia la educación elemental; Francke también sentó las bases para lo que posteriormente será la educación secundaria en Alemania al transformar la tradicional escuela de gramática en lo que se llamó el *Pädagogium*, cuyo modelo de enseñanza combinaba, por un lado, las tradicionales lecciones de gramática latina con la enseñanza del alemán, el inglés y el francés, además de la geografía, la aritmética y la historia; y, por el otro, la instrucción práctica «tanto dentro como fuera de clase»,³¹ y que:

[...] consistían en actividades de taller, que incluían carpintería, modelado, diseño y pulimento de lentes, siendo ésta última una artesanía fascinante cuando la exploración de la naturaleza a través de los microscopios y de los telescopios era una de las tareas más retadoras; las actividades en el exterior extendían el estudio de la naturaleza a través de las lentes por medio de excursiones, al tiempo que las actividades manuales se reforzaban con visitas a diversos estudios de artesanos de la ciudad.³²

Ahora bien, mientras Francke se enfocó en la enseñanza elemental; las reformas de Thomasius y Wolff se centraron en la enseñanza impartida en la universidad, especialmente en la Universidad de Halle fundada por Federico I en 1694. Entre las innovaciones más importantes que se pusieron en marcha en dicha universidad, y que harían de la universidad prusiana la más avanzada de su tiempo, se encuentran, primero, el desplazamiento del escolasticismo aristotélico por la filosofía racional y la ciencia experimental; segundo, el reemplazo del método medieval de la *lectio* por las nuevas técnicas de la disertación y el seminario; tercero, el uso cada vez más extendido de la enseñanza en alemán y no en latín como era la costumbre; y, por último, el esfuerzo por convertir a la universidad en centro de investigación, a la par de las academias y sociedades científicas.³³

³¹ James Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo III. El occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII-XX*, Barcelona, Herder, 1992, pp. 221-224. Abbagnano y Visalberghi, *Historia de la pedagogía...*, pp. 315-316.

³² Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo III...*, p. 223.

³³ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo III...*, pp. 220-221.

Es en este marco que Wolff desarrolla su canon de filosofía. Así, Wolff dedicó casi toda su vida académica y profesional a desarrollar «un sistema completo y pormenorizado de la razón y a ofrecer una síntesis, concebida con fines iluministas, del cuerpo de las ciencias [...] [es decir] la sistematización y unificación del saber de la época, en especial las conquistas de la floreciente ciencia natural y las concepciones de la metafísica racionalista».³⁴ Para llevar a cabo semejante empresa, Wolff se apoyó en tres criterios fundamentales: el método, el sistema, y el interés por la utilidad de la filosofía. Como ya hemos tratado del método en primer capítulo de este trabajo, pasemos de una vez a tratar el sistema. Para Wolff la filosofía es la «ciencia de todas las cosas posibles en cuanto tales [...] es decir, todas las cosas que pueden ser, existan o no»;³⁵ así, la filosofía es concebida entonces «como una ciencia anterior y necesaria para todas las demás, como la ciencia verdadera que sigue el método matemático».³⁶ De ahí que el proyecto de síntesis wolffiana intente abarcar todos los ámbitos del saber, poniendo de manifiesto su relación jerárquica «sin saltos ni huecos»,³⁷ en otras palabras, la filosofía debe proceder de modo preciso y distinto «por medio de definiciones exactas, de no hacer ninguna suposición infundada, no permitir ningún fallo en las observaciones y experimentos y relacionar de tal modo, que en las premisas se encuentren las razones de lo que se sigue».³⁸ De esta forma, Wolff buscaba no sólo elaborar una nueva enciclopedia que contuviera todo el saber de su época; sino, sobre todo, que frente al viejo canon escolástico:

La concepción Wolffiana de Sistema se caracteriza por su rigor. A diferencia del orden escolástico que consistía en hacer agrupaciones alrededor de los temas singulares con un fin eminentemente didáctico [los tratados] y sin dar explicaciones sobre el origen y la conexión de entre los términos, Wolff se propone un orden preciso que garantice no sólo los resultados alcanzados hasta ahora, sino también los posteriores desarrollos que se puedan derivar de ellos.³⁹

³⁴ Juan Arana, «El problema de la unidad del conocimiento en Christian Wolff», *Anuario filosófico*, 12: 2 (jul.-dic. 1979): 9-29, pp. 10-12.

³⁵ María Luisa Cavana, *Christian Wolff (1679-1754)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1995, p. 18.

³⁶ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 19.

³⁷ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 23.

³⁸ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 19.

³⁹ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 24.

Ahora bien, para llevar a cabo esta tarea Wolff debía enfrentar tres grandes dificultades, en primer lugar, la desconexión fáctica entre las ciencias en aquel momento, un obstáculo que venía determinado por el estado alcanzado en el conocimiento gracias a las investigaciones de todo tipo emprendidas desde la época del Renacimiento; en segundo lugar, la pluralidad e irreductibilidad de las fuentes cognoscitivas aceptadas por las distintas corrientes filosóficas, el problema del origen de las ideas; y, en tercer lugar, la posibilidad de una inconsistencia en las bases lógicas que fundaban su proyecto de una síntesis de todas las ciencias.⁴⁰

Para superar las dos primeras dificultades, Wolff propone que las únicas fuentes válidas del conocimiento son la experiencia sensible y la razón. Así, «la razón representa la fuerza de la unidad, el rigor, el orden y la claridad; la experiencia, a su vez, la garantía de un firme entronque en la realidad, y la fecundidad de la nueva ciencia».⁴¹ De ahí que, las diversas clasificaciones de las ciencias que propone Wolff a lo largo de su extensa obra, las mismas se muevan entre, por un lado, lo racional-dogmático y lo empírico-experimental, derivados justamente de la razón y la experiencia; y por el otro, entre la filosofía teórica y la filosofía práctica, derivadas de la noción de las dos potencias del alma: intelecto y voluntad.⁴² En cuanto a la tercera dificultad, Wolff intentará canalizar la multiplicidad de los conocimientos derivados de la experiencia sensible bajo unos principios comunes de carácter lógico y metafísico, es decir, subordinando las verdades de hecho a las verdades de razón. De ahí que Wolff plantee su canon bajo dos premisas fundamentales: «por un lado está lo que se quiere unificar (la experiencia sensible estructurada a un primer nivel dentro de las diversas ciencias particulares) y por otro, aquello mediante lo cual se va a efectuar la unificación (la razón y sus derivaciones inmediatas, las ciencias metafísicas)»; pues, «si la razón no goza de una perfecta unidad interna, todo el programa pelagra gravísimamente, porque entonces aquella deja de ser la instancia suprema del conocimiento».⁴³

⁴⁰ Arana, «El problema de la unidad...», p. 17.

⁴¹ Arana, «El problema de la unidad...», p. 18.

⁴² Etienne Gilson y Thomas Langan, *Filosofía Moderna*, Buenos Aires, Emecé editores, 1967, p. 194.

⁴³ Arana, «El problema de la unidad...», p. 23.

Ahora bien, como mencionamos en el párrafo anterior, Wolff elaboró a lo largo de su vida diversas clasificaciones de las ciencias.⁴⁴ Así, algunas se elaboraron de acuerdo a criterios lógicos y psicológicos; otras, según el orden lógico de demostración; y otras siguiendo un orden pedagógico.⁴⁵ Para efectos de este estudio, trataremos aquí el canon aparecido en la *Lógica latina* —primera edición de 1728—,⁴⁶ pues dicho canon, compuesto bajo criterios pedagógicos, es, como veremos más adelante, el que se apropiará en los diversos planes de estudio que se discutieron en la Nueva Granada desde el del fiscal Moreno y Escandón de 1774, hasta el del general Santander de 1826.⁴⁷

Así, en la *lógica latina* Wolff establece que, para su enseñanza, la filosofía debe dividirse en tres grandes partes. La primera parte corresponde a la *Lógica*, que debe servir como propedéutica y «a la cual corresponde dirigir la facultad cognoscitiva en el conocimiento de la verdad».⁴⁸

La segunda parte corresponde a la filosofía teórica, que se ocupa de los tres grandes órdenes de seres según su grado de perfección ontológica: Dios, el alma humana, y los cuerpos materiales; a cada uno de los cuales correspondería una ciencia: la teología, la psicología, y la cosmología respectivamente. Las cuales deben ir precedidas de un estudio del ser en general, la ontología.⁴⁹ De aquí proviene la tan conocida división de la metafísica en general y especial.

Wolff divide la filosofía teórica en tres grandes grupos. El primer grupo corresponde a la *Metafísica General* que contiene la ciencia de la *Ontología*. El objeto de la ontología es ocuparse del ser, sea real o posible; esta última noción, la de posibilidad, es capital en la metafísica wolffiana, pues, como dice Wolff mismo:

⁴⁴ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 29.

⁴⁵ Arana, «El problema de la unidad...», p. 18.

⁴⁶ Se trata del texto *Philosophia rationalis sive logica, methodo scientifica pertractata et ad usum scientiarum atque vite aptata. Præmittitur discursus præliminaris de philosophia in genere*, Frankfurt, Librería y tipografía Rengeriana, 1732.

⁴⁷ Para otras versiones del canon, puede verse: Agustín González Ruiz, «Presentación», En: Christian Wolff, *Pensamientos racionales acerca de Dios, el mundo y el alma del hombre, así como sobre todas las cosas en general (Metafísica alemana)*, Madrid, Akal, 2000, pp. 28-29; y Cavana, *Christian Wolff...*, p. 30.

⁴⁸ Fraile, *Historia de la filosofía. Vol. III...*, p. 974.

⁴⁹ Fraile, *Historia de la filosofía. Vol. III...*, p. 974.

Puesto que nada puede ser y no ser a la vez, es evidente que algo es imposible cuando contradice a aquello de lo cual sabemos ya que es o puede ser; como cuando de ello se sigue que una parte es igual o mayor que el todo; o también cuando entre aquello que le corresponde a una cosa hay notas contradictorias entre sí. Y de este modo es imposible aquello que encierra en sí algo contradictorio, por ejemplo, una madera de hierro o dos círculos que se cortan y tienen en común el punto central; ya que lo que es hierro, no puede ser madera, y si dos círculos se cortan, no pueden compartir el centro, tal como se demuestra en Geometría. De todo lo cual se deduce que es posible aquello que no encierra en sí nada contradictorio, es decir, aquello que no solamente puede existir junto a otras cosas que son o pueden ser, sino que además sólo encierra lo que puede coexistir entre sí, como, por ejemplo, un plato de madera. Pues ser un plato y ser de madera, no se contradicen, sino que pueden ser ambos a la vez.⁵⁰

Así, la noción de posibilidad implica no-contradicción, pero también como puede verse en la cita también implica las nociones de esencia, existencia y atributos, que junto con las teorías de las determinaciones y los modos, forman el cuerpo de la ontología wolffiana. De ahí que la noción de posibilidad constituya no sólo el elemento fundamental de la ontología wolffiana, sino que constituye su contribución más importante al estudio del ser, pues una vez establecida la posibilidad del ser es posible determinar qué clase de ser es mediante la determinación de sus elementos constitutivos primeros, Wolff los llama «esenciales», que conforman su esencia, así como las propiedades intrínsecas de estos «esenciales», los atributos, así como sus modos, lo que en la vieja escolástica se solía llamar «accidentes».⁵¹

La segunda parte de la filosofía teórica se encuentra consagrada a la Cosmología o Física que se ocupa de los seres materiales, y que se divide a su vez en general o trascendental y especial. La cosmología general wolffiana es rigurosamente mecanicista, pues define al mundo como «una serie de cosas modificables que están en relación unas con otras de diversos modos»,⁵² llegando incluso a compararlo con un mecanismo de relojería:

⁵⁰ Christian Wolff, *Pensamientos racionales acerca de Dios, el mundo y el alma del hombre, así como sobre todas las cosas en general (Metafísica alemana)*, Madrid, Akal, 2000, pp. 65-66.

⁵¹ Gilson, *El ser y los filósofos...*, pp. 178-179. Gilson y Langan, *Filosofía moderna...*, p. 195-196.

⁵² Cavana, *Christian Wolff...*, p. 43.

Dado que todo lo que se atribuye a una cosa está fundamentada en su esencia, todos los cambios que acaecen en el mundo han de estar fundamentados en su estructura. Y es así que las cosas del mundo están conectadas entre sí según el tiempo porque están conectadas entre sí según el espacio. [...] En el mundo la situación no es diferente a lo que se da dentro del mecanismo de un reloj. Pues la esencia del mundo consiste en su estructura; la esencia de un reloj igualmente. Los cambios que acaecen en el mundo se fundamentan en la estructura de éste; los movimientos del reloj no tienen asimismo otro fundamento que la estructura que se encuentra dentro del reloj. Y por tanto, el mundo y un reloj son esto semejantes. [...] Es por ello tanto menos extraño que me sirva de una comparación con un reloj o con una máquina. Pues el mundo es idéntico a una máquina. La demostración no es difícil. Una máquina es un mecanismo compuesto cuyos movimientos se fundamentan en la estructura. El mundo es igualmente una cosa compuesta cuyos cambios se fundamentan en la estructura. Y de acuerdo con ello, el mundo es una máquina.⁵³

Así, la visión wolffiana del universo comprende la totalidad de los seres materiales, unidos entre sí por leyes y constituyendo una enorme máquina, cuyos elementos son los cuerpos extensos, dotados de cierta cantidad de inercia y de cierta cantidad de fuerza motriz.⁵⁴ De ahí que no dude en señalar que:

Como todo en el mundo sucede tal como lo implican la esencia de las cosas y las reglas del movimiento [...] se puede comprender distintamente lo que es propiedad eso que se suele llamar el decurso de la naturaleza. En efecto, el *decurso de la naturaleza* no es otra cosa que el sucederse de los eventos del mundo de acuerdo con la esencia de las cosas que se encuentran en él y con las reglas del movimiento.⁵⁵

En cuanto a la cosmología o física especial, esta se ocupa de las propiedades específicas de un grupo de seres en particular y se encuentra dividida en multitud de ciencias especializadas, entre ellas se cuentan: la Meteorología (de los meteoros), la Orictología (de los fósiles), la Hidrología (del agua), la Fitología (de los vegetales), la Fisiología (del cuerpo animado), la Antropología (del hombre) y la Teleología (de los fines).⁵⁶

El tercer grupo de la filosofía teórica corresponde a la pneumatología o ciencia de los espíritus y está compuesta por la Psicología y la Teología. La Psicología es la ciencia que se ocupa del alma y se divide en psicología racional y psicología experimental. Wolff,

⁵³ Wolff, *Pensamientos racionales...*, pp. 193-194.

⁵⁴ Gilson y Langan, *Filosofía moderna...*, p. 196.

⁵⁵ Wolff, *Pensamientos racionales...*, p. 238.

⁵⁶ Fraile, *Historia de la filosofía. Vol. III...*, p. 975.

siguiendo a Leibniz, concibe el alma como una sustancia simple «que es consciente de sí misma y de otras cosas fuera de ella en tanto que somos conscientes de nosotros y de otras cosas fuera de nosotros».⁵⁷ Así, la psicología experimental se ocupa de los estados del alma, que son: las sensaciones, la imaginación, la memoria, la atención, el entendimiento (la capacidad de representarse claramente lo posible), y la razón (el conocimiento de las relaciones entre las verdades); así como del comportamiento práctico que trata de la voluntad y la libertad.⁵⁸ La psicología racional busca explicar mediante principios *a priori* además de la naturaleza del alma como sustancia simple, la relación entre cuerpo y alma, y la relación entre conocimiento y deseo, fundamental en la moral wolffiana, pues dicha relación da cuenta del placer y el dolor, el bien y el mal; de esta suerte, dice Wolff, «Estas verdades, confirmadas mediante experiencias certeras, son el fundamento de las reglas según las cuales se rigen las potencias del alma tanto en el conocer como en el querer y el no querer, consiguientemente el fundamento de las reglas de la Lógica, la Moral y la Política».⁵⁹

La otra ciencia que forma parte de la Pneumatología es la Teología Natural. Dicha teología busca dar cuenta de la existencia de Dios por medio de la razón, a diferencia de la teología revelada que se basada en las escrituras. Así, la teología wolffiana toma como punto de partida la autoconciencia, pues en la autoconciencia está fundada la primera certeza del ser; ahora bien, todo ser presupone un ser necesario como su causa, y como ésta no puede estar ni en nosotros ni en algo finito, es decir, ni en el alma ni en el mundo, sino sólo en un ser autosuficiente: Dios.⁶⁰

Además de tratar de la existencia de Dios, Wolff discute también algunos de sus principales atributos, entre ellos el entendimiento y la voluntad. Así, sobre la premisa de que «la verdad en el mundo reside en que cada cosa tienen su fundamento en otra y todas estas conexiones tienen su causa en el entendimiento divino, que es el origen de toda verdad»; el entendimiento divino vendría a ser «el origen del ser o de lo posible», en tanto

⁵⁷ Wolff, *Pensamientos racionales...*, p. 105.

⁵⁸ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 38.

⁵⁹ Wolff, *Pensamientos racionales...*, p. 105.

⁶⁰ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 41.

que la voluntad divina sería «la causa de la realidad de las cosas».⁶¹ De ahí que Wolff no dude en decir:

Resulta, por tanto, seguro que el ser autónomo es diferente tanto del mundo y sus elementos, como de nuestra alma, y tiene por tanto en él el fundamento a buscar de la existencia de ambos. Y a este ser diferente de ambos es al que solemos llamar *Dios*. Así pues, *Dios* es un ser autónomo en el que se encuentra el fundamento de la existencia del mundo y de las almas; y *Dios* es diferente tanto de las almas de los seres humanos como del mundo.⁶²

La tercera división del canon wolffiano corresponde a la filosofía práctica. Al igual que la filosofía teórica, ésta también se compone de tres grandes grupos. Una filosofía práctica general que corresponde al derecho natural; una filosofía práctica especial compuesta por las ciencias de la moral, la política y la economía; y un tercer grupo, llamado filosofía de las artes liberales, compuesto por gramática, retórica y poética.

Para efectos de este trabajo, vamos abordar aquí únicamente la filosofía práctica general y especial, dejando de lado la filosofía de las artes. Así, la filosofía práctica wolffiana se encuentra construida sobre el concepto de «ley natural», es decir, que el fundamento de la ética se encuentra en la capacidad del hombre, por medio de su razón, «de llegar a un conocimiento claro de las cosas, y, por tanto, a distinguir el bien del mal, y esto impulsará su voluntad a realizar buenas acciones».⁶³ A partir de esta premisa, Wolff desarrolla los siguientes temas: los deberes de los hombres hacia sí mismos, hacia Dios y hacia los demás (Moral); los deberes del hombre para con la sociedad y para con el Estado (Política y Economía).⁶⁴

Habíamos mencionado más arriba, que Christian Wolff construye su canon filosófico mediante tres criterios: el método, el sistema, y la utilidad. Ya hemos visto el método en el capítulo anterior, y el sistema en las líneas inmediatamente precedentes, por lo que sólo nos resta tratar de la utilidad de la filosofía. Para Wolff, la utilidad de la filosofía constituye la principal justificación de su cultivo y desarrollo. Esto quiere decir que la

⁶¹ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 41.

⁶² Wolff, *Pensamientos racionales...*, pp. 290-291.

⁶³ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 51.

⁶⁴ Cavana, *Christian Wolff...*, pp. 44-45.

filosofía, más que asunto de unos pocos especialistas, es un conocimiento necesario para todos los hombres; pues, haciendo nuestras las palabras de la filósofa María Luisa Cavana:

Con la filosofía aprendemos en primer lugar a pensar, a utilizar las tres fuerzas del entendimiento descritas por Wolff: la capacidad de representarnos algo, de juzgar y de deducir. Este aprendizaje es básico para cualquier disciplina, y la premisa para continuar con un estudio en profundidad de la filosofía. Wolff justifica igualmente el estudio de cada parte de la metafísica por su utilidad: la ontología nos enseña conceptos fundamentales: el de causa, el principio de no contradicción, el de necesidad, etc., que aparecen en las demás disciplinas. En la psicología se encuentra la base que confirma las reglas de la lógica y de las acciones libres en moral. El conocimiento de la psicología es de enorme utilidad para teólogos, hombres de estado y médicos. [...] La filosofía no es, pues, una disciplina para eruditos, sino un conocimiento básico para todo ser humano, para que pueda distinguir lo justo de lo injusto, elegir un comportamiento recto y de este modo conseguir la felicidad. Para Wolff las acciones malas [...] proceden de la ignorancia, de un conocimiento falso, de ahí la importancia de un razonamiento correcto, que constituye la premisa necesaria para un conocimiento verdadero de las cosas.⁶⁵

Pues bien, con estas cosas en mente, regresemos al pleito entre si enseñar cursos antiguos o más bien modernos en el Nuevo Reino de Granada.

⁶⁵ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 26.

CAPÍTULO IV

CIENCIAS ÚTILES Y PLANES DE ESTUDIO EN LA NUEVA GRANADA

UNO. EL IMPERIO DEL PERIPATO

La formación del Imperio Español en América coincide, en cierta medida, con la Reforma protestante y la reacción de la Iglesia Católica conocida como la Contrarreforma. Para la institucionalidad católica, uno de los aspectos esenciales de la respuesta contrarreformada era el control de las escuelas, colegios y universidades. Esto por varias razones, en primer lugar como estrategia para perseguir la herejía y restaurar la unidad de la fe; en segundo lugar, como mecanismo de control social sobre los fieles, pues «tal como se entendían entonces los acontecimientos, era necesario que la Iglesia corrigiese los abusos que habían llevado a la rebelión de Lutero, al mismo tiempo que se consideró de igual importancia estrechar y reforzar la disciplina en las filas religiosas y también entre los seglares»;¹ y, en tercer lugar, como un medio a largo plazo para mantener la unidad de la Iglesia, una vez conseguida ésta.

Si bien es cierto que la Iglesia Católica no consiguió que buena parte de los protestantes regresaran a sus filas; también lo es que las políticas educativas derivadas de la contrarreforma serán fundamentales en la implementación del sistema escolar en el Nuevo Mundo. Pues, explica el historiador James Bowen:

¹ Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo III...*, pp. 51-52.

[...] tanto España como Portugal eran profundamente católicas. En estas naciones el desarrollo educativo de los siglos XV y XVI, que habían visto el nacimiento de diez universidades de una calidad notablemente desigual y conservadora, y su correlativa red de escuelas, decayó en el siglo XVII cuando España, como portaestandarte de la reforma católica, trató de guardar la línea conservadora. La obra de la educación se basó en los dominicos y jesuitas, predominando estos últimos [...] La estructura social del Nuevo Mundo español fue una distorsión agrandada de las condiciones de la Península ibérica, con una gran importancia de una minoría privilegiada que explotaba la tierra por medio de una mayoría oprimida; las actitudes y prácticas educativas seguían una pauta parecida a la española en los niveles altos, especialmente en los colegios y universidades [...] Durante el periodo colonial la Iglesia fue considerada como el agente propio y natural de toda la educación, y las colonias se volvieron hacia ella ya en la primera década del siglo XVI en busca de disposiciones educativas como medio de proselitismo y conversión de los indios [...] Sin embargo, para finales del siglo XVII, con el colapso del movimiento misionero, el intento de proporcionar una educación escolar [a los indígenas] había fracasado. En contraste, la educación de las clases superiores fue establecida con éxito en todas las colonias, de nuevo sobre el modelo español, siendo la educación universitaria una parte del lujo visible de las clases ociosas. Los jesuitas establecieron un sistema independiente, y en el siglo XVII poseían ya colegios en todas las principales ciudades de Hispanoamérica, ofreciendo un programa completo basado en la *Ratio studiorum*.²

El Nuevo Reino de Granada no fue la excepción.³ Aunque hubo una particularidad. Las tres universidades que existieron en la Nueva Granada no fueron instituciones de enseñanza, pues en ellas no se impartían los estudios generales, sino juntas examinadoras que otorgaban grados académicos. Cada una de estas universidades se encontraba a cargo de una orden religiosa. Así, la Universidad de San Nicolás de Bari a cargo de los agustinos; la Academia Javeriana a cargo de los jesuitas; y la Universidad Tomística a cargo de los dominicos. Como la universidad de los agustinos sólo se ocupó de examinar a los miembros de su propia orden la facultad de otorgar títulos universitarios a laicos y sacerdotes seculares recayó sobre las universidades Javeriana y Tomística.⁴ En cuanto a la forma de los estudios necesarios para optar a un título, no estaban prescritos rígidamente, pues «algunos estudiaban en su casa bajo la dirección de tutores; otros, en un convento que

² Bowen, *Historia de la educación occidental. Tomo III...*, pp. 174-175.

³ Sobre la implementación del sistema universitario en la Nueva Granada véase: Renán Silva, *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*, Medellín, La Carreta, 2004, pp. 22-44.

⁴ Para una breve reseña histórica de cada una de estas universidades véase: José Abel Salazar, *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*, Madrid, C.S.I.C./Instituto Santo Toribio de Mogrovejo, 1946, pp. 705-717 (U. de San Nicolás), pp. 626-696 (A. Javeriana), y pp. 533-625 (U. Tomística); y Agueda María Rodríguez Cruz, *Historia de las universidades hispanoamericanas. Periodo hispánico. Tomo I*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1973, pp. 580-582 (U. de San Nicolás), pp. 426-445 (A. Javeriana), y pp. 373-414 (U. Tomística).

tuviera una biblioteca apropiada»; así pues, «muchos estudiantes comenzaron su educación en pequeñas clases informales, que se reunían en escuelas elementales locales (llamadas seminarios o colegios menores), en donde de tiempo en tiempo, en la medida en que la demanda lo exigió y se encontraron profesores, se organizaron clases de teología y leyes civiles o canónicas». ⁵ Sin embargo, este modelo de enseñanza un tanto informal usualmente no era suficiente para que los estudiantes completaran la formación necesaria para optar a un título, por lo que tarde o temprano se veían en la necesidad de matricularse en uno de los colegios universitarios de Santa Fe, el jesuita de San Bartolomé o el dominico de Nuestra Señora del Rosario; para, una vez concluidos los estudios, someterse a las respectivas juntas examinadoras. ⁶

En cuanto a los estudios impartidos en filosofía, estos se organizaron siguiendo el canon aristotélico o escolástico, formalizado desde el siglo XIII por la Universidad de París. Sin embargo los textos variaban según las disposiciones generales de cada orden, es decir, se leían cursos de filosofía de Aristóteles comentados e interpretados por los maestros más reconocidos la tradición religiosa de cada comunidad religiosa. Este fue el origen del tan famoso «espíritu de partido» tan criticado posteriormente por los ilustrados. Así, para los agustinos «el curso de artes duraba un trienio, con estudio de Aristóteles e interpretación de Egidio Romano, declarado maestro general de la orden en el capítulo general de 1287»; ⁷ para ello se utilizaban textos como el *Cursus philosophicus ad mentem Ægydii Romani*, escrito por José de Villanova e impreso en Valencia en 1677. ⁸ La Orden de Predicadores seguía a Aristóteles en interpretación de Santo Tomás «más la exposición de un comentarista dominico», ⁹ según lo ordenado en los capítulos generales de 1571 y 1615, y que para el Nuevo Reino se realizaba mediante los cursos de Domingo de Báñez y Juan de Santo Tomás. ¹⁰ Finalmente, con respecto a los jesuitas, ya hemos visto que su

⁵ John Lane Young, *La reforma universitaria de Nueva Granada (1820-1850)*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo/U.P.N., 1994, p. 30.

⁶ Renán Silva, *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad neogranadina*, Medellín, La Carreta, 2009, pp. 33-87.

⁷ Rodríguez, *Historia de las universidades...*, p. 97; Salazar, *Los estudios eclesiásticos...*, pp. 180-181.

⁸ José de Villanova, *Cursus philosophicus ad mentem Ægydii Romani doctoris fundamentalis S.R. Eccles. Cardin. & Augustinensium Antesignani*, Valencia, Imprenta de Francisco Mestre, 1677.

⁹ Rodríguez, *Historia de las universidades...*, p. 94.

¹⁰ Salazar, *Los estudios eclesiásticos...*, pp. 177-178.

programa de filosofía se ajustaba a lo estipulado en la *Ratio studiorum*; y usualmente se seguía la interpretación suareciana de la filosofía aristotélica,¹¹ como es el caso del curso de José de Aguilar empleado en el colegio de San Bartolomé a comienzos del siglo XVIII.¹²

DOS. EL PROYECTO DE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA Y DE ESTUDIOS GENERALES EN SANTA FE

Esta situación se modificará tras la expulsión de los jesuitas en 1767.¹³ Así, de la mano del fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón, desde el punto de vista institucional se emprenderá el proyecto de fundar una universidad pública y de estudios generales en Santa Fe en 1768; y desde el punto de vista de los estudios impartidos en el trienio de filosofía, un nuevo plan de estudios, conocido como el *Método provisional e interino* (1774), sustituirá el canon aristotélico por el canon wolffiano. Así, el proyecto para organizar una universidad pública y de estudios generales en Santa Fe adelantado por el fiscal Moreno y Escandón desde mayo de 1768 buscaba la creación de una institución destinada a la formación de la elite civil, pues bajo el sistema imperante el objetivo fundamental de las cátedras era la formación de religiosos en detrimento de la educación del sector laico. Estado de cosas que el fiscal describirá con las siguientes palabras:

Desde los siglos pasados en que necesitaban los hijos de este Reino ocurrir a la universidad de Lima para doctorarse, se representó esta calamidad a su Majestad que, deseoso de su alivio, por reales cédulas [...] mandó que la Real Audiencia y muy reverendo Arzobispo le informasen de ello y de la forma en que se podrían las cátedras y situar sus rentas; y con el motivo de las contiendas que tuvieron las religiones de Predicadores y de la Compañía de esta ciudad, se creyó remedio bastante para este daño el otorgarles, como efectivamente se les concedió, a una y otra, la facultad de que pudiesen conferir grados en facultades mayores.

Con esto, dejando aparte las disputas de aquel tiempo, se dio nombre de universidad en ambas religiones a este permiso, formando claustro los que en cada una se graduaban, gozando por declaración real estos grados los mismos privilegios que los conferidos en las universidades mayores de España. Para obtenerlos, no ha sido necesario cursar en dichas religiones, que sólo han tenido cátedras de enseñanza destinadas primariamente para educación de sus religiosos, a que han admitido indistintamente a los estudiantes seculares. Ha bastado a cualquiera manifestar certificación de haber oído las lecciones y cursado en

¹¹ Salazar, *Los estudios eclesiásticos...*, pp. 184-185; Rodríguez, *Historia de las universidades...*, p. 98.

¹² José de Aguilar, *Cursus philosophicus dictatus limæ a P. Iosepho de Aguilar Societatis Iesu*, Sevilla, Librería y tipografía de Juan Francisco de Blas, 1701.

¹³ Sobre la expulsión de los jesuitas de la Nueva Granada véase Juan Manuel Pacheco, *Los jesuitas en Colombia. Tomo III (1696-1767)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 1989, pp. 507-537.

algunos de los colegios de esta ciudad o de sus religiones, por tener todas sus maestros particulares.

Los inconvenientes que de esto resultan y el gravísimo de igualar con un mismo premio a los doctos e ignorantes, son dignos del silencio; sólo debe publicarse el irreparable quebranto que sufre la literatura de todo el Reino por no tener empleos ni cátedras en qué ejercitarse, ni a qué aspirar por defecto de Estudios Generales y Universidad Pública. Hasta ahora apenas ha habido otros maestros y catedráticos que los religiosos en sus respectivos conventos. El Colegio de Nuestra Señora del Rosario ha necesitado toda la constancia laudable de sus hijos para mantener sus cátedras sin renta ni estipendio, a excepción de una u otra muy escasa, por no mendigar de fuera su enseñanza. El seminario de San Bartolomé ha estado sujeto a tomarla de los regulares extrañados de la Compañía, a cuyo cargo corría su dirección; y aún las cátedras de cánones e instituta, que por orden real debían servirse por seculares, se disputaron y la de prima se disfrutó muchos años por uno de sus religiosos, hasta estos últimos en que se remedió este abuso. Pero siempre, por hábil y sobresaliente que haya sido cualquiera eclesiástico o secular, jamás ha tenido ni aún remota esperanza de verse colocado en los primeros puestos, con los apetecibles triunfos de su literatura, porque reasumida en las dos religiones la facultad de dar grados, de ellas ha sido preciso mendigar este honor. Sus religiosos han sido los que empuñando el cetro de las ciencias, han dominado en los empleos de rectores, regentes de los estudios, examinadores en los grados y árbitros en conferirlos; quedando los seculares sujetos con la dura servidumbre de vivir siempre inferiores, sin esperanza de sacudir tan pesado yugo.¹⁴

Sin embargo, el proyecto de la universidad pública no prosperará debido a la dura oposición de los dominicos, quienes incluso llevarán sus reclamos hasta la corte real en Madrid, pues sabían que, por mandato real, al fundarse la nueva universidad se extinguiría la suya, perdiendo con ello no sólo el monopolio de otorgar títulos, sino la consiguiente influencia política que representaba el tener egresados suyos en los puestos públicos.¹⁵ Situación no pasará inadvertida para el fiscal Moreno y Escandón, puesto que escribirá en 1768:

La de Predicadores es la única que por el interés de que se le priva de conferir grados por la facultad que disfruta, podía tal vez manifestar displicencia, que depondrá luego que se haga cargo de los poderosos motivos referidos. Porque no siendo regular su concesión ceda en perjuicio público, ni que el bien universal del Reino se posponga al beneficio privado, no tanto de la religión cuanto de los religiosos encargados de los estudios y grados.¹⁶

¹⁴ Francisco Antonio Moreno y Escandón, «Proyecto para la erección en la ciudad de Santafé de Bogotá de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1980, pp. 27-28.

¹⁵ Soto, *Polémicas universitarias...*, pp. 7-39.

¹⁶ Moreno y Escandón, «Proyecto...», p. 33.

Diagnóstico que seguirá vigente veinte años después; pues dice sobre la Universidad Tomística el arzobispo- virrey Caballero y Góngora en su relación de mando:

Esta se halla a cargo de la religión de Santo Domingo, pero solamente en el nombre; porque no teniendo más cátedra que de latinidad, filosofía peripatética y teología eclesiástica (que las mismas mantienen los demás religiosos, y acaso en mejor pie), se ha visto el gobierno en la precisión de habilitar para la colación de grados los cursos que se ganan en los colegios de las cátedras particulares que en ellos se han fundado, declarando compuesto el claustro o cuerpo de Universidad del Padre Rector y los catedráticos de ambos colegios, y que los exámenes se hagan por éstos teniendo el voto decisivo en caso de discordia el decano de la facultad. De modo que a excepción del derecho de colar los grados y manejar las rentas, no se les han dejado otras facultades a los Padres Rectores, y esto con dependencia del Gobierno, y obligándoseles a dar cuenta al director de estudios, que lo es el Fiscal de lo civil, sobre lo que a consecuencia de mis órdenes me ha informado últimamente este Ministro, el despotismo con que se ha manejado, creyéndose árbitros de unos caudales de que son meros administradores. En vista de esto no parece temerario creer que esta es la verdadera causa del ardor con que siempre han defendido un privilegio que por lo demás sólo les sirve de oprobio.¹⁷

Prueba patente de estas afirmaciones es que para el año de 1798 la Universidad Tomística recuperaría todos los privilegios que gozaba antes de la expulsión de la Compañía de Jesús,¹⁸ y con ello se aseguraría el monopolio de otorgar grados hasta su supresión definitiva en la reforma de estudios del general Santander en 1826.¹⁹ Y que, como señala certeramente el historiador Renán Silva, refleja las tensiones entre el proyecto borbónico de formar una burocracia acorde a las pretensiones centralistas y absolutistas del imperio español de Carlos III, frente a una tradición social fuertemente arraigada en donde los acuerdos, negociaciones y pactos entre las corporaciones constituían la norma. En este sentido, explica:

El ascenso y la victoria del absolutismo, con todas las consecuencias que ello significaba para la vieja sociedad de órdenes, organizada sobre la base de particularismos, fueros, prerrogativas y privilegios, son los elementos centrales de la política española durante el siglo XVIII. El proceso significó no solamente un cambio en las relaciones entre las “unidades políticas” de lo que hoy llamamos España, en la vía de formación de un “Estado unitario regido por unas mismas leyes y organizado territorialmente de manera uniforme”,

¹⁷ Antonio Caballero y Góngora, «Relación del estado del nuevo Reino de Granada, que hace el arzobispo obispo de Córdoba a su sucesor el excelentísimo señor don Francisco Gil y Lemos (1789)», En: Germán Colmenares (Comp.), *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo I*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1989, p. 425.

¹⁸ Renán Silva, «La reforma de estudios en el Nuevo Reino de Granada, 1767-1790», En: *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*, Medellín, La Carreta, 2004, p. 199.

¹⁹ Young, *La reforma universitaria...*, p. 38.

sino también una redefinición del papel llamado a desempeñar por las posesiones ultramarinas de la Monarquía, que cobraron una renovada importancia en el proceso de construcción del imperio. Los “Reinos de Indias” serán ahora considerados como parte integral de la Monarquía unitaria, y vivirán ellos también el “ascenso del absolutismo”, con ritmos diferentes y con las particularidades que son de suponer en una comunidad humana alejada de la metrópoli y organizada desde hacía dos siglos sobre la base de un sistema político y social de gran autonomía frente a la Corona, lo que había conformado ya una verdadera tradición política y cultural. [...] Además de ser un intento de control político sobre una sociedad conformada por *cuerpos*, educados bajo la divisa de “se obedece pero no se cumple”, el proyecto de reforma de los Borbones tenía, desde luego, un contenido económico y fiscal, a tono con el nuevo papel de creación de riqueza que se asignaba a las posesiones de Ultramar. Pero el proyecto era ante todo un intento de reforma de la sociedad, de simplificación del abigarrado cuadro de relaciones sociales “barrocas” que debería ser reemplazado por un esquema binario, en lo que tiene que ver con la política, ya que no existirían sino el Rey y los vasallos; y por un esquema de individuos iguales, en lo social, derrotando las habituales pertenencias a cuerpos y órdenes jerárquicos y superpuestos.²⁰

Y, agrega en otro lugar:

El proyecto absolutista en el terreno de la educación superior pasaba por la creación de una nueva *nobleza civil* [...] separada de los viejos cuerpos religiosos, de las familias, clanes y círculos tradicionalmente dominantes; un proyecto que se apoyaba en una nueva generación de “criollos” educados en la llamada “filosofía moderna” [...] y a través de los cuales la Monarquía aspiraba tanto a la difusión del imaginario del absolutismo, como a controlar una sociedad que desde el siglo XVI se escapaba de su autoridad. [...] La alianza táctica entre estos nuevos sectores sociales en busca de un lugar en la sociedad [...] y que engancharon su proyecto vital con la formación intelectual en el campo de la “filosofía moderna” y la “historia natural”, y las autoridades coloniales de tendencia ilustrada, se romperá a principios de los años 1790 [...] poniendo de presente más bien el fracaso de la política absolutista en su intento de pasar por encima de la *vieja constitución implícita*, caracterizada por la necesidad de consultas, de acuerdos, de negociaciones y de pactos con los representantes de cada uno de los cuerpos sociales que caracterizaban el orden político barroco, cuerpos sociales de gran autonomía en su accionar local, con intereses corporativos bien definidos que recorrían toda la sociedad y todos los grupos sociales, [...] con una capacidad demostrada de cooptación de los funcionarios coloniales y de su entorno, y aun con posibilidades de influir en Madrid, a través de procuradores de orden, delegados, representantes, familiares y allegados peninsulares, sobre cada una de las medidas que podían afectar sus formas tradicionales de interés y dominación.²¹

Pero el problema no se limitaba solamente a la creación de una nueva nobleza que recortara los privilegios tradicionales de las corporaciones que conformaban el orden político y social en uso aquel entonces. Pues el segundo aspecto contemplado en el

²⁰ Renán Silva, *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*, Medellín, Banco de la República/Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2002, pp. 16-17.

²¹ Renán Silva, *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*, Medellín, La Carreta, 2004, pp. 11-12.

proyecto de universidad pública del fiscal Moreno y Escandón es el de la necesidad de imponer orden y método en los estudios impartidos. En este sentido, el diagnóstico que el fiscal hace sobre la organización de la enseñanza es demoledor, incluso escandaloso, pues pone de manifiesto la ausencia de *ordo* y *ratio* —que parecen haberse ido con los jesuitas—, en los estudios adelantados en los colegios neogranadinos. Es decir, ya lo vimos más arriba a propósito de la aparición de la *Ratio studiorum* jesuítica, la ausencia de un conjunto sistemático y ordenado de las materias a cursar (*ratio*), así como de su correcta sucesión en la enseñanza (*ordo*). Así, escribe el escandalizado fiscal en un memorial con fecha de 9 de diciembre de 1769:

En la vista dilatada extensión de este Virreinato donde sólo el Arzobispado de Santafé es mayor que la Península de España, no se encuentra universidad ni estudio que pueda llamarse rigurosamente público; sólo en esta ciudad, la de Quito y modernamente en la de Popayán hay facultad de conferir grados. Las demás, aunque populosas, no sólo carecen de este lustre, sino también de seminarios conciliares y aun les faltan escuelas particulares a que acudir; de que nace que con escasez y sin perfección toma la juventud algunas superficiales noticias de las ciencias a que se dedica en los conventos regulares o colegios, ignorando lo radical y esencial de la facultad de que se apellidan profesores y en que logran la investidura del grado, que se les concede sin el riguroso examen que es debido y en no pocos casos se reduce a mera ceremonia, sin indagar el tiempo que se ha cursado, el aprovechamiento y demás previas escrupulosas diligencias que debieran preceder para lograr el distintivo, que por común ya no se aprecia, por ser doctores cuantos lo solicitan, sea poco o mucho su estudio, talentos y suficiencia y sin reparar en la calidad del nacimiento, por lo que se ve abatido el premio más estimable con que las universidades quisieron distinguir la verdadera literatura, que con este motivo no logra el alto grado de aprecio que merecen los que con sudores llegan a conseguirla en las escuelas privadas, en que es imposible alcanzarla sino en las tareas de su aplicación a buenos libros que son poco conocidos.

Dimanan estos daños del desorden y falta de método con que se estudia en los colegios y con que se estudia en los colegios y conventos religiosos, donde sólo aprenden los oyentes una u otra materia de la ciencia a que se destinan, ignorándose los fundamentos de ella, sus más célebres profesores y circunstancias en que escribieron, que tanto se requiere para distinguir su autoridad, sin noticia de la antigüedad en la historia y disciplina eclesiástica, como que sólo se manejan aquellos autores triviales que más fácilmente contribuyen al estilo silogístico y modo peripatético, con lo que, sin otras luces ocurre el estudiante que ha cursado poco más de un año la teología o cánones al convento de Santo Domingo, que tiene la facultad de dar grados y con certificados de sus particulares maestros y a veces de sus condiscípulos, se les admite a examen con puntos de veinte y cuatro horas, en que (excepto en jurisprudencia) arguyen los religiosos y votan su aprobación percibiendo ochenta, ciento y a veces más pesos por esta gracia, que no tiene cantidad o precio fijo, percibiéndose al arbitrio del religioso rector, según la disposición del pretendiente y rogadores que le protegen, sin que haya fondo conocido de universidad, ni quien tome cuenta de los destinos en que se invierten estas cantidades y con esta ceremonia confiere el grado, quedando el que le recibe igual en el premio y privilegios al literato más consumado.

No porque el Fiscal presenta a la vista este espectáculo (que a la Junta consta ser más lastimoso en su original), intenta hacer menos honor del que es debido a la literatura del Reino, sino dejándola en el lugar que le corresponde, manifestar lo mucho que padece y la dificultad que cuenta alcanzarla por falta de orden en la enseñanza de escuelas privadas y maestros particulares, cuyo abuso y daños, que le son correlativos, sólo puede desarraigar la creación de Universidad Pública, donde con acertadas reglas, a vista del Reino y del universo se instruya la juventud en sana doctrina y verdaderos fundamentos de las ciencias, alentándose con la esperanza de obtener las mismas cátedras que emprende, porque su provisión por oposición no sólo contribuye a que se confiera a los más dignos y beneméritos, sino que sirve de incentivo a la emulación y estudio.²²

Situación que para el año de 1772 seguía sin mejorar; pues escribe el fiscal Moreno y Escandón en un informe sobre el estado general del virreinato, adjunto a la relación de mando del virrey Messía de la Zerda, que:

En el Obispado y Provincia de Popayán existe un Colegio Seminario muy poco numeroso, y sin duda no se tendrá toda satisfacción del método de su enseñanza y progresos a vista de que aquellos vecinos que tienen alguna comodidad, remiten sus hijos a los colegios de esta capital, a que tal vez no contribuirá no haber allí Facultad para colación de grados para la cual es necesario ocurrir a Quito o a Santafé no porque se encuentre Universidad Pública o Estudio General, de que carece el Reino todo, sino porque hay facultad de conferir grados a los cursantes, que estudian en alguno de los dos Colegios establecidos en esta Capital nombrados de Nuestra Señora del Rosario, y Seminario de San Bartolomé; y en la ciudad de Quito, San Luis y San Fernando, a los que acude la respectiva juventud de las inmediatas provincias, y finalizada la carrera se les confiere el grado en el Convento de Predicadores por los religiosos que se titulan rectores, que después del extrañamiento son aquí los únicos que disfrutan de esta prerrogativa, de que también gozaron los expatriados, a cuyo cargo corría el Seminario, y por su expulsión se encargó a eclesiásticos seculares conforme a la mente de S. M.; y del mismo modo se gobierna por sus hijos Nuestra Señora del Rosario [...] El método se reduce al modo Aristotélico de Lógica, y Metafísica, compuesto de sutilezas inútiles, que trascienden aún a la Teología Escolástica, en que se consume mayor tiempo, ninguno en la Dogmática, y muy poco en la Expositiva. Aun la Jurisprudencia padece algunos defectos en el de su enseñanza, no obstante de que se reconoce que la mayor aplicación a esta ciencia, más introducida de algún tiempo a esta parte, obliga a mejorar sus estudios; sin embargo de que no se encuentra otra cátedra de Derecho Civil que la de Instituta y se advierte grave perjuicio de los que, con una superficial tintura de Derecho Canónico, logran en dos años el grado, y se reciben de abogados; cuyo daño en parte se ha remediado con la Real Cédula en que manda S. M. no se confieran grados a los que no justificaron cinco cursos, ni se admita a examen de abogado al que no comprobare cuatro años de pasantía [...] De todo se ha dado cuenta S. M. con testimonio de autos, y se espera su Soberana resolución, que si se consigue a favor del establecimiento de estudios generales, será indispensable no sólo promover que se fije el método provechoso en que

²² Francisco Antonio Moreno y Escandón, «Segundo Memorial del Fiscal Moreno y Escandón para ratificar y defender su proyecto del año anterior sobre la necesidad de la fundación de Universidad Pública y Estudios Generales en la ciudad de Santafé. Año de 1769», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1980, pp. 78-79.

trabaja nuestro gobierno, para el modo de la enseñanza, sino que se dé principio al estudio de las matemáticas, que siendo tan importante, se ignora puede decirse que en todo, en este Reino, y también de la medicina, siendo necesario mendigar inteligentes forasteros, y a veces extranjeros, entregándose los dolientes sin conocimiento al arbitrio de unos hombres, de quienes no se sabe lo que alcanzan, y tal vez por los sencillos efectos se adquiere el desengaño a costa de muchas vidas, de que no faltan ejemplares. Y a la verdad si se ha de promover el estudio de estas, y otras ciencias como se requiere para bien universal, no se alcanza como pueda lograrse sin universidad pública, o dejando los regulares, el gobierno de las letras.²³

Así, a juicio del fiscal Moreno y Escandón los defectos en la enseñanza no sólo provenían de la ausencia de *ordo* y *ratio*; también era necesario reformar el método desde el punto de vista del *canon*. Puesto que, además de la deficiente calidad de los profesores y de la falta de rigor en el orden de los estudios, era evidente también que los cursos seguidos hasta entonces, contruidos alrededor del canon escolástico, reducidos «al modo aristotélico de lógica y metafísica», en dónde «sólo se manejan aquellos autores triviales que más fácilmente contribuyen al estilo silogístico y modo peripatético», ya no eran suficientes si se quería instruir a la juventud «en sana doctrina y verdaderos fundamentos de las ciencias». De ahí que el fiscal no vacile en promover la necesidad de fijar un nuevo método de estudios, y que, como veremos enseguida, además de restablecer *ordo* y *ratio* en los estudios también buscará reorganizar el conjunto de las cátedras, no según lo establecido por el viejo canon escolástico, sino de acuerdo al nuevo canon wolffiano.

TRES. EL «MÉTODO PROVISIONAL E INTERINO» DE 1774

Las pretensiones del fiscal Moreno y Escandón de imponer *ordo*, *ratio* y *canon* en los estudios verán finalmente la luz el 12 de septiembre de 1774 cuando presente a la Junta de Temporalidades su *Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé por ahora y hasta tanto que se erige universidad pública o su*

²³ Francisco Antonio Moreno y Escandón, «Estado del Virreinato de Santafé, Nuevo Reino de Granada, y relación de su gobierno y mando del excelentísimo señor Bailío Frey don Pedro Messía de la Cerda, Marqués de la Vega de Armijo, Caballero Gran Cruz de Justicia, del Orden de San Juan, Gentilhombre de Cámara de su majestad con llave de entrada, Decano de su Consejo en el Real y Supremo de Guerra, Teniente General de la Real Armada; Virrey, Gobernador y Capitán general del mismo Nuevo Reino, y Presidente de su Audiencia y Cancillería Real, &. Por el D. D. Francisco Antonio moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios en dicha Real Audiencia, Juez y Conservador de Rentas Reales. Año de 1772», En: Germán Colmenares (Comp.), *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo I*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1989, pp. 239-243.

majestad dispone otra cosa. Aprobado por la Junta diez días después, la historia corta de este singular plan de estudios comienza el 2 de diciembre de 1773,²⁴ cuando José Celestino Mutis defiende en el acto de conclusiones públicas del Colegio del Rosario la veracidad y universal aceptación entre los sabios del sistema heliocéntrico copernicano.²⁵ Con motivo de tan solemne ocasión Mutis dedicará a la virreina, doña María Ventura Guirior, las siguientes palabras:

No es, Señora, un romance, ni una fábula a imitación de las muchas que, por empeño o por capricho, defiende en sus teatros la sutileza escolástica, la sublime doctrina que consagra a Vuestra Excelencia este Colegio. Ofendería a los elevados talentos, que adornan a Vuestra Excelencia, cualquier otra doctrina filosófica, que no estuviera fundada en tan sólidos principios. Una filosofía que estuviera sólo en conjeturas, a imitación de la doctrina toda de los antiguos, merecería justamente el desprecio de Vuestra Excelencia. Mas aquella filosofía que lleva a la experiencia por guía, se hermana con las observaciones y se ilustra con razonamientos puramente matemáticos, que no pueden engañar al entendimiento aun cuando engañen los sentidos, esa es la filosofía que merece la aprobación de los sabios y merecerá la aprobación de Vuestra Excelencia. Propone pues a Vuestra Excelencia este Colegio el Sistema Copernicano, aquella invención divina perseguida por la ignorancia, delatada por un falso celo y finalmente condenada por la inquisición romana, para hacer en adelante más plausible el triunfo de sus gloriosos defensores, y dentro de la misma Roma, cabeza del mundo cristiano, donde se estudia, se aplaude y se celebra como la verdadera doctrina elevada al grado de demostración que pedían sus contrarios.²⁶

Pues bien, siete meses después, el primero de julio de 1774, la Universidad Tomística propondrá para su acto de conclusiones la defensa de las siguientes tesis:

[Tesis Teológico-físico-matemática]:

Primera proposición: Según el unánime consenso de los Santos Padres, sobre todo del gran Progenitor Agustín y del Doctor Angélico p.p.p. – No debería haber ningún católico que sostuviera como tesis el movimiento de la Tierra y la quietud del Sol, con la intención de explicar más fácilmente los fenómenos celestes. Defenderán (estas tesis) en esta Universidad Tomista, el primero de julio del año del Señor 1774.

²⁴ Este episodio también se encuentra referido en Silva, *Saber, cultura y sociedad...*, pp. 139-145.

²⁵ Es importante anotar que los problemas de la física moderna, entre ellos el heliocentrismo, ya eran conocidos y discutidos en el ambiente universitario santafereño desde mucho antes de la llegada de José Celestino Mutis. prueba de ello es la *Physica Specialis et Curiosa* redactado por el jesuita y catedrático de Artes del colegio de San Bartolomé Francisco Javier Trías en Santa Fe en 1755. Germán Marquinez Argote y José del Rey Fajardo, *Física especial y curiosa del maestro javeriano Francisco Javier Trías (1755)*, Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005, pp. 70-72.

²⁶ José Celestino Mutis, «Sustentación del sistema heliocéntrico de Copérnico en conclusiones públicas celebradas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en honor de los excelentísimos virreyes don Manuel de Guirior y doña María Ventura Guirior. Año de 1773», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*, Bogotá, Fondo Cultural Cafetero, 1982, pp. 79-80.

Segunda proposición: El sistema copernicano en forma de tesis es inaceptable para los católicos, teniendo en cuenta la revelación contenida en la Sagrada Escritura; es más inaceptable aún si se considera la prohibición de la Sagrada Inquisición porque los astrónomos tienen que explicar los fenómenos celestes por otros caminos. Defenderán (esta tesis) en esta Universidad Tomista, primero de julio del año del Señor 1774.²⁷

La reacción de José Celestino Mutis no se hará esperar, pues elevará una airada protesta ante las autoridades virreinales por considerar que más que un debate científico, teológico o filosófico —pese a los alegatos que en este sentido hicieron el provincial de la Orden de Predicadores Domingo de Acuña, el regente Juan José de Rojas y el lector del curso de Artes José María Sandoval—,²⁸ se trataba más bien de un ataque personal, y, sobre todo, de un ataque directo a la proyectada universidad pública en Santa Fe, de ahí que Mutis no dude en señalar, en una carta dirigida al virrey don Manuel Guirior, lo siguiente:

A todos estos será necesario hacer pública y manifiesta la censura de la Universidad Tomística de la ciudad de Santafé, para que les sirva de gobierno y sepan haberse determinado y proferido, después de bien visto y examinado el punto por sus muchas observaciones astronómicas, que es intolerable entre católicos e indefendible el Sistema Copernicano por opuesto a la Sagrada Escritura y prohibido por la Santa Inquisición, pero también convendría supiesen que el objeto de tan agria censura es embarazar el establecimiento de los estudios útiles, los cuales, una vez introducidos, desterrarán perpetuamente el desorden y otra multitud de males que hoy lloran los verdaderos sabios y vasallos celosos del bien común: pues los Censores no dejan de conocer que desterrado de las escuelas el inútil fárrago de voces vacías por la mayor parte de las escuelas de sustancia, será consiguiente que caiga el cetro de las ciencias de las manos de aquellos que presentemente dominan en el trono de las enseñanzas; mayormente cuando observan que entre los graves que cercan a V. E. en su gobierno, se aplica con especial esmero el importante objeto de la reforma de estudios, tan necesario y encargado en nuestros días. Notan que en los dilatados dominios de nuestro Católico Monarca sólo resta este desgraciado Reino que reciba la sabia ilustración de los demás; y aún tal vez me consideran inclinado a empresa tan útil, y por lo mismo me singularizan, dirigiéndome más declarada la censura.²⁹

La respuesta del virrey Guirior no se hará esperar, pues el 11 de julio de 1774 ordenará que toda la documentación correspondiente a la querrela entre Mutis y los dominicos se pase a la Junta de Temporalidades «para que pueda tomarse oportuna

²⁷ «Querrela con los padres dominicos de la Universidad Tomística de Santa Fe, impugnadores del sistema copernicano y defensa de su doctrina ante la autoridad virreinal. Año de 1774», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*, Bogotá, Fondo Cultural Cafetero, 1982, p. 147.

²⁸ «Querrela con los padres dominicos...», pp. 146-151.

²⁹ «Querrela con los padres dominicos...», p. 156.

providencia en materia tan grave [...] a fin de que con la instrucción de los antecedentes se afiance el acierto de la resolución que convenga», con copia al Santo Oficio «para que en lo concerniente a su ministerio tome aquellas providencias que estime necesarias y participe lo que fuere digno de noticia a efecto de que no se promueva la enseñanza de lo que indujese menor sospecha».³⁰

Pues bien, la respuesta a la orden del virrey Guirior será *El método provisional e interino* del fiscal Moreno y Escandón. Este sí, un verdadero giro copernicano en la enseñanza impartida no sólo en los colegios de San Bartolomé y el Rosario como era su intención inicial, sino en todo el virreinato, pues servirá de inspiración para la modernización de los planes de estudio en otros lugares como Popayán.³¹ Pero, sobre todo, supondrá una auténtica ruptura en la organización de los saberes al sustituir el canon escolástico por el canon wolffiano de filosofía yendo más allá de la recomendación de estudiar las matemáticas por el «Wolffio», tal como lo consignó hace tiempo el historiador Jaime Jaramillo Uribe:

El *Plan Moreno* [...] era un proyecto de reforma que intentaba unir la tradición con algunos progresos del pensamiento moderno. La base de los estudios seguían siendo las disciplinas clásicas de las universidades coloniales [...] [y] como nuevas materias la física, la ética y las matemáticas. Los autores que recomendaba eran todos católicos, si excluimos algunos nombres como el de Wolff, determinado para las matemáticas, y Newton, prescrito para la física, al lado de Fortunato de Brescia [...] Pero hay dos cosas que colocan el plan de Moreno y Escandón en una zona muy cercana al pensamiento moderno racionalista, y son su virulento antiescolasticismo y el método de estudios que recomienda, método basado en el eclecticismo y en las decisiones de la razón. Era por el método y no por el contenido mismo de las ideas o por los autores prescritos, por lo que el *Plan* resulta audaz para su tiempo y para su ambiente.³²

Pero la audacia de Moreno y Escandón no se queda sólo en el método. Así, el plan de estudios se ocupará de reorganizar la enseñanza en todos los niveles, desde las primeras letras hasta las facultades mayores de Jurisprudencia, Medicina y Teología, pasando claro está, por las cátedras de Latinidad y Filosofía. Ahora bien, en el capítulo anterior, al

³⁰ «Querella con los padres dominicos...», p. 159.

³¹ Sobre la enseñanza impartida en Popayán véase Jorge Eliécer Quintero, «Educación, ciencia y política: la pretensión de la modernidad en los siglos XVIII y XIX», En: Guido Barona, Cristóbal Gnecco (eds.), *Historia, geografía y Cultura del Cauca: territorios posibles*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2001, pp. 300-309.

³² Jaime Jaramillo Uribe, *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*, Bogotá, Temis, 1982, pp. 329-330.

abordar la reforma wolffiana, habíamos visto que Christian Wolff elaboró su canon teniendo en cuenta tres criterios fundamentales: el método, el sistema y la utilidad. Estos criterios también guiarán a Moreno y Escandón en la elaboración de su plan de estudios, pues, dice con respecto a la enseñanza de la Filosofía:

En todo el orbe sabio ha sido necesaria la introducción de la filosofía útil, purgando la lógica y metafísica de cuestiones inútiles y reflejas y sustituyendo a lo que se enseñaba con nombre de Física, los sólidos conocimientos de la naturaleza, apoyados en las observaciones y experiencias [...] En toda república civilizada conviene mucho que sus miembros se acostumbren a pensar justamente [...] Al teólogo, al letrado, al médico y a los demás hombres que deben colocarse en empleos distinguidos, a todos igualmente importa instruirse en los primeros elementos de esta ciencia, que tratando en cuanto alcanza la razón del modo de conocer los cuerpos y los espíritus y del modo de pensar suministra a la juventud solidísimos conocimientos para desempeñar con utilidad y lucimiento los empleos propios de aquella carrera que elige.³³

De este modo la reforma de la Filosofía escolar no sólo consistía en purgar «cuestiones inútiles y reflejas» y sustituir lo que se enseñaba por «los sólidos conocimientos de la naturaleza, apoyados en observaciones y experiencias». También se trataba de proporcionar a los colegiales la formación filosófica necesaria: «el modo de conocer los cuerpos y los espíritus»; a fin de que se «acostumbren a pensar justamente», y a partir de ahí desempeñarse «con utilidad y lucimiento» en «los empleos propios de la carrera que elige». Tesis que no eran extrañas a Wolff, puesto que para el filósofo alemán la utilidad de Filosofía residía en que al proporcionar las herramientas necesarias «para un conocimiento verdadero de las cosas», daba a los hombres la capacidad de «distinguir lo justo de lo injusto, elegir un comportamiento recto y de este modo conseguir la felicidad».³⁴

Para ello, Moreno y Escandón dispondrá que se distribuyan las materias a impartir en el trienio de Filosofía de la siguiente manera. El primer año se consagra a la Lógica,

³³ Francisco Antonio Moreno y Escandón «Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé por ahora y hasta tanto que se erige universidad pública o su majestad dispone otra cosa. Septiembre 12 de 1774», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1980, pp. 199-200.

³⁴ María Luisa Cavana, *Christian Wolff (1679-1754)*, Madrid, Ediciones del Orto, 1995, p. 26.

siguiendo el curso de Fortunato de Brescia;³⁵ y las Matemáticas, por el texto de Christian Wolff.³⁶ Pues, según el fiscal, «podrán gloriarse los estudiantes de que sabrán más que en todo el trienio, según el anterior método», puesto que, explica, «en este solo año se ha hecho un estudio sólido, cuyos conocimientos sirven al hombre en cualquier estado de su vida», puesto que, agrega, «estando ya bien formado el juicio se facilita la entrada a las demás ciencias por las cuales se va adquiriendo mayor extensión de conocimientos».³⁷ Para sustentar semejantes afirmaciones, el fiscal recomienda, con respecto a la Lógica, lo siguiente:

Desde el día de San Lucas hasta Navidad, quedarán escritos y explicados unos elementos claros y concisos de la Lógica, que es de suministrar las reglas de dirigir el entendimiento de los niños para pensar bien. Debiendo el maestro proceder por preceptos claros y metódicos, se abstendrá cuidadosamente del mal método introducido en nuestras escuelas en que se acostumbra disputar todas las materias con cavilaciones y sofisterías inútiles. Si a este mal método se agrega la inutilidad de las materias introducidas en la Lógica, se conocerá fácilmente el origen de las erradas ideas que acompañan al estudiante por toda su vida. Como hasta ahora se ha tenido por útil máxima la de corromper los entendimientos de los niños, obligándolos a silogizar desde las primeras lecciones y antes de éstas, fecundados con las ideas necesarias, se debe cortar este abuso que es el origen de muchos males que después causa cada uno en su carrera; interpretando unos fútilmente los textos sagrados y aplicándolos con impropiedad, en los sermones, en los alegatos y discursos forenses y valiéndose otros de vanos sofismas, aun en el trato y sociedad política.³⁸

Y, con respecto a las matemáticas:

Después de Navidad se dará principio a los elementos de la Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría [...] En estos preliminares para la Física útil, se va extendiendo la imaginación y solidando el juicio de los niños, pues procediéndose en ellos de unas verdades sencillas a otras más compuestas y en todas por demostraciones que incluyen puntualmente los preceptos de la Lógica, se acostumbran insensiblemente a formar razonamientos exactos y a sujetar sus entendimientos para penetrar el peso de la razón con que no hay recelo de que extravíen en cavilaciones y paralogismos; y entonces se les podrá permitir que vayan ordenando algunas proposiciones, formando silogismos, sobre las dificultades que ocurren en estos tratados. Y advirtiéndolos los jóvenes las respuestas concluyentes, que se deducen de los mismos principios que conceden, se rinden a abrazar la verdad, disponiéndose por este camino a la docilidad que tanto conduce a promover las

³⁵ Fortunato de Brescia, *Philosophia mentis methodice tractata atque ad usus academicos accommodata secundis curis P. F. Fortunati A Brixia Ord. Min. S. Francisci Ref. Prov. Brixiae. Tomus primus Logicam continens*, Venecia, Imprenta de Francisco Sansoni, 1769.

³⁶ Christian Wolff, *Elementa Matheseos Universæ*. Hale, Renger, 1730.

³⁷ Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», p. 203.

³⁸ Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», p. 202.

ciencias y que parece ha sido desconocida del escolasticismo cuyo carácter es la tenacidad del propio dictamen y el origen de la facción.³⁹

Así, con la Lógica se trataba entonces de introducir a los estudiantes en las reglas del *Método racional*. En tanto que con las matemáticas se pretendía, por un lado, apuntalar el uso de las reglas del método; y, en segundo lugar, proporcionar los elementos necesarios para iniciar el estudio de la Física. Y, un detalle, no se destierra el silogismo, sino que, a diferencia de la vieja filosofía ontosilogística, este ya no será el elemento exclusivo que dicte las reglas a seguir en la construcción de los razonamientos, sino que este formará parte del método sintético, como parte de las reglas de la demostración.

El segundo año se encuentra consagrado a la Física, tanto general como particular. Nuevamente, el fiscal recomienda el uso del curso de Fortunato de Brescia para el aprendizaje de la Física.⁴⁰ Al igual que en la Lógica, y al igual que el sabio Mutis, Moreno y Escandón critica duramente la Física enseñada en aquel entonces, puesto que su marcado carácter dogmático y especulativo la hace totalmente inútil para lograr el desarrollo material tan anhelado por los ilustrados neogranadinos. De ahí que no dude en señalar que:

Nada tiene de Física cuanto hasta ahora aquí se ha enseñado en nuestras escuelas con este nombre; parece que de propósito se ha olvidado el examen de la naturaleza y contentándose con algunas expresiones generales, se fue introduciendo un lenguaje filosófico, totalmente opuesto al de la verdadera Física. Subrogando cuestiones abstractas, que disponían a los estudiantes para otras fútiles cuestiones de la Teología Escolástica, de donde resulta que siendo una Física inútil para los verdaderos teólogos, se hacía extremadamente perjudicial para los estudiantes que debían seguir otra carrera. Si al teólogo interesa mucho el conocimiento de la historia sagrada, valiéndose de la cronología y geografía no le importa menos un conocimiento general de toda la naturaleza para huir de la superstición y credulidad en que fácilmente cae el vulgo. Nunca se arrepentirá del tiempo que hubiere gastado en este estudio. En la carrera más común de los eclesiásticos de este Reino que es la de curatos, serán infinitas las utilidades que resultarán de esta instrucción en beneficio propio y común en un país cuya geografía, su historia natural, las observaciones meteorológicas, el ramo de la agricultura y el conocimiento de sus preciosos minerales, están clamando por la instrucción, que sólo pueden lograr los curas para dirigir a los demás hombres en sus parroquias. Este será el origen de donde saldrá el influjo universal para el

³⁹ Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», pp. 202-203.

⁴⁰ Fortunato de Brescia, *Philosophia sensuum mechanica methodice tractata atque ad usus academicos accommodata secundis curis P. F. Fortunati A Brixia Ord. Minor S. Francisci Ref. Prov. Brixiae*, Brescia, Imprenta de Joannes- Maria Rizzardi, 1751.

fomento de la agricultura, de las artes y del comercio de todo el Reino, cuya ignorancia lo tiene reducido al mayor abatimiento.⁴¹

El segundo punto a destacar en la enseñanza de Física, es la recomendación, por parte del fiscal Moreno, del principio de elección, ese famoso eclecticismo tan caro a nuestros ilustrados, sobre todo en lo que tiene que ver con la Filosofía Natural. En este sentido, dice:

Queda ya prevenido que en la Filosofía debe prevalecer el eclecticismo. En ninguna parte es tan preciso este espíritu de elección como en la Física, en que la variedad de sistemas, la tuvieron abatida hasta el siglo presente, en que últimamente se ha reconocido que los únicos medios de cultivarla son la experiencia y observaciones. De éste se deducen unos razonamientos que si fuesen ajustados a las reglas de una buena lógica y dirigidos por los preceptos elementales de la Matemática, van conduciendo con mucha seguridad en el conocimiento de la naturaleza. Este es el plan que se proponen los físicos de nuestro siglo, renunciando a todo espíritu de sistema.⁴²

Finalmente el tercer año de filosofía se encuentra dedicado a la Metafísica, por el curso de Fortunato de Brescia,⁴³ y la Ética, por el curso de Gregorio Mayans.⁴⁴ Sobre la enseñanza de la Metafísica, el fiscal Moreno y Escandón afirma lo siguiente:

Es imponderable con cuantos utilísimos socorros lleva ilustrado su entendimiento el estudiante para dar principio este año a discernir con claridad las materias de la Metafísica. En esta ciencia en que trata del ente generalmente considerado por nociones abstractas y también de los espíritus, en cuanto puede conocerlos el hombre por la luz natural y con independencia de la revelación, se va extendiendo la ilustración del filósofo. Debiéndose tratar en este año las materias indicadas con arreglado método, podrán comprenderse bajo los tratados generales de Ontología o doctrina del Ente en general y Pneumatología o doctrina de los Espíritus, que se subdivide en Psicología, esto es Doctrina del Alma racional y Teología natural o conocimiento de Dios, por la luz natural. En este mismo orden dispuso su Metafísica el referido Fortunato, procediendo en toda ella con la claridad que le es tan propia, a pesar de lo difícil y abstracto de las materias. Cuando el estudio se dispone con claridad y método, se avanza mucho en poco tiempo.⁴⁵

Y, con respecto a la Ética, recomienda:

⁴¹ Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», pp. 203-204.

⁴² Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», p. 204.

⁴³ Fortunato de Brescia, *Philosophia mentis methodice tractata atque ad usus academicos accommodata secundis curis P. F. Fortunati A Brixia Ord. Min. S. Francisci Ref. Prov. Brixiae. Tomus secundus Metaphysicam universam complectens*, Venecia, Imprenta de Francisco Sansoni, 1769.

⁴⁴ Gregorio Mayans y Siscar, *Gregorii Majansii Generosi Valentini Institutionum Philosophiæ Moralis. Libri tres*, Valencia, Imprenta de la Viuda de Jerónimo Conejos, 1754.

⁴⁵ Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», pp. 204-205.

Son indecibles los daños que se han originado de haber estado desterrado de nuestras escuelas el estudio de la Ética. Ya se reconoce generalmente su necesidad, especialmente para los Teólogos y Juristas, y es demostrable su utilidad en todos los hombres literatos, cuyo modo de pensar y todas sus acciones influyen mucho sobre el resto del pueblo. Todos deben saber las obligaciones del hombre para con Dios, para los demás hombres y para sí mismo. Estas obligaciones las aprenden los unos por sólida instrucción y las ejecutan otros por imitación. Para que resulte de este importante estudio toda la utilidad que se desea introducir en la vida civil, se deben evitar las cuestiones estériles y puramente especulativas, que no dejan jugo alguno en el corazón del hombre. Este estudio bien dirigido es el que propiamente completa la ilustración del filósofo. Poco importa haber ilustrado el entendimiento con los estudios anteriores aprendiendo a dirigir la razón y a conocer las obras de la naturaleza, si por último se ignora en qué consiste la felicidad del hombre.⁴⁶

Sin una adecuada instrucción moral de nada sirve la enseñanza del método y de los secretos de la naturaleza, el espíritu, Dios y el Ser. Y, al igual que Wolff, para el fiscal Moreno y Escandón el propósito último de la formación filosófica no podía ser otro sino la felicidad. Sobre los efectos que tendría el *Método provisional e interino* en la formación de la juventud capitalina, escribiría el virrey Guirior en su instrucción, con fecha de 18 de enero de 1776, al virrey Flórez:

No obstante la repugnancia manifestada por algunos educados en el antiguo estilo, y principalmente por los conventos de regulares, que habiendo tenido hasta ahora como estancada la enseñanza en sus claustros contra la prohibición de las leyes, sentían verse despojados y sin poder mezclarse en unas enseñanzas para que necesitaban aprender de nuevo, se ha dado principio al método establecido en los dos colegios que tiene esta ciudad, sin permitir que la juventud acuda sino a estas cátedras como públicas; con tan feliz suceso, que en sólo un año que se ha observado este acertado método se han reconocido por experiencia los progresos que hacen los jóvenes en la aritmética, álgebra, geometría y trigonometría, y en la jurisprudencia y teología, [...] para que imbuidos en sana doctrina puedan ser útiles en lo temporal y espiritual al Estado, que aprovechará el fruto de los ingenios fértiles y perspicaces que produce este Reino, y que por falta de buen cultivo han quedado muchos [...] sepultados en el olvido. Pero para esto no puedo menos de interesar el celo de V. E. en que sin dar lugar a los recursos y afectados pretextos y clamores del expresado convento, apoyado del clero regular insista con inflexible ardor en que se lleve a cabo a debido efecto esta utilísima idea, haciendo presente a S. M. su Real Consejo de Indias las ventajosas utilidades que el Reino y la Monarquía reportarían continuándose este método y erigiéndose los estudios generales, en cuya oficina se labren seres capaces de hacer feliz la Nación.⁴⁷

⁴⁶ Moreno y Escandón, «Método provisional e interino...», p. 205.

⁴⁷ Manuel Guirior, «Instrucción que deja a su sucesor en el mando el virrey D. Manuel Guirior», En: Germán Colmenares (Comp.), *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo I*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1989, pp. 314-315.

No le faltaba la razón al virrey Guirior, no sólo en los resultados de la aplicación del nuevo Plan de Estudios, sino también en la cerrada oposición que generó, pues en una carta dirigida al Rey por un grupo de colegiales del San Bartolomé, con fecha de 15 de julio de 1778, podemos leer lo siguiente:

Van corriendo cinco años se promulgó y estableció un Plan de estudios (hoy presentado en el Real Consejo de Indias y aún no ha merecido hasta hoy la aprobación de S. M.), en el que, abolidos los estudios de Lógica, Física, Metafísica, Teología escolástica y Cánones, y exiliado el *ergo* de las aulas se manda sólo leer (así se practica) Aritmética, Geometría, matemáticas y una aparente filosofía moral, con lo que entregados casi al ocio los jóvenes escolares, lejos de medrar en el estado literario, corren al precipicio que les amenaza la ignorancia. Lamentan los padres perdidos a sus hijos, y este Reino teme el total exterminio de las letras, sin que nos quede duda de que dentro de diez años no habrá quien haga oposiciones a las canonjías doctoral, magistral y penitenciaria (si no viven aún dichos colegiales antiguos), porque no habrá quien acierte a aplicar al ministerio de la Fe sentencias, ni quien pueda leer en la cátedra ni replicar en un acto público en materia de Teología, y quedarán estas facultades como en los siglos nueve, diez y once en solos los claustros religiosos.

¿Quién, señor, no ve el mal que amenaza? Este sólo puede remediarlo el poderoso brazo de nuestro Soberano si al serio y prudente influjo de V. S. I. mandan sigan los dos Colegios seculares del Rosario y de San Bartolomé el antiguo método en los estudios de Dialéctica, Física, etc., amplificándolos con los ejercicios de públicas Conclusiones, en las que, alternando con los Colegios Religiosos el *Ergo* y el *Contra*, influyen en los ánimos de los jóvenes una eficaz aplicación al estudio.⁴⁸

El plan de estudios de Moreno y Escandón tuvo una vigencia de apenas 5 años. Y, como es bien conocido, en el corto periodo que estuvo en vigor se formaron algunos de los más destacados intelectuales de la ilustración neogranadina.⁴⁹ Pero la polémica con los dominicos continuaba su marcha y para el año de 1779 no sólo el proyecto de universidad pública sino los esfuerzos por implementar la Filosofía Moderna y con ello, un nuevo canon de las ciencias sufriría un duro revés.

CUATRO. ENSEÑAR ¿AL MODO DE ANTES?

⁴⁸ Citada en Salazar, *Los estudios eclesiásticos...*, pp. 449-450.

⁴⁹ Una relación completa de catedráticos y estudiantes en los colegios de San Bartolomé y del Rosario durante el tiempo en que estuvo vigente el plan de Moreno y Escandón puede consultarse en: Diana Soto, *La reforma de plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón: 1774-1779*, Bogotá, Editorial Universidad del Rosario, 2004, pp. 140-164.

Los esfuerzos de la Orden de Predicadores en Madrid por obstaculizar no sólo la creación de una Universidad Pública y de Estudios Generales en Santafé de Bogotá, sino de un nuevo *ordo*, *ratio* y *canon* en la filosofía escolar neogranadina, en otras palabras, de un nuevo método de estudios, dará su primer fruto con la Real Cédula de 18 de Julio de 1778. En ella se consideraba como útil y conveniente la creación de la Universidad Pública y Estudios Generales en Santafé, aunque ponía serios reparos en lo que respecta a las rentas necesarias para su sostenimiento.⁵⁰ Por ello, ordenaba la creación de una Junta de Estudios a fin de informar a Madrid:

[...] qué cátedras hay fundadas en esos dos colegios, con qué caudales y con qué fines; qué aplicaciones se han hecho de las temporalidades ocupadas en ese Reino, a los Regulares de la Compañía: Qué bienes de ellas existen, que puedan aplicarse a la erección de la Universidad, sin perjuicio de mis explicadas reales intenciones y obligaciones a que están afectas: Qué estado tiene la enseñanza en los enunciados Colegios; si se observa el método de estudios, que propuso, el referido Don Francisco Antonio Moreno: qué progresos han hecho en la carrera literaria los que han estudiado por él; y que si la Junta estimare por conveniente alterarle, o hacer alguna variación en él, lo ejecute y poniéndose desde luego en ejecución dé cuenta al expresado mi Consejo, para que con vista de lo que informase la Junta, se mande lo más conveniente y ventajoso a mis vasallos de ese Reino.⁵¹

Pues bien, una vez recogidos los informes respectivos,⁵² la Junta de Estudios se reunió entre el 13 y 16 de octubre de 1779. Asistieron a las deliberaciones, el regente visitador general don Juan Francisco Gutiérrez de Piñérez en representación del virrey Flórez; el doctor Benito Casal y Montenegro, oidor decano de la Real Audiencia; don Francisco Vergara, contador regente del Tribunal Mayor de la Real Audiencia de Cuentas; don Manuel Sevilla, contador oficial de la Real Hacienda; fray Juan José Monilla, rector de la Universidad de Santo Tomás; el doctor Diego Tirado, cura de la parroquia de Santa Bárbara y Rector del Colegio Seminario de San Bartolomé; y el doctor Fernando Caycedo, vicerrector del Colegio del Rosario en reemplazo del rector Miguel José de Masustegui quien no pudo asistir; y el fiscal del Crimen y Civil don Francisco Antonio Moreno y

⁵⁰ José Antonio Ricaurte y Rigueyro, «Compendio de lo actuado sobre estudios públicos. Relación escrita por el doctor don José Antonio Ricaurte y Rigueyro, Abogado-Fiscal de la Real Audiencia. 1768-1783», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1980, p. 54. Es importante anotar que esta relación Ricaurte y Rigueyro transcribe en su integridad el contenido de la real cédula de 1778.

⁵¹ Ricaurte «Compendio de lo actuado...», pp. 54-55.

⁵² Ricaurte «Compendio de lo actuado...», pp. 55-59.

Escandón. Además del virrey y el rector del Rosario también faltó a las reuniones el Arzobispo Antonio Caballero y Góngora.⁵³ Una de las conclusiones a las que llegó la Junta de Estudios es que consideró conveniente alterar el método de estudios vigente tanto en el San Bartolomé como en el Rosario. Puesto que, a juicio de la Junta:

Que desde luego se podrá dar cuenta acerca del estado que tienen los estudios en los enunciados Colegios; pues aunque para su arreglo y mejoramiento por Junta Superior de aplicación del 22 septiembre del 74, se mandó observar el citado Plan formado por el señor Moreno; pero no habiendo correspondido el efecto a los deseos con que la Junta previno su observancia, ni a los que inflamaron a dicho señor por su formación, pues aunque el referido Plan demuestra la instrucción de su autor y el celo que le animó en obsequio de la juventud de este Reino; pero como por una parte, no haya llegado a conseguirse poner el número de Catedráticos, que en él se pide, por falta de fondos que tienen los Colegios para sostenerlos; y que lo poco que ha habido, como que han tenido que enseñar por un método que no aprendieron, no se han logrado los progresos que se esperaban; a que concurre por otra parte la falta de estudios generales, sin cuyo establecimiento formal no pueden adaptarse semejantes reglamentos de estudios. Juzgó la junta necesario por estas razones, en fuerza de las facultades, que por la presente Real Cédula se le confieren prescribir el régimen que provisionalmente y hasta que noticiado Su Majestad del particular, disponga se observe otra cosa, en los estudios de ambos Colegios, procurando en lo posible igualarlo al que antes del Plan servía de gobierno, para cautelar de este modo que con una absoluta novedad, se sientan los malos efectos que puedan atraer.⁵⁴

Así, pese a los elogios que la Junta hace del plan de 1774, también creía que dicho Plan no era aplicable en aquel momento. Pues la falta de catedráticos preparados en el nuevo método, la falta de fondos para el sostenimiento de las cátedras y que aún no se había erigido Universidad Pública y de Estudios Generales constituían, a juicio de la Junta, razones más que suficientes para suspender la enseñanza de la Filosofía Moderna, y más bien «volver al modo de antes». Así, con respecto a la Filosofía la Junta de Estudios resolvió lo siguiente:

Y mereciendo entre estas, la primera atención la filosofía, por ser la escala por donde se asciende a las demás, a esta se convirtió la Junta y queriendo que se explique y enseñe del modo escolástico que antes, pero separando y purgando de ellas todas aquellas cuestiones, que por reflejas e impertinentes, se reputan por inútiles. Estableció y señaló para su explicación y enseñanza el curso de Artes del Padre Fray Antonio Goudin, por considerarse por su concisión, método y claridad, el más aparente en las actuales circunstancias: bien entendido que, no por esto se aprueban, como útiles e importantes todas las disputas que

⁵³ Soto, *Polémicas universitarias...*, p. 53.

⁵⁴ Ricaurte «Compendio de lo actuado...», pp. 61-62. Anotemos aquí que la relación de Ricaurte y Rigueyro transcribe en su integridad las resoluciones a las que llegó la Junta de Estudios en octubre de 1779.

trae; y se deja a la discreción e instrucción de los Catedráticos que se eligieren, la crítica y expurgación de lo útil e inútil, aplicando su dirección y enseñanza a aquello y despreciando enteramente esto. Este estudio se deberá hacer (como hasta aquí) en tres años, en el primero la Dialéctica y Lógica: En el segundo en que antiguamente se enseñaba la Física, será en el presente tiempo la Metafísica y Filosofía moral, cuya variación se ha tenido a bien hacer en utilidad de los mismos cursantes, para que los que hicieren ánimo de pasar a aprender la facultad de Derechos, o la Sagrada Teología, puedan sin necesidad de gravarse, con el estudio de la Física, a aprender el de dichas facultades: Y el último se expondrá la Física, indispensable, para los que hayan de profesar el estudio y de arbitrio para los dedicados a otras ciencias expresadas.⁵⁵

Se trataba pues de volver al viejo canon escolástico. Pero la vuelta «al modo de antes» no implicó que todo quedara igual que antes, pues el curso de Goudin que se recomendó no era el mismo que el monje francés redactó a mediados del siglo XVII. No, se trataba de las nuevas ediciones aumentadas y corregidas que se imprimían en Madrid desde 1762 y que contenían, entre otras cosas, el método racional explicado a partir de la *Lógica o arte de pensar* de Port-Royal. Prueba de que éste era el curso leído por aquellos años en Santa Fe es la defensa que el Regente de la Universidad Tomística fray Juan José Rojas y el lector de Artes fray José María Sandoval escribieron a propósito de la polémica sobre el sistema copernicano sostenida con José Celestino Mutis:

[...] el haber promovido en este año la impugnación del sistema copernicano no ha sido mirado otro fin que el de instruir a la juventud en los rudimentos así teológicos como filosóficos y astrológicos, fin al que también ha anhelado y propendido el dicho doctor Mutis; y que esto mismo los impelió a haberlo convidado por el conocimiento que de su bella literatura tenían, y añadieron que la calidad del aserto que llegó a manos del dicho doctor Mutis era la misma aserción que vierte el P. Maestro Goudin en su física reformada y novísima.⁵⁶

Pero eso no es todo, pues cuando la Junta de Estudios dispuso que los catedráticos separaran y purgaran en la lectura del curso de Goudin «todas aquellas cuestiones, que por reflejas e impertinentes, se reputan por inútiles», dejando «a la discreción e instrucción de los catedráticos que se eligieren, la crítica y expurgación de lo útil e inútil», sentará un precedente que no pasará desapercibido por los reformadores posteriores cuando se trataba de recomendar el uso de autores o manuales que se sabía iban a levantar enormes polémicas. Valga como ejemplo el famoso artículo 229 del Plan de estudios firmado por

⁵⁵ Ricaurte «Compendio de lo actuado...», pp. 62-63.

⁵⁶ «Querella con los padres dominicos...», p. 148.

Santander en 1826, que, como es bien conocido, recomendó el uso de los controvertidos manuales de Bentham y Tracy para la enseñanza de la Jurisprudencia y la Filosofía respectivamente:

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 tuvieren 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 sus alumnos los errores del autor y autores en aquellos puntos, para que se precavan de ellos, y de ningún modo perjudiquen a los sanos principios en que los jóvenes deben ser imbuidos.⁵⁷

Y cuyas consecuencias para la historia de la educación colombiana, que llegarán hasta el siglo XX incluso, describe, y explica, el profesor Oscar Saldarriaga con las siguientes palabras:

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 juriconsulto inglés: el que sus propios epígonos le reconocieran defectos era una razón de sobra para recusarlo. Ciertamente, 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. Pero este argumento 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”. [...] habrá que retener la presencia de este “principio pedagógico de conciliación” como un evento más que coyuntural.⁵⁸

Por otro lado, la vuelta al canon escolástico tampoco significó que los esfuerzos del fiscal Moreno y Escandón no rindieran frutos, pues logró que volvieran a imponer el orden y la disciplina en los estudios. En este sentido, ordenaba la Junta de Estudios:

⁵⁷ Decreto (3 de octubre de 1826) sobre el plan de estudios, En: *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios generales del Consejo de Estado. Tomo VII*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924, p. 450.

⁵⁸ Oscar Saldarriaga, «*Nova et Vetera*», o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (*Catolicismo, modernidad y educación desde un país poscolonial latinoamericano*) [tesis doctoral], Louvain-La-Neuve, Université Catholique de Louvain, Doctorado en Filosofía y Letras-Historia, 2005, pp. 332-333.

Y porque por defecto de la Lengua Latina, son pocos o ningunos los adelantamientos que hacen algunos cursantes en la Filosofía y por consiguiente en la demás facultades, se previno, que ninguno debe ser admitido a ella, sin que antes haya sufrido un riguroso examen, en latinidad y haya obtenido la aprobación: para lo cual se encarga a los Rectores, y a los que de acuerdo de estos deben hacer oficio de examinadores, no usen de indulgencia alguna, pues es una materia tan delicada, quedan responsables en conciencia, a los perjuicios que se sigan que por obvios no se expresan, en la misma conformidad serán examinados de lo que en cada año de los tres de Filosofía estudiaren. De suerte que ninguno pase al segundo, sin que haya pasado antes por el examen de lo que se ha enseñado en el primero y así de lo demás [...] Concluido con estas formalidades el curso de Artes, serán examinados los estudiantes, según queda prevenido, para poder ascender a las facultades [mayores] [...] Y dando, desde luego por abolida la antigua costumbre de enseñar [...] sin ningún orden, ni método, leyéndose por los Catedráticos a su arbitrio la materia, que era de su aprobación y gusto, sin que antes se les diese a los discípulos una tintura a lo menos de su noción.⁵⁹

Pero tampoco el orden y la disciplina impuestos por la Junta de Estudios en 1779 eran los mismos de antes. Pues cuando menciona la Junta que los Catedráticos leían «a su arbitrio la materia, que era de su aprobación y gusto», hace referencia al modo a como se enseñaba antes de que se difundiera la reforma wolffiana en el virreinato, pues bajo el *ordo* escolástico el método de enseñanza consistía en hacer agrupaciones alrededor de los temas «sin dar explicaciones sobre el origen y la conexión entre los términos»,⁶⁰ y no, como quería Wolff, a partir de una relación jerárquica «sin saltos ni huecos», en donde «por medio de definiciones exactas, de no hacer ninguna suposición infundada, [...] en las premisas se encuentren las razones de lo que se sigue».⁶¹ Así pues, nos encontramos con la situación paradójica de un sistema de enseñanza compuesto por un *canon* escolástico de cuño aristotélico más un *ordo* y una *ratio* modernos de corte wolffiano. Situación que no hará sino exacerbar las interminables polémicas sobre, como bien lo decía el canónigo Duquesne en su *Historia de un congreso filosófico tenido en el Parnaso*, si era «mejor introducir en las escuelas los cursos modernos o sostener todavía los antiguos».⁶²

CINCO. ECLECTICISMO Y PRAGMATISMO

⁵⁹ Ricaurte «Compendio de lo actuado...», p. 60.

⁶⁰ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 24.

⁶¹ Cavana, *Christian Wolff...*, p. 19.

⁶² José Domingo Duquesne, «Historia de un congreso filosófico tenido en el Parnaso por lo tocante al imperio de Aristóteles (1791)», *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 41-42 (Dic. 1988-Jul. 1989): 13-76, Bogotá, p. 15.

Escribía en 1791 el naturalista Francisco Antonio Zea, en un artículo enviado al *Papel periódico de la ciudad de Santa Fe*, lo siguiente:

Sentemos por principio, que el hombre en el precioso tiempo de su juventud sólo debe solicitar aquellos conocimientos, de que puede hacer uso en la ocasión. No basta: es preciso que se aplique también a adquirir cierta finura o digamos cierto aire cortesano, que se manifiesta en frases y modales; pero muy distantes de toda afectación. Sería necesario haber perdido el juicio, haberse abandonado a todos los delirios de una imaginación desbaratada, para dejar de convenir en estos dos principios, que son el fundamento de la educación literaria y de la política, o civil. Si la rapidez indispensable para comprender en un pequeño discurso tanta multitud de ideas diferentes, no me llevara volando por mi asunto, recorrería de buena gana con vosotros todos los estados, dignidades y profesiones del hombre y no encontraríamos desde la choza pajiza hasta el palacio real objeto, ni asunto a qué poder aplicar el *Ente de Razón, el Universal a parte rei*, tantas cuestiones de *términos y categorías*, de *signos y signados*, concebidas por la mayor parte en un latín que no conoció la edad de Cicerón y que yo me avergüenzo de nombrar; pero que tenemos valor de defender en el siglo de las luces para diversión y risa de la Europa, confusión de los verdaderos literatos y eterna infamia nuestra. Ya que se nos presenta la filosofía de la escuela, detengámonos un poco a llorar la ruina de la elocuencia sagrada, que según el pensamiento de Ganganelli y el dictamen de la razón parece entre las manos de ese monstruoso enemigo de las ciencias y del buen gusto. Para dar una idea de sus estragos, digamos de una vez, que el ergotismo, ese ídolo infame que vais a derribar fue invención suya y la obra maestra de su desordenada fantasía. Tímidas musas, a quienes ese monstruo de mil cabezas tenía fugitivas y aterradas! respirad al cabo de casi dos siglos de proscripción, venid ya sin temor: veréis vuestra adorada Eneida en las manos de mis jóvenes, que ya saben preferir el oro acrisolado de Horacio al inútil oropel del silogismo.⁶³

Pues bien, las palabras de Zea no venían de la nada. Pues ese mismo año de 1791 un grupo de estudiantes de la Facultad de Artes del Colegio de San Bartolomé dirigieron una carta al virrey José de Ezpeleta en donde hacían la siguiente solicitud:

Los actuales cursantes de filosofía en el Colegio Mayor de San Bartolomé, ante vuestra excelencia como más haya lugar en derecho parecemos y decimos que: siendo la disposición de la última junta de estudios poco conforme al espíritu del siglo, al gusto del público y a las bellas ideas que se nos inspiraron en las primeras clases, nos vemos precisados a solicitar de vuestra excelencia una gracia que atendidas las circunstancias parece imposible dejar de conseguir. Ella está fundada en la razón, es conforme a las ideas patrióticas de vuestra excelencia, útil a la religión y al Estado y nada gravosa al público y al erario. Pretendemos que vuestra excelencia nos conceda la facultad de poner a nuestras

⁶³ Francisco Antonio Zea, «Avisos de Hebephilo a los jóvenes de los dos Colegios sobre la inutilidad de sus estudios presentes, necesidad de reformarlos, elección y buen gusto en los que deben abrazar», *Papel periódico de la ciudad de Santa Fe de Bogotá*, números 8 y 9, 1 y 8 de abril de 1791, En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo V. 1777-1800*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1983, pp. 210-211.

expensas un profesor de filosofía que nos instruya en los elementos de física y matemáticas, que no dé algunas ideas de botánica e historia natural, en una palabra, que nos haga conocer el suelo que habitamos y las riquezas que nos rodean. El catedrático del colegio podrá enseñar a los que quieren el rancio peripato, nosotros estamos resueltos a no dar entrada en nuestro espíritu a esa filosofía delirante que corrompe el entendimiento y el corazón, destruye la elocuencia y convierte a los hombres en fanáticos idólatras de su opinión. Esta verdad se conocerá mejor si se repara en los diversos proyectos que concibió la juventud desde el instante en que se publicó la determinación de la junta. Algunos pensaron abandonar los estudios, muchos huirse a Popayán donde va a florecer la buena filosofía y los más se resolvieron a solicitar de la piedad del Rey el remedio de nuestras desgracias. Por último, después de largas conferencias, convenimos en bajarnos todos a las aulas de latinidad y mantenernos en ellas hasta ocasión más favorable. Pero porque no se creyere que era altanería y desobediencia lo que sólo es amor a la verdadera ilustración, pensamos nuevamente en abrazar otro partido. Desde luego no ocurre otro más racional que pagar entre todos un buen catedrático. Para asegurar la renta hemos resuelto ceder el pan que nos suministra el colegio, dándole al profesor el dinero que se da a la panadera por el pan que nos corresponde tendría \$572.00 de sueldo cuando el del colegio sólo tiene \$200.00.

Aquí era el tiempo de manifestar la utilidad de la filosofía moderna sobre la antigua si no tuviéramos la felicidad de hablar con un virrey de las luces de vuestra excelencia. Diremos solamente que esta es una verdad demostrada que confiesan los mismos peripatéticos en sus lúcidos intervalos. En efecto, ningún hombre de juicio podrá negar que es más útil conocernos a nosotros mismos, los objetos que nos rodean y el globo que habitamos, que examinar si existe desde la eternidad y llenarlo de cualidades. Aunque hablando con un virrey tan ilustrado es superflua cualquiera demostración de esta verdad, no podemos menos de alegar el testimonio del Clemente XIV. Se quejaba este hombre inmortal de haber estudiado filosofía gótica, y añade que se veía precisado a quitar una parte de su sueño para estudiar a Descartes y a Newton. Aún está más expresivo en otra carta en que dice que el que trata con los filósofos ingleses se hace sublime con ellos y ve el mundo debajo de sus pies. Y añade luego que nadie ha reunido como Newton la ciencia y el candor. Penetrados nosotros de estas verdades sublimes estamos resueltos a buscar la buena filosofía por cuantos medios puedan sugerir la prudencia y honestidad. Los alumnos del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario son de los mismos sentimientos. Quizá no se ocultará a la penetración de vuestra excelencia las inquietudes y turbaciones que suscitó en aquellos claustros la determinación que corre en el público. Baste decir lo que corre en el público: llegaron a zaherir y burlar a su rector a quien juzgan celoso partidario de la filosofía peripatética. Ya desde el principio del curso habían intentado quemar solemnemente los escritos de Goudin, y lo habrían hecho si no los hubieran apartado de ese pensamiento. Ahora sólo se escuchan allí burlas, motes y dichos picantes contra los afectos al peripato. Nadie ignora con cuanto horror mira la política estos procedimientos.

Nosotros no los alegamos sino para manifestar a vuestra excelencia la aversión universal a la filosofía que se manda a cursar. Quizá somos nosotros los que más la detestamos y con todo, desde que salió la determinación, hemos estudiado aunque con disgusto las más rancias cuestiones de Goudin sin oponer una palabra ni murmurar de una resolución, que aunque censurada del público, está apoyada en razones que no acertamos a comprender. Estamos educados en estos sentimientos, y aunque resueltos a padecer la ignominia antes que abrazar el peripato, jamás faltaremos a nuestra obligación, ni atropellaremos los derechos que debemos respetar. Esto mismo nos mueve a solicitar de vuestra excelencia la facultad de pagar un catedrático por el medio extraordinario que hemos insinuado. Nos condenamos de buena voluntad a los rigores del hambre y anteponeamos al alimento corporal el dulce pasto del espíritu.

Si el piadoso corazón de vuestra excelencia se deja mover de nuestras lágrimas y nos concede esta gracia, que no sabremos agradecer bastante, puede tener presente el doctor Frutos Joaquín Gutiérrez, sujeto de muy finos conocimientos, buen gusto, talentos muy sublimes y sobre todo instruido en la buena filosofía y amante de la juventud. Nos tomamos la libertad de proponerlo a vuestra excelencia porque por una desgracia sin igual, hemos visto en nuestras escuelas más de dos maestros que eran quizá los menos apropiados para la enseñanza, sin embargo, su conocida ilustración.

Concluimos señor excelentísimo, suplicando a vuestra excelencia que no se nos obligue a asistir a otra clase que a la del profesor que vamos a pagar y que ganemos con esta asistencia los cursos que ganaríamos en la clase pública. Sería la última desgracia tener que estudiar doctrinas más opuestas que la luz y las tinieblas.⁶⁴

Así pues, este notable documento describe con toda franqueza el grado de inconformidad al que se había llegado a raíz de la determinación tomada por la Junta de Estudios en 1779 de impartir el trienio de filosofía mediante el curso de Antonio Goudin. Disgusto que, como lo dice claramente la carta, había llevado a los estudiantes a considerar las vías de hecho con tal de lograr que se impartiera un curso de Filosofía Moderna en los colegios capitalinos. Pero la realidad es más tozuda de lo que se ve a simple vista, pues si bien había un sector del estudiantado que clamaba por la introducción de la filosofía moderna en las aulas, también, la carta lo indica, existía otro grupo de estudiantes conformes con la enseñanza de la vieja filosofía ontosilogística. Puesto que, explica el historiador Renán Silva:

[...] en las ocasiones, más bien raras, en que se abrieron cursos de ciencias naturales y matemáticas en la universidad, la concurrencia de estudiantes nunca fue grande, a pesar de que el núcleo de interesados parecía mayor [...] es decir, en un lenguaje más claro, que para el común de la juventud escolar universitaria, por fuera del pequeño grupo de los iniciados en las Ciencias Naturales, estas nuevas enseñanzas seguían siendo objeto de un interés simplemente lejano o pasajero, de juventud, pues no “abrían empleo”, a partir de ellas no se accedía a ningún beneficio especial, no daban ningún lugar en el mundo del trabajo o de la autoridad y el mando; seguían siendo conocimientos de atractivo más bien teórico o simple curiosidad.⁶⁵

Afirmación que podemos corroborar fácilmente si prestamos atención a un informe de Vicente de la Rocha, con fecha de 12 de agosto de 1808, sobre la marcha de los estudios en el Colegio del Rosario:

⁶⁴ «Carta de los colegiales de filosofía del San Bartolomé solicitando catedrático de filosofía moderna y matemáticas (1791)», *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 41-42 (Dic. 1988-Jul. 1989): 375-379, Bogotá, pp. 377-379.

⁶⁵ Silva, *Los ilustrados...*, p. 68.

Un motivo semejante a éste [se refiere a la cátedra de Derecho Real] tiene en quietud a la cátedra de matemáticas, pues no habiendo por dónde obligar a los estudiantes a estudiar para que ellos coronen su carrera, cualquiera que sea ese certificado, no hay quien las estudie, y de este modo se halla en un lamentable reposo la ciencia más interesante al Reino, una ciencia que desde luego ofrece las mayores ventajas al comercio.⁶⁶

Al parecer, los estudios de matemáticas y filosofía natural no eran útiles para formar teólogos o abogados. Así pues, se había llegado a un nivel de pragmatismo tal que había llevado, incluso, a la Junta de Estudios a determinar en el Plan de 1779 que con la sola aprobación de los cursos de Lógica, en el primer año, y de Metafísica y Moral en el segundo año eran suficientes para que los estudiantes pasaran de la facultad menor a las facultades mayores; ahorrándose así la necesidad de cursar la Física en el tercer año.

Para entender mejor este conflicto entre los esfuerzos de los ilustrados neogranadinos por introducir la filosofía moderna en la enseñanza y la dificultad de hacerlo en la práctica, pues «no abría carrera», veamos las diligencias que adelantaron don Cándido Nicolás y don Pedro Martínez de Pinillos a propósito de la fundación del Colegio San Pedro Apóstol en Mompo. El plan de estudios propuesto para el trienio de Filosofía fue redactado por Eloy Valenzuela y es, a mi parecer, el que llevó más lejos el ideal de introducir «las ciencias útiles», y, a la vez, desterrar «el rancio peripato» de una vez por todas. A tal punto que, como habíamos mencionado al comenzar el capítulo anterior, decide excluir la Metafísica del trienio de Filosofía. Así, dice Valenzuela en el preámbulo de su plan de estudios, dedicado al método de estudiar la Filosofía:

Yo me guardaré muy bien de dar el sublime nombre de filosofía a unos tratados ideales, sumamente áridos y enfadosos que no versan sobre objeto alguno aparente y sensible y por consiguiente, que ni atraen, ni interesan, y lejos de mover, incluir y enardecer al deseo de la instrucción, estudio y cultura, producen el efecto contrario, engendrando en los jóvenes el hastío, desprecio y aún aborrecimiento de los libros y dejándoles el ánimo enteramente desocupado para que lo fijen en objetos nada inocentes y en diversiones reprobadas y perniciosas. Tal ha sido la filosofía que ha más de dos siglos se enseña en el reino y es conocida con el nombre de escolástica o peripatética: tal la que ha ofuscado y enmarañado

⁶⁶ Vicente de la Rocha, «El doctor Vicente de la Rocha, Rector del Colegio del Rosario, informa acerca del régimen actual de estudios en su Colegio (1808 – Agosto 12)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, p. 160.

los entendimientos para que no conociendo su propia ignorancia dejen de aspirar a la ciencia y a la sabiduría por las sendas de la lectura escogida y variada; y tal la que ha mantenido sus literatos [...] en una inacción y adormecimiento reprobables para que nada hagan, nada emprendan y ni aún siquiera aconsejen en beneficio de su país.⁶⁷

Valenzuela rechaza de entrada la Filosofía ontosilogística y lo hace por una muy buena razón, pues dice a renglón seguido:

Juzgo que la Filosofía conveniente a nuestros colegios ha de abrazar más enseñanza que la contenida en los cursos modernos. Quisiera fuese un baño o pintura general de instrucción y conocimientos para todo género de estados, profesiones y personas y no hubiese estudio alguno de aquellos que influyen en la prosperidad general, que se tocara a lo menos en sus principios y definiciones. De otro modo por más cátedras que se establezcan, por más profesores que se atraigan, los estudiantes proseguirán como hasta aquí ateniéndose a lo preciso para su carrera de eclesiástico o abogado y los cursos quedarán desiertos como más de una vez ha sucedido en Santafé con los de matemáticas y medicina, sin embargo de la mucha necesidad de esta última y que también proporciona acomodo y subsistencia. La razón es bien clara y da a entender o la mucha pobreza del reino por la que ni se mandan a los colegios, ni allí buscan otra cosa que la rutina ordinaria para sus grados y acomodos; o por el mal método que se observa en estas casas, nada promete ni nada las busca para ilustrar y cultivar los talentos.⁶⁸

Se trataba pues de formar filósofos con vocación universal, siguiendo en esto el espíritu de las constituciones del colegio cuando señalaban que «la filosofía [...] debe ser [...] un plan de educación, instrucción y preparación general para cuantas carreras científicas y civiles se quieran emprender»;⁶⁹ puesto que, a juicio Valenzuela, la enseñanza vigente por aquel entonces en Santafé sólo servía para formar teólogos y abogados. Para llevar a la práctica este ideal, Valenzuela confeccionó un riguroso y detallado plan de estudios en donde, además de señalar las materias a enseñar en el trienio de filosofía, especifica también las enseñanzas a impartir en las clases adicionales o de instrucción secundaria; la instrucción epistolar o de escritorio; la clase de dibujo y la lección de refectorio: una lectura en voz alta que se le hacía a los colegiales durante la hora de

⁶⁷ Eloy Valenzuela, «Plan de Estudios de Filosofía que ha de servir en el Colegio de San Pedro (1806 - Septiembre 2)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, pp. 83-84.

⁶⁸ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 84.

⁶⁹ Eloy Valenzuela, «Constitución para el Colegio de San Pedro Apóstol, redactadas por el presbítero Eloy Valenzuela (1806 - Abril 19)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, p. 43.

almuerzo. El propósito de toda esta instrucción adicional, decía Valenzuela en las constituciones del colegio, era formar sujetos que, aunque no logran completar el trienio, fueran ciudadanos útiles a la sociedad:

Supóngase que el joven apenas concluido el primer año abandona los estudios; seguro está que por eso queda inutilizado y sin destino como sucede en los colegios cuando no son abogados o clérigos. Este mozo aunque no muy aventajado en los pasos de información [...] y de cartas, será buscado y pagado para un escritorio de mercader o hacendado, para las cuentas y correspondencias de los ricos, para ayudar, a oficial de una contaduría, etc., y ya que por una carrera no se habilite, lo será por otras y el colegio sabrá aprovechar este ciudadano que de otro modo se perdería.⁷⁰

De esta suerte, el primer año se dedicaba a la lógica y las matemáticas, en donde tras una corta introducción sobre la historia de la lógica, el catedrático:

Continuará con los conocimientos de idea, juicio y raciocinio, con sus correspondientes, término, proposición y discurso, o argumento: explicará sus variedades y sus usos, sus perfecciones y también los defectos que se deben evitar. En todo procederá de un modo enunciativo sin meterse en la menor cuestión o disputa. Recorrerá y adornará con ejemplos claros y concisos las reglas o axiomas de crítica y concluirá con la exposición de los métodos analítico y sintético [...] Concluida la lógica lo más tarde en dos meses, restan nueve [...] para Aritmética, Geometría, Trigonometría y Álgebra, añadiendo algo de Secciones Cónicas y Cálculo Infinitesimal que suplirá por la obra grande de los elementos para dar alguna idea de la Geometría sublime sobre la que hay muy remontadas investigaciones y algunos descubrimientos útiles.⁷¹

Recomienda Valenzuela para estos estudios «las lógicas de Corsini, Jaquier y sobre todo las del Genuense»,⁷² en tanto que para las matemáticas se utilizará los *Elementa*

⁷⁰ Valenzuela, «Constitución...», p. 46.

⁷¹ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 85.

⁷² Se trataba del texto de Antonio Genovesi, *Antonii Genuensis in Regia Neapolitana Academia Philosophiae Professoris Elementorum Artis Logico-Criticæ Libri V*, Venecia, Thomam Bettinelli, 1759. No sobra decir que este texto, junto con la uno de metafísica titulado *Antonii Genuensis in Regia Neapolitana Academia Primum Etmices, postea æconomices Professoris Disciplinarum Metaphysicarum Elementa, Mathematicum in morem adornata*, Venecia, Thomam Bettinelli, 1789; en cuatro tomos fueron recomendados por el virrey Caballero y Góngora en su Plan de Estudios de 1787, y por fray Rafael de la Serna en un Plan de Estudios para el Colegio de San Francisco de Asís en Medellín en 1806. Antonio Caballero y Góngora, «Plan de Universidad y estudios generales, propuesto a Su Majestad para la ciudad de Santafé por el Arzobispo-Virrey (1787 – Julio 31)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo V. 1777-1800*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1983, pp. 151-152. Rafael de la Serna, «Plan de Estudios de Facultades Mayores y Menores de este Colegio de la nueva Fundación de Nuestro Santo Padre San Francisco de la Villa de Medellín. Año de 1806», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la*

matheseos de Christian Wolff.⁷³ Tras el curso de Filosofía continuaba la jornada escolar con la instrucción secundaria, que consistía, los dos primeros meses en la lectura del catecismo de Fleury «para que tengan algún conocimiento de los fundamentos de la religión y no se queden ceñidos a las cortas luces de un jornalero, o ganapán», los cuatro meses siguientes se leían la Historia de España por el compendio del Padre Isla seguida por la de la conquista de América; en tanto que los últimos cinco meses del año «se consagran enteramente a la práctica corriente y expedita de todas las reglas y operaciones usadas en el comercio con los propios términos y estilo de los cajeros y contadores».⁷⁴ En cuanto a la instrucción epistolar o de escritorio:

Nómbrese así o como se quiera el ejercicio de poner cartas, papeles, memorias y todo género de escritos en términos propios y buen estilo, de que a los jóvenes no se da en el colegio la menor idea, siendo así que es una instrucción que en todos estados y circunstancias se necesita, que proporciona muchos acomodos y que conduce a la cultura y perfección de la lengua. [...] [se destinarán los] dos primeros meses para papeles familiares, a padres, domésticos y amigos. Los dos siguientes para cartas de enhorabuena, pésame y todo cumplimiento. Los otros dos para escribir a empleados, dignidades y superiores de mediano carácter. [...] Los últimos cinco meses se dan la mano con la instrucción secundaria para que mutuamente se ayuden y fortalezcan; así se emplearán en copiar, notar y poner por sí las facturas, pagamentos, comisiones, traspasos, finiquitos, letras de cambio, billetes de banco, endosos de valores, etc., a uso, estilo y lenguaje de comercio, que así aquí como en los demás se procurará que sea claro, nervioso, castizo y lacónico y de ningún modo afrancesado o corrompido.⁷⁵

Continúa Valenzuela con las recomendaciones de la clase de dibujo, que incluye figuras geométricas, plantas, rostros y máquinas; para finalizar con las lecturas de refectorio, que para el primer año comprenden las constituciones del colegio, seguidas por *El espectáculo de la naturaleza* del abate Pluché.⁷⁶

El mismo rigor y detalle puede observarse en las recomendaciones para el segundo y tercer año, dedicados a la Física General y Particular y la Ética, en la parte filosófica; y en los estudios complementarios, es decir, en la instrucción secundaria, la epistolar o de

educación en Colombia. Tomo VI. 1800-1806, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1985, pp. 272-274.

⁷³ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 85.

⁷⁴ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 86.

⁷⁵ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 87.

⁷⁶ Valenzuela, «Plan de Estudios...», pp. 87-88.

escritorio, el dibujo y la lección de refectorio. Así, Valenzuela define la Física como el «estudio de los cuerpos, ya en sus propiedades comunes que se llama general y debe la primera, como en las singulares y parciales que es la física particular».⁷⁷ De ahí que para Valenzuela la Física General comprenda los siguientes estudios:

Se comenzará por la extensión, divisibilidad, inercia, gravedad, movimiento, etc., se darán las leyes de esto en sus diferentes especies de directo, reflejo, rectilíneo, curvilíneo, etc. Se pasará a la explicación de las principales fuerzas motrices y de aquí a las potencias y composición de las máquinas que es lo que se nombra mecánica y debe preceder a la hidrostática, hidráulica, aerostática.⁷⁸

Para la Física General recomienda Valenzuela los tratados de Christian Wolff, más los de «Muschembroue, Gravesande y sobre todo [...] el Nolet y Brisson», con el fin, agrega, «de que todos los principios queden comprobados no menos por el raciocinio y demostración que por la experiencia y operación».⁷⁹ En cuanto a la Física Particular:

[...] se comienza por los cuerpos patentes, sublimados y comunes a toda la tierra. tal es la región del cielo con todas sus lumbreras y la luz que les es común y las hace percibir, deberán ser el primer tratado, descendiendo de sus propiedades generales a sus modificaciones en directa, refractaria y refleja en que se darán los elementos de óptica, dióptrica y catóptrica [...] Se continuará con la astronomía que trata particularmente de estrellas, planetas, cometas, etc., de los movimientos, órbitas, distancias y dimensiones, de sus relaciones con la tierra y con los tiempos y periodos, introduciéndose así con la geografía teórica y en la cronología o calendario del mismo Wolfio, con lo que se concluirá este año y casi todos los tratados de matemática pura y mixta de dicho curso.⁸⁰

En el tercer año, se dedicará nuevamente a la Física Particular, más la Ética. Sobre los temas a tratar en Física, dice el Plan de Estudios de Valenzuela:

Los tratados del fuego, aire y agua son los que naturalmente deben seguir, incluyendo en el primero en el primero y segundo las nociones más modernas sobre la electricidad, galvanismo, fosforescencia, tufos y gases; y en el último los más notables mares, ríos y lagos; las diversas calidades de termas y otras fuentes, salinas, metálicas, intermitentes, periódicas, etc., aprovechando esta ocasión para dar algunos principios de la química [...] Inmediatamente se presenta el elemento que habitamos y se tocan a la ligera los más famosos y notables montes por su elevación o bocas de fuego, las cordilleras o pampas o llanuras más conocidas; todo esto sumariamente para detenerse y ensancharse en la parte

⁷⁷ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 88.

⁷⁸ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 88.

⁷⁹ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 88.

⁸⁰ Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 89.

que nos interesa más, y que es la principal de la química y de la historia natural: esto es en el conocimiento de sales, betunes, arenas, canteras, metales y semimetales, dando a conocer sus diferencias y caracteres esenciales y en los últimos el cateo o exploración de sus mineras y matrices; su ensaye por fundición o disolución, su laboreo, aligaciones y usos según los principios de la docimasia moderna.

Se pasará a los vivientes vegetales, explicado sus partes, su nacimiento y nutrición. En la parte que toca a flores y frutos se darán los rudimentos del sistema sexual de Linne; las principales notas de clases, órdenes, géneros y especies cuya nomenclatura se deberá adoptar en lo concerniente a hojas, pezones y las restantes partes de la planta. [...] Se concluirá este tratado con índice o catálogo de las plantas exóticas que más ocurren en el comercio como lino, cáñamo, canela, clavo, malaguera, sen, ruiubarbo, etc., definidas y especificadas según los principios del ya citado Linne.

De la botánica se pasa a la animástica, entendiéndose por ésta los tratados exordiales, sobre el origen y facultades de los animales; en que apenas se hará otra cosa que insinuar de paso las diferentes opiniones sobre ovarios, animalillos y partículas orgánicas; sobre el alma de los brutos y otras varias, sin tomar partido en ninguna, como que poco, o nada nos interesan y no parecen sujetarse a nuestro alcance. Se fijará más bien la explicación en los órganos, entrañas y principales partes del hombre; en su aplicación y uso para las operaciones de la vida y en sus defectos y mala conformación, en donde por modo y conclusiones a cada una de estas partes y de la principal alteración que inducen en alguna o las más de las funciones.⁸¹

Y con respecto a la Ética, recomienda:

Aquí donde acaba la física particular pudiera concluir también la filosofía si no fuera preciso considerar al hombre más que en su estado físico y material; pero sus relaciones y deberes como ciudadano y miembro de la sociedad. Esta es la ética para la que se reservan los dos últimos meses del curso y se limitará a los estados más comunes y frecuentes y bajo los principios de la recta razón. Con cuya guía y en forma de aforismo, esto es por axiomas claros, breves y expresivos, se enunciarán las obligaciones del vasallo para con el soberano; del súbdito para el magistrado; las de un amigo con otro; las del comerciante y mercader, etc., y últimamente las del sacerdocio, para que los jóvenes inconsiderados no se precipiten a este estado sin calificada vocación y tal vez con el espíritu profano de ambición, codicia, regalo, lujo y poltronería.⁸²

Sobre la instrucción secundaria para el segundo y tercer año, dice Valenzuela que esta se dedicará a lecturas de Historia Natural, Elementos de Química, Geografía, Historia y Economía Política. En tanto que la instrucción epistolar se aprovechará para enseñar al estudiante la escritura de memoriales, «representaciones a superiores de uno y otro fuero, atendiendo a que los asuntos sean usuales y ordinarios y no especulativos o frívolos», elogios, introducciones, arengas, alocuciones, diarios meteorológicos, calendarios hortenses, y, finalmente, «la formación de discursos filosóficos, sobre cualquier objeto de

⁸¹ Valenzuela, «Plan de Estudios...», pp. 90-91

⁸² Valenzuela, «Plan de Estudios...», p. 92.

historia natural, aunque sea de los más comunes y triviales». La clase de dibujo se dedicará al perfeccionamiento de las habilidades adquiridas en el primer año, es decir, el dibujo de figuras geométricas, plantas, y máquinas; más el dibujo de edificios y mapas. Por último, recomienda Valenzuela como lecturas para la lección de refectorio *El espectáculo de la Naturaleza* de Pluché, seguido por la historia natural de Buffon.⁸³

El Plan de Estudios del nuevo colegio de Mompos, junto con las constituciones del mismo serán objeto de examen por parte de los rectores y catedráticos de filosofía de los dos colegios de Santa Fe, así como de la Universidad Tomística. Como habíamos mencionado al comienzo del capítulo anterior, la principal crítica al Plan será la ausencia de la Metafísica; y no sólo eso, también se le reprochará a Valenzuela la crítica que en lanza contra la filosofía ontosilogística al reputarla como inútil. Tal como lo señala certeramente el canónigo José Domingo Duquesne, por aquel entonces rector del Colegio de San Bartolomé, cuando dice:

Es verdad que hay alguna decadencia en la disciplina literaria, pero esta no procede del peripato sino de la falta de él. [...] Yo he visto muchos planes de estudios que todos contienen la crítica de aquel peripato rancio que ya hoy no se estila pero no he visto un curso acomodado para la enseñanza de un colegio. Se reduce todo a generalidades: se recomienda a un autor para una cosa y otro para otra, es uno mismo si se aprecia un tratado y se desprecia otro; y de esta suerte no hay uniformidad en la enseñanza [...] Todos los días vemos hombres de mucha lectura que no aciertan a hacer un discurso seguido. No hieren en la dificultad; toman lo accesorio por lo principal; confunden lo universal con lo particular [...] El que tiene principios entiende los libros porque la lógica y la metafísica le han hecho conocer en cada objeto sus diferencias, respectos y relaciones que puede tener cada cosa por sí sola y separadas de las otras. [...] A este modo la ontología por una especie de mecanismo intelectual nos enseña a prescindir unos de otros los atributos del objeto considerándolos cada uno separadamente, haciéndonos formar la idea de su raíz o esencia con separación de la de sus accidentes, o modos, habilitándonos por las razones generales para todas las ciencias, y para explicarnos con exactitud en todas las cosas.⁸⁴

Una metafísica compuesta, como habíamos mencionado al principio de capítulo anterior, por Ontología y Pneumatología; es decir, que seguía los lineamientos del canon

⁸³ Valenzuela, «Plan de Estudios...», pp. 89-90 y 92-95.

⁸⁴ José Domingo Dusquesne, «Opinión del canónigo Doctor Domingo Duquesne, Rector del Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé, Gobernador del Arzobispado, sobre el plan de estudios del Colegio de San Pedro Apóstol de Mompos (1807 – Mayo 9)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VI. 1800-1806*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1985, pp. 123-125.

wolffiano. Duquesne dirá más adelante que si la enseñanza Newton sirve para «hacer [al estudiante] un perfecto matemático nada enseña para que sea un buen lógico y metafísico». ⁸⁵ De ahí su juicio sobre el plan de estudios:

Las matemáticas son unas ciencias útiles y muy recomendables por las muchas ventajas que ha recibido la sociedad con sus nobles descubrimientos y por lo que han contribuido a la perfección de las artes mecánicas. Muchos sujetos celosos del beneficio han deseado con ansia un establecimiento de estudios matemáticos, porque conocen que así de ellos como de la física experimental se podrían seguir al Reino considerables provechos. Se han hecho varias tentativas que no se han logrado jamás, porque se ha intentado introducir estas ciencias a pulso en el colegio o colegios fundados desde tanto tiempo con otras reglas y por otros fines y que no se han podido hermanar con estos estudios. [...] Depende pues de la respuesta que dé a esta pregunta ¿A qué fin se erige el Colegio de San Pedro? Es para crear jóvenes útiles a la sociedad, en el comercio, minas, agricultura, en una palabra en todos los ramos de la industria. Adopten el plan en todo [...] ¿Se erige para crear jóvenes que se dediquen [...] al estudio de las facultades mayores [...]? En este concepto es enteramente inútil e inconducente el plan propuesto [...] y debe hacerse otro de nuevo. ⁸⁶

Pero no todas las opiniones acerca del plan de estudios eran tan duras. Así, Custodio García Rovira, el catedrático de filosofía del Colegio de San Bartolomé, declaraba entusiasmado «que el plan se adopte en todo», ⁸⁷ pues «verdaderamente si este plan se considera tanto en sus materias, como en la secuela, con que previene se deben enseñar, no se puede escoger mejor para un Colegio». ⁸⁸ De todos modos, las críticas al plan de estudios de Valenzuela no fueron desatendidas pues decía en su discurso inaugural al trienio de filosofía de 1809 en el colegio de Mompóx el doctor José María Gutiérrez de Caviedes:

Nosotros elegiremos pues, para cultivarnos, algunos ramos de la Filosofía; y si entre ellos se debe numerar su historia, empezaremos nuestra carrera, por este estudio ameno y deleitable. Pasaremos luego a la Metafísica, a esta vasta y sublime parte de la Filosofía, cuyos objetos son nada menos que las nociones más universales y abstractas de las cosas, la certidumbre, es decir, la base fundamental de todos los conocimientos humanos y de donde nacen las verdaderas reglas de la sana crítica, el arte precioso del raciocinio llamado Lógica o

⁸⁵ Duquesne, «Opinión del canónico...», p. 128.

⁸⁶ Duquesne, «Opinión del canónico...», pp. 130-131.

⁸⁷ «El claustro menor de la Universidad Tomística acuerda pasar el plan de estudios del Colegio de Mompós a los catedráticos actuales de filosofía de la Universidad y colegios mayores de Santafé. Conceptos de los catedráticos Doctor Custodio García del Colegio Mayor de San Bartolomé, Doctor Ramón Bustamante del Colegio Mayor del Rosario, de Fray de Jesús Saavedra Vicerrector de la Universidad (1806 – Octubre 8)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, p. 107.

⁸⁸ «El claustro menor...», p. 104.

Dialéctica, la majestuosa teoría de Dios, Ser único, adorable, primer principio y último fin de todo, la del alma humana, en la cual se explica la ciencia impura del corazón o la moral; la de los brutos que tiene misteriosas analogías con aquella y finalmente la ciencia de los cuerpos, libre de los experimentos y como sujeta sólo a las especulaciones intelectuales: este solo ramo que podemos mirar como uno de los ejes sobre que rueda la masa inmensa de los sistemas y de los principios [...] aquí nos acostumbraremos a generalizar nuestras ideas y a abrazar luminosamente y de un golpe [...] grandes objetos; aquí afinaremos nuestras almas, las elevaremos y quedaremos preparados para transportarnos con el mayor placer al teatro más fecundo, luminoso y rico del espíritu humano. Hablo de las matemáticas, en donde sentada la verdad sobre un trono de brillantes y de gloria, ha arrojado muy lejos de sí, las tinieblas y las dudas. Aquí cosecharemos a manos llenas, principios infalibles, principios importantes, y enriquecidos con este tesoro volaremos a hacer un uso admirable de él, a las hermosas ciencias que tienen por objeto la materia, el movimiento, la tierra, el agua, el aire, la luz, los cielos y a las ciencias naturales, estas ciencias benéficas, que “enseñan a socorrer al género humano en sus males”, que le acompañan en sus gustos, en todas las ocasiones de la vida y hasta en los bordes del sepulcro; que le visten, le calientan, le alimentan, proveen a sus necesidades y caprichos y son, en fin, el instrumento universal de sus placeres y el fundamento de su felicidad.⁸⁹

Los tiempos habían cambiado. Pues escribía el virrey Mendinueta en su relación de mando de Diciembre de 1803:

Sin las ciencias no pueden prosperar las artes, y sin estas falta la ocupación necesaria a una grande parte de los ciudadanos [...] reducidos en este Reino a la carrera eclesiástica y a la profesión de la abogacía. [...] Los que la tienen puede decirse que la han adquirido más bien en sus gabinetes, a esfuerzo de un estudio particular, auxiliado de sus propios libros, que en los colegios y aulas públicas, estando en ellas limitada toda la enseñanza a una mediana latinidad, a la filosofía peripatética de Goudin, a la teología y derechos civil y canónico según el método y autores que prescribió la Junta de Estudios de 13 de octubre del año de 1779.⁹⁰

Así, entre 1803, año en que Mendinueta escribió su relación de mando, y 1806, año en que se presentó a las autoridades de Santa Fe el plan de estudios de Valenzuela para el colegio de Mompox, la tiranía del «Goudin» había terminado y en su lugar se había impuesto un eclecticismo que a la vez que buscaba formar a los jóvenes en las matemáticas y las ciencias naturales, también los formaba en la metafísica y el silogismo: indispensables

⁸⁹ José María Gutiérrez de Caviedes, «Discurso inaugural de estudios que como Catedrático de Filosofía leyó el Doctor José María Gutiérrez de Caviedes (1809)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, pp. 178-179.

⁹⁰ Pedro Mendinueta, «Relación del estado del nuevo Reino de Granada, presentado por el Excmo. Sr. Virrey D. Pedro Mendinueta a su sucesor el Excmo. Sr. D. Antonio Amar y Borbón. Año de 1803», En: Germán Colmenares (Comp.), *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo III*, Bogotá, Biblioteca Banco Popular, 1989, pp. 90-91.

para seguir los estudios en las facultades mayores de derecho y teología. Prueba de ello es el informe que escribiera Custodio García en 1808 sobre los estudios de filosofía en el Colegio de San Bartolomé:

El plan que se ha seguido en estos últimos tiempos ha sido el que ha juzgado conveniente el catedrático. El que yo he seguido es el siguiente: He enseñado Filosofía moderna, en los ramos Aritmética, Geometría, Lógica, Metafísica, Moral y Física. [...] no he seguido con esclavitud autor alguno, y sólo he procurado darle a mis discípulos los conocimientos de los más fijo y evidente que hay en estas partes de la Filosofía. [...] En el trienio venidero [...] seguiré el método siguiente: En el primer año enseñaré la Lógica, Metafísica y Moral; en el segundo la Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría; en el tercero, Física universal, particular y los Elementos de Química hasta donde alcance. La Lógica, Metafísica y Moral las explicaré [...] por el Curso de León [...] Las Matemáticas y Física por Wolfio y la Química por Lavoisier, supliendo con la explicación lo que falte a Wolfio en orden a los últimos descubrimientos.⁹¹

Los mismos criterios se siguieron en el curso de filosofía impartido en el Colegio de Nuestra Señora del Rosario. Pues en un informe de ese mismo año sobre la marcha de los estudios en el colegio el rector Vicente de la Rocha manifiesta que el plan seguido por el catedrático Luis José García «no difiere en cosa alguna del que ha propuesto el D. D. Custodio García catedrático de la misma facultad en seminario de San Bartolomé porque van de acuerdo en su enseñanza».⁹²

⁹¹ Nicolás Cuervo y Custodio García, «El doctor Nicolás Cuervo, Rector y el catedrático doctor Custodio García Rovira, informan cual es el plan de estudios vigente en San Bartolomé (1808 – Julio 27)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, pp. 157-158. El curso de León es: Joseph Valla, *Institutiones Philosophicæ, Auctoritate D. D. Archiepiscopi Lugdunensis, ad usum scholarum suæ dioecesis editæ*, Madrid, Imprenta de Benedicto Cano, 1793.

⁹² Rocha, «El doctor Vicente de la Rocha...», p. 161. En este mismo sentido se expresaba Camilo Torres cuando se le pidió opinión sobre el plan de estudios de filosofía del Colegio de Medellín, formado por fray Rafael de la Serna, cuando señalaba: «Que para este mismo efecto, sin que se entienda jurar en sus palabras ni creer que es cierto porque así lo enseña el autor que se va a nombrar, se prefiera por ahora y mientras se conozca otra cosa mejor, el curso de Filosofía intitulado de León por haberlo hecho formar el ilustrísimo arzobispo de aquella ciudad, para uniformar los estudios principalmente eclesiásticos de su diócesis: obra que ha sido reimpressa ya muchas veces en Madrid y que está adoptada en las escuelas del Reino. Pero como la Filosofía que debe enseñar es electiva y no sujeta a las opiniones y sistemas de ninguno cuando la naturaleza y la razón cada día hacen nuevos descubrimientos y verdades que no se habían conocido antes, el catedrático tendrá también a la mano las *Institutiones Filosóficas* de nuestro ex-jesuita valenciano don Antonio Ejimeno [...] Este curso comprende sólo la Lógica, Metafísica y Ética. Tiene prometidas el autor las *Institutiones Matemáticas* [...] Entre tanto para los principios de Matemáticas que debe dar a sus discípulos el mismo catedrático de Filosofía por no haber otra proporción y ser indispensablemente necesarios para las ciencias físicas, se auxiliará con el Compendio de Wolff, Elementos de García y Verdejo, que son los tres cursos nacionales; y principalmente hará conocer de los estudiantes el del Ciudadano Lacroyx, trabajado últimamente para la escuela central de Francia y la que tiene sobre el Compendio Matemático de Wolff la

SEIS. EL ÚLTIMO DE LOS CLÁSICOS

Ahora bien, adicional a la exposición de las materias y autores seguidos en el trienio de filosofía en el Colegio de san Bartolomé, el profesor Custodio García se permitió realizar en el informe de 1808 el siguiente comentario:

Es cierto que estos conocimientos se les darían mejor siguiendo al Condillac o Foronda en las matemáticas a Lacroix, en la Metafísica y Moral al Pará. En la Física al Brisson, o al mismo Pará. Pero atendidas las circunstancias en que nos hallamos es impracticable este proyecto por lo que estos autores se hallan generalmente, unos en francés y otros en castellano, lo que es ciertamente incompatible con nuestros estudios en latín.⁹³

Pues bien, una década y una revolución política después, el comentario de Custodio García se hará realidad. Mientras tanto la revolución de independencia convertirá a los profesores en generales, Custodio García Rovira morirá fusilado en la Huerta de Jaime el 8 de agosto de 1816, los colegios en cárceles y cuarteles, y los afanes de la política suplantarán las preocupaciones de la filosofía escolar. En este estado de cosas, cuenta don José María Vergara y Vergara:

Los colegios no recibieron mejora alguna del nuevo gobierno: la cosa pública embargaba la atención de todos los hombres preeminentes, y los descuidaron por entero. Se acabaron los establecimientos particulares, cayeron los de carácter oficial que no tenían fuerzas. Siguieron su marcha los de los conventos, a medias: los tres de la Enseñanza, el Rosario y San Bartolomé, subsistieron defendidos por su antigua organización. El del Rosario continuó así por seis años, hasta 1816, en que llegó Morillo y lo destinó para cárcel y capilla de los patriotas.⁹⁴

Situación que se agravó a tal punto que, explica el historiador Alberto Echeverry:

ventaja de la aplicación de la Algebra a la Geometría. Para la Física tendrá presente las obras inmortales de los Abates Nollet, Pluche y principalmente el Diccionario y los Elementos [...] de Brisson». Camilo Torres, «El doctor Camilo Torres, catedrático del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, por encargo del Claustro de Doctores de la Universidad Tomística, analiza el plan de estudios para el Colegio de Medellín. Va firmado por el Rector y Claustro de la Universidad», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VI. 1800-1806*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1985, p. 300.

⁹³ Cuervo y García, «El doctor Nicolás Cuervo...», p. 158.

⁹⁴ José María Vergara, *Historia de la literatura en Nueva Granada*, Bogotá, Imprenta de Echeverría Hermanos, 1867, pp. 423-424.

Los inquisidores lanzaron a la hoguera dos clases de documentos: “multitud de libros en inglés, francés e italiano” y “todos los impresos y manuscritos que habían salido en tiempo de la patria, como fueron sermones, gacetas, bagatelas, boletines y demás”. Mediante la extinción de estos documentos, se pretendía por parte de los Realistas destruir cualquier nexo de la intelectualidad neogranadina con la cultura anglosajona, la ilustración francesa y cualquier modalidad de pensamiento que pudiera incitar a la rebelión contra la tiranía española. [...] Con la incineración de los documentos producidos en tiempos de la patria, se pretendía silenciar cualquier discurso cimentador de la nacionalidad. [...] Los colegios del Rosario y San Bartolomé fueron transformados en cuarteles y cárceles, sus alumnos y ex alumnos más preclaros fueron conducidos al patíbulo [...] Buscaron los “pacificadores” destruir la más mínima habilidad o facultad intelectual ya fuera ésta en Teología, Derecho o Medicina; siendo causa de persecución la posesión de cualquier virtud o facultad en la ciencia o el arte de gobernar. [...] En el año de 1824, José Manuel Restrepo en su exposición al Congreso de la República, explicaba como causa de que el gobierno republicano no hubiera alcanzado a difundir la educación ampliamente en la república, los asesinatos que llevaron Ruiz de Castilla, Boves y Morales, Morillo, Enrile y Sámano, en contra de los hombres de más luces y ciencias [...] en Quito, Venezuela y Nueva Granada. Versión corroborada por Lino de Pombo en su memoria de 1834, donde da cuenta de las grandes dificultades que se presentaban en los primeros años de la república para la consecución de catedráticos. El gran vacío existente, luego de la exterminación de los hombres de luces y de ciencia, fue el de la carencia de grandes maestros e ideólogos para formar ciudadanos, “legisladores, magistrados hábiles, jueces ilustrados, políticos, economistas, matemáticos profundos”, en una palabra, carencia de intelectuales orgánicos capaces de desempeñarse en todos los ramos de las ciencias, del gobierno y de la dirección de la sociedad.⁹⁵

Pero no todos los profesores correrán la misma suerte de Custodio García Rovira. Un viejo profesor de filosofía del Colegio Seminario de San Francisco de Asís en Popayán, el doctor José Félix de Restrepo, conseguirá en 1817 que el gobernador de Antioquia Vicente Sánchez de Lima le conceda el indulto.⁹⁶ Restrepo escribirá en 1819 un reglamento para las escuelas de la Provincia de Antioquia en donde prevalecerán el pragmatismo y eclecticismo tan característicos de los estudios filosóficos impartidos en los últimos años del período colonial. Más una disposición sin precedentes en los anales de la filosofía escolar neogranadina. Impartir las lecciones en castellano, «pero cuidando de añadir en latín los pasajes escogidos de los autores, a fin de que se perfeccione el estudio de un idioma tan necesario».⁹⁷ Características, ambas, que pueden observarse con claridad en los

⁹⁵ Alberto Echeverry, *Santander y la instrucción pública (1819-1840)*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia/Universidad de Antioquia, 1989, 19-26. Para una noticia circunstanciada sobre el régimen de terror desatado por Pablo Morillo en Bogotá véase: Gonzalo Quintero Saravia, *Pablo Morillo. General de dos mundos*, Bogotá, Planeta, 2005, pp. 313-337.

⁹⁶ Javier Ocampo López, «El Dr. José Félix de Restrepo: el maestro de la generación de independencia», *Revista historia de la educación colombiana*, 6-7 (2004): 9-55, p. 27.

⁹⁷ José Félix de Restrepo, «Reglamento para las escuelas de la Provincia de Antioquia», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, p. 438.

manuales de lógica y física que llevó a la imprenta en 1823 y 1825 respectivamente. Así, Restrepo organizará el trienio de filosofía de la siguiente manera:

El primero comenzará por una lógica clara, al mismo tiempo que concisa, que contenga los preceptos del raciocinio en todas sus especies, que trabajará el maestro, entre tanto haya autores acomodados; y aun después de tenerlos deberá añadir lo que falta, pues no todos son completos. A esto se agregará un tratado de crítica, escogiendo los preceptos más esenciales, [...] Luego de que estén impuestos en las reglas del raciocinio, que será poco más o menos a los dos meses, comenzarán a disputar, teniendo a la vista las reglas que habrán fijado en la memoria, y advirtiéndoseles por el maestro los defectos en su aplicación. Evitará la sutileza o jerigonza escolástica tan enemiga de la claridad.⁹⁸

Aparecen, como en los otros planes de comienzos de siglo XIX que hemos examinado un poco más arriba, las recomendaciones de claridad y concisión, la necesidad de no ceñirse a un sólo autor «pues no todos son completos»; así como la precaución de evitar la sutileza y la «jerigonza escolástica». Pautas que se pueden observar claramente en las *Lecciones de Lógica* de 1822, en donde, por una parte hace una síntesis muy apretada de la *Lógica o Arte de Pensar* de Port-Royal y la *Philosophia mentis* de Fortunato de Brescia;⁹⁹ y, por otra, la dispone a la manera de tratado elemental, pues define la lógica como «aquella facultad que dirige al entendimiento en conocer y explicar la verdad», y como «el arte de disputar, impugnando y defendiendo», tomando como base las operaciones del entendimiento según el *arte de pensar* de Port-Royal: percepción o idea, juicio, discurso o raciocinación, y método.¹⁰⁰ Ahora bien, el estudio de la lógica solo ocupa una pequeña porción del primer año de filosofía, pues:

⁹⁸ Restrepo, «Reglamento para las escuelas...», pp. 437-438.

⁹⁹ Para darse cuenta de ello, pueden compararse la cuarta parte de las *Lecciones de Lógica* de Restrepo, cfr. José Félix de Restrepo, «*Lecciones de lógica para el curso de filosofía del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé, en el año de 1822 por el Señor Don Félix Restrepo*, Bogotá, Imprenta de Espinosa, 1823», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, pp. 57-62, con los fragmentos traducidos del curso de Brescia en el apéndice documental de Renán Silva, *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada*, la edición de la Universidad Pedagógica Nacional de 1984, pp. 131-146. Que tratan sobre el método de estudiar y disputar, así como sobre los métodos analítico y sintético. Asimismo, el filósofo Daniel Herrera Restrepo anota en la contextualización a las *Lecciones de Lógica* de Restrepo que: «Una crítica interna del texto de Restrepo nos lleva a concluir que nuestro pensador tuvo como fuente directa y principal la *Lógica o arte de pensar*, de Port-Royal, Restrepo cita cuatro veces la obra bajo el título de *Arte de pensar*, en dos de ellas transcribe textos en latín [...] Obligado como estaba a enseñar lógica, Restrepo se orienta por el texto de Port-Royal. Crítico como pocos de la enseñanza silogística de la época colonial, defensor del método analítico, alma profundamente religiosa y de mentalidad agustiniana, Restrepo encontró, entre las obras lógicas entonces conocidas, la de Port-Royal como la más acorde a su pensamiento». Restrepo, *Obras completas...*, p. 20.

¹⁰⁰ Restrepo, «*Lecciones de lógica...*», p. 25.

El resto del año se ocupará en los elementos de aritmética, geometría, trigonometría, álgebra y parte de secciones cónicas; poniendo en consideración que se aprendan bien, y lo más completamente que se pueda estos tratados, ya que no en toda su extensión, a lo menos en los preceptos necesarios a la física. Si faltase tiempo para lo dicho, se tomará parte del siguiente año.¹⁰¹

Es muy probable que Restrepo utilizara las matemáticas de Wolff para esta parte del curso de filosofía. Ahora bien, según el reglamento, el segundo año del trienio se consagra a la Física, que Restrepo define en sus *Lecciones de Física* como la ciencia de los cuerpos, siendo «su objeto el conocimiento de ellos por sus propiedades, por los efectos que presentan a nuestros sentidos y por las leyes, según las cuales ejercen sus acciones recíprocas».¹⁰² Sobre su enseñanza, dice Restrepo en el artículo quinto del Reglamento:

El segundo se destinará a la física, y debe comprender los tratados siguientes: propiedades generales de los cuerpos, leyes del movimiento, leyes de la gravedad, que comprenden el movimiento de los péndulos y de los proyectos, con los principios de la balística o artillería; la estática y mecánica, la hidrostática e hidráulica, la óptica, dióptrica y catóptrica, la geografía con los principios de astronomía y el sistema del mundo, la aerometría con la descripción, uso y experiencias de la máquina pneumática, termómetro, barómetro, y el tratado de los meteoros. A estos se añadirán aquellos puntos de física que tanto se han cultivado y adelantado en estos últimos tiempos, como la electricidad, galvanismo y aires facticios, no omitiendo dar a los niños las primeras ideas de la botánica. Si faltare tiempo, como es natural, se tomará parte del año siguiente.¹⁰³

A diferencia de los breves cursos de lógica y metafísica, en donde la lógica se dictaba en nueve lecciones y la metafísica sólo en cuatro lecciones, las *Lecciones de Física* de Restrepo se extienden a 36 lecciones, que buscan abarcar, hasta donde sea posible, el campo de las ciencias naturales. Restrepo usará para componer sus *Lecciones de Física* los diccionarios y manuales de mayor circulación en aquella época en la Nueva Granada, tales como el de Nollet y Brisson. Sobre los criterios utilizados para elaborar las *Lecciones de Física* y su importancia para la formación de la juventud escolar, comenta el filósofo Daniel Herrera Restrepo:

¹⁰¹ Restrepo, «Reglamento para las escuelas...», p. 438.

¹⁰² José Félix de Restrepo, «*Lecciones de Física para jóvenes del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé por el Sr. Doctor José Félix Restrepo*, Bogotá, Impreso por F. M. Stokes, 1825», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, p. 138.

¹⁰³ Restrepo, «Reglamento para las escuelas...», p. 438.

Restrepo supo recoger elementos en diversas fuentes para darle al conjunto una coherencia lógica y sistemática, a partir de un principio superior que no fue otro que el de la confirmación por parte de la razón, la experiencia y la utilidad pública [...] El significado de las *Lecciones de física* se puede sintetizar en pocas palabras: ellas representan la normalización de la nueva ciencia en la Nueva Granada, después de un largo proceso lleno de controversias y no exento de dramáticos episodios. [...] Para los antiguos [...] sólo era pensable aquello que se manifiesta cualitativamente a los sentidos; es decir, las esencias universales, consideradas por ellos como eternas, necesarias e inmutables. De aquí su concepción de la ciencia como un conjunto de proposiciones y de razonamientos lógicos que expresaban esas esencias existentes más allá de lo percibido, causa de los fenómenos observados. [...] Para los modernos, la ciencia es un discurso crítico y progresivo para determinar en la experiencia lo que es sometible a medida y cálculo. De aquí que sus interrogantes fueran formulados en términos de: ¿cómo deben ser concebidos los cuerpos para que su ciencia sea una ciencia matemática? De acuerdo con esto, el método era el matemático: interrogar la realidad en lenguaje matemático y descifrar las respuestas según las leyes de las medidas y de la interpretación matemática. El resultado fue la concepción de un mundo como una máquina, como un conjunto no de cosas, sino de relaciones calculables entre fenómenos y de regularidades entre las variaciones de los mismos. [...] El mundo dejó de ser objeto de contemplación [...] para convertirse en objeto de manipulación y transformación, en función de su utilidad para el bienestar y felicidad del hombre. Se trata de pensar para prever, prever para poder. Así se pensó desde un primer momento.¹⁰⁴

Por último, dirá Restrepo sobre el tercer año de filosofía:

Lo restante de éste se destinará a la metafísica y filosofía moral, que requieren mayor madurez de juicio. La primera comprenderá los tratados del ente y sus propiedades, el de las causas, el de Dios en cuanto autor natural, el de la inmortalidad del alma humana y su comercio con el cuerpo. La moral debe comprender, en su primera parte, los principios de la ley natural y los deberes que de allí nacen hacia Dios, hacia nosotros mismos y hacia nuestros semejantes. En la segunda, se hará una explicación metódica de las virtudes y los vicios, distribuyéndoselos en clases con aquellas cuestiones más importantes, que corresponden a esta facultad, como sobre las acciones humanas, fin último del hombre.¹⁰⁵

Restrepo señalará en sus *Lecciones de Metafísica* que la misma se divide «en tres partes: la ontología que trata del ente; la pneumatología que trata de las sustancias espirituales y se subdivide en dos partes, la psicología, que trata del alma humana, y la teología natural, que habla de Dios».¹⁰⁶ Sobre su propósito, dirá en la oración de estudios de 1822, al inaugurar la cátedra de filosofía en el Colegio de San Bartolomé:

¹⁰⁴ Restrepo, *Obras completas...*, p. 133-135.

¹⁰⁵ Restrepo, «Reglamento para las escuelas...», p. 438.

¹⁰⁶ José Félix de Restrepo, «Lecciones de Metafísica. Manuscrito inédito», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, p. 75.

Como lógico, como metafísico y como moralista, [el hombre] medita sobre el principio de la existencia de los seres, descubre la relación de los efectos y las causas, entrevé el comercio del alma con el cuerpo, aprende a discernir lo verdadero de lo falso; conoce la diferencia de lo justo y de lo injusto, examina en qué consiste la verdadera felicidad; y capaz de volver sobre sus pasos, nota sus errores y enmienda sus defectos.¹⁰⁷

Puede verse entonces que Restrepo sigue, como venía haciéndose desde Moreno y Escandón, el *canon* wolffiano de filosofía, un patrón con múltiples variaciones conformado por una Lógica que se afanaba en prescribir las reglas del método, los principios del raciocinio, y el arte de la disputa; unas matemáticas que servían no sólo como preámbulo a la Física sino como apuntalamiento en el uso del método racional; una Metafísica que a partir de la triple división de los seres según su escala de perfección ontológica los ordenaba en Mundo, Alma y Dios, más una ciencia del ser en general organizó los estudios en Física general y especial, Ontología y Pneumatología; y finalmente una moral que enseñara un comportamiento virtuoso, pues el fin último de filosofía no es otro sino la felicidad; y que, de algún modo, había logrado conciliar la formación de la juventud en las nuevas ciencias naturales que poco a poco se abrían paso entre la intelectualidad neogranadina, con las exigencias de una formación filosófica más tradicional, apta para que los estudiantes pudieran continuar sus estudios en las facultades mayores de Leyes y Teología.

Pero los días en que la metafísica se enseñaba a partir de los tratados de ontología y pneumatología estaban contados, pues, como decía Ezequiel Rojas en 1836, en la joven República de Colombia «hay necesidad de buenos legisladores, y como en la Nueva Granada no se encuentran, es indispensable comenzar enseñando la ciencia de la legislación».¹⁰⁸ Pero la reorganización de las ciencias en las facultades mayores, especialmente en Jurisprudencia, necesitaba de un nuevo suelo epistemológico. Un suelo cuyo lugar se encuentra, claro está, en la filosofía; de ahí que el plan de estudios de 1826 no dudara en señalar, en el artículo 157:

¹⁰⁷ José Félix de Restrepo, «Oración pronunciada al inaugurar su Cátedra de Filosofía en el Colegio de San Bartolomé», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, p. 423.

¹⁰⁸ Ezequiel Rojas, «Jeremías Bentham (Artículos publicados en el “Constitucional de Cundinamarca”, en 1836, en contestación a otros del “Constitucional” de Popayán)», En: *Obras del Doctor Ezequiel Rojas coleccionadas y publicadas con una biografía del autor por Ángel María Galán*, Bogotá, Imprenta Especial, 1882, tomo II, p. 18.

Ideología o metafísica, gramática general y lógica. Un catedrático enseñará estos ramos, que comprenden bajo de sí lo que hay 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.¹⁰⁹

Dará comienzo entonces el largo reinado de la Ciencia de la Legislación Universal de Bentham y de los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy. Pero esto como dicen, es otra historia.

¹⁰⁹ Decreto (3 de octubre de 1826) sobre el plan de estudios, En: *Codificación Nacional...*, p. 434.

CONCLUSIONES:

Indicábamos en la introducción de este trabajo, que el maestro Jaramillo Uribe señalaba, sin resolverla, una paradoja: el Plan de Moreno y Escandón de 1774 unía lo viejo con lo nuevo, era renovador por el método, aunque no por los contenidos ni los autores.

Enfrentar esta paradoja ha sido la preocupación central de esta investigación. Por ello, a lo largo de este trabajo nos hemos ocupado del problema de la apropiación del método racional y el canon wolffiano de filosofía en la filosofía escolar neogranadina en el periodo comprendido entre el 13 de marzo de 1762, día en que el sabio José Celestino Mutis leyó su famoso *Discurso preliminar* con que dio inicio a su primera cátedra de matemáticas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario; y el 3 de octubre de 1826, día en que el general Francisco de Paula Santander firmó el decreto que pondrá en marcha un nuevo Plan de Estudios para todos los establecimientos educativos del país. Para ello, dividimos el grueso del trabajo en dos grandes partes: la primera mitad (capítulos I y II), se encuentra dedicada al método racional; en tanto que la segunda parte (capítulos III y IV), está dedicada al canon wolffiano de filosofía.

Hemos tratado de mostrar la forma en que fue apropiado el método racional en la filosofía escolar que se enseñaba en el Nuevo Reino de Granada a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y las primeras décadas del siglo XIX. Para ello, en el primer capítulo hemos revisado dos documentos de las lecciones de matemáticas impartidas por José

Celestino Mutis en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario en el año de 1762, el *Discurso preliminar* que inaugura la cátedra de matemáticas en donde Mutis explica la utilidad de las matemáticas «para todas las ciencias a las que se aplican los hombres letrados», es decir, a juicio del médico gaditano, la Lógica, Geometría, Física, Medicina y Teología; y la lección sobre el *Método matemático*, en donde recoge fielmente las enseñanzas del filósofo alemán Christian Wolff. Este discípulo de Leibniz, al igual que su maestro, abordará la cuestión del método en las matemáticas como la mejor manera de encontrar un método universal que sirviera para todas las ciencias, y que, suponía, debía corresponderse a su vez con la estructura de la razón humana, igualmente universal. Una pretensión que, como observamos al comienzo del primer capítulo, servirá a Ezequiel Rojas —ya entrado el periodo republicano de la Nueva Granada— como argumento para dar legitimidad y validez «científica» al utilitarismo benthamista.

Hemos visto igualmente que el método racional no fue patrimonio exclusivo de la filosofía escolar impulsada por los ilustrados neogranadinos de la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, ni que el mismo fue apropiado exclusivamente a partir de las matemáticas wolffianas, pues la *Lógica o el arte de pensar* de Port-Royal, editada por primera vez en 1662 y traducida por primera vez al castellano en 1759, también jugó un papel capital en este proceso de apropiación. Para darnos cuenta de ello, hemos abordado en el segundo capítulo la manera en que el método fue explicado en las secciones de lógica de algunos de los textos utilizados en la enseñanza de la filosofía a lo largo de este periodo. Así, pudimos darnos cuenta con el curso de Antonius Goudin, un texto de filosofía asociado con el «peripato» y en consecuencia totalmente opuesto a la filosofía ilustrada que, en lo que respecta a la concepción general del método y al método analítico el curso de Goudin toma sus definiciones y sus reglas del mismo lugar que lo hacen cursos de filosofía ilustrada de Fortunato de Brescia y de José Félix de Restrepo: *La lógica o el arte de pensar* de Port-Royal. Pero también pudimos darnos cuenta que cuando se trata de las reglas que deben usarse en la aplicación del método sintético, los separa esa diferencia que ha sido señalada y vuelta a señalar por todos aquellos que se han ocupado de los colegios neogranadinos durante este periodo: por un lado, una filosofía «peripatética» con unas reglas de método sintético orientadas exclusivamente a la formación de silogismos; y por el

otro, una filosofía ilustrada con unas reglas de método sintético tipo *more geométrico*, tal como las expusiera Christian Wolff en sus tratados matemáticos o José Celestino Mutis en su lección sobre el método matemático.

En este sentido, finalmente, podemos sostener documentalmente que el llamado método racional fue configurándose como un suelo epistémico común sobre el que se sostuvieron, a la vez que se enfrentaron, las dos grandes corrientes filosóficas que definieron la enseñanza impartida en las facultades menores de los colegios neogranadinos durante todos estos años.

Los capítulos tercero y cuarto de este trabajo se encuentran enfocados en la apropiación del canon wolffiano de filosofía en la enseñanza. Para ello, al dedicar el capítulo tercero a revisar la historia de la educación en occidente en una perspectiva de muy larga duración a fin de rastrear los componentes estructurales, léase *ordo*, *ratio*, y *canon*, que operaron en la organización de la enseñanza, especialmente del trienio de filosofía, pudimos situar lo que en la Nueva Granada a lo largo de la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, aparece en la documentación de la época sintetizado bajo el concepto de *método de estudios*. Así, además del canon wolffiano, y para poder comprender a cabalidad las diferencias entre los métodos de estudio descritos en la documentación de la época, abordamos el canon escolástico que tomó su forma definitiva en la *Ratio studiorum* jesuítica del siglo XVI; pero cuya historia comienza con la traducción de las obras de Aristóteles al latín en el siglo X y la fijación de una nueva organización de las ciencias que rompe con la estructura clásica de la enseñanza basada en las siete artes liberales, es decir, el *trivium* (Lógica o Dialéctica, Gramática y Retórica) y el *quadrivium* (Aritmética, geometría, Astronomía y Música). Con la incorporación del grueso de la obra aristotélica, la enseñanza se dividirá entonces en ciencias de la elocuencia (Gramática, Poética, Retórica), Lógica, y ciencias del conocimiento (Física, Matemáticas, Metafísica, Ética, Economía y Política).

Dicha división de las ciencias o *canon* se institucionalizará cuando sea aceptado por la Universidad de París en el siglo XIII, y se perfeccionará en el siglo XVI cuando se

organice la enseñanza bajo los conceptos de *ordo*, la disposición de las materias en una serie sistemática y graduada, y *ratio*, la disposición de las mismas en su correcta sucesión, no sólo para facilitar el aprendizaje, sino en correspondencia con el orden universal de las cosas. Proceso que llegará a su punto culminante cuando la *Ratio studiorum* jesuítica disponga la enseñanza de la filosofía en tres años.

Sin embargo, con el avance de la filosofía moderna se vio la necesidad de organizar nuevamente su enseñanza. Tarea que asumirá el filósofo alemán Christian Wolff a comienzos del siglo XVIII en el marco de las reformas educativas emprendidas por Federico I de Prusia con el fin declarado de remozar el edificio escolástico. Para ello, Wolff asumirá tres criterios fundamentales: el método, el sistema y la utilidad de la filosofía; pues su intención era construir, por un lado, un sistema completo y pormenorizado de la razón, y por el otro, una síntesis del cuerpo de las ciencias en donde tuvieran lugar las conquistas de la floreciente ciencia natural y las concepciones de la metafísica racionalista, siguiendo un orden jerárquico y preciso construido mediante el método matemático. Todo ello, con el fin de hacer de la Filosofía un conocimiento útil a todos los hombres, pues ahí se aprende a usar las fuerzas del entendimiento, a distinguir lo justo de lo injusto, a seguir un comportamiento recto; en una palabra, la utilidad de la Filosofía no puede ser otro sino el de allanar el camino para la consecución de la felicidad. De ahí la famosa división de la Filosofía en Lógica, Filosofía teórica y Filosofía práctica, en donde la Filosofía teórica comprendía la Metafísica General u Ontología, y la Metafísica especial, dividida en Cosmología o Física y Pneumatología, subdividida a su vez en Psicología y Teodicea; y la Filosofía práctica que comprendía el Derecho Natural, la Moral, la Economía y la Política.

Finalmente, en el capítulo cuarto, abordamos los modos en que fue apropiado este nuevo canon filosófico en el marco de las reformas educativas que se implementaron en la Nueva Granada durante la segunda mitad del siglo XVIII y los primeros veinte años del siglo XIX. De cómo la transición del canon escolástico al canon wolffiano respondió en principio a la política absolutista de los borbones que buscaba la creación de una nobleza civil separada de los cuerpos sociales tradicionales y por otro lado a la necesidad de imponer orden y método en los estudios tras la expulsión de los jesuitas de todos los

territorios del imperio español. Punta de lanza de este proceso será el proyecto de fundar una Universidad Pública y de estudios generales en Santafé de Bogotá, tarea que emprenderá el fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón en 1768, pero que no prosperará debido a la oposición de la comunidad de los dominicos quienes regentaban la Universidad Tomística. En medio de esta polémica por la Universidad pública se aprobará el plan de estudios de 1774, que sustituirá en filosofía el canon escolástico al uso, por el canon wolffiano, plan que fracasará en la medida en que la enseñanza de la filosofía moderna en la facultad menor, sobre todo en lo que se refiere a Física y Matemáticas, resultó incompatible con la enseñanza impartida en las facultades mayores de Leyes y Teología; de ahí que en 1779 se derogara dicho plan de estudios y se volviera a enseñar la filosofía de acuerdo al canon escolástico por el curso de filosofía de Antonius Goudin!!!. Dicha tensión entre la necesidad de introducir las ciencias naturales, las matemáticas y la filosofía moderna en la enseñanza y la necesidad de mantener el estudio de una filosofía más tradicional como prerrequisito para acceder a las facultades mayores será el motor que alimentará las polémicas y las diversas propuestas de planes de estudios de filosofía hasta 1826, cuando el Plan de estudios firmado por el General Santander reforme por completo los cursos a impartir tanto en la facultad menor como en las facultades mayores y cuyo eje central será la Ciencia General de las Ideas de Destutt de Tracy. Pero en el entretanto se logró solventar dicha tensión al concertar un trienio de filosofía, en donde primará el «eclecticismo», es decir, que se dejaba al juicio de los catedráticos la elección de los autores y doctrinas a enseñar, a la vez que permitió la coexistencia de los dos tipos de ciencia. Pero que, en general, estará compuesto por una Lógica que enseñaba el método racional según Christian Wolff y Port-Royal, y que por lo tanto trataba tanto el silogismo como el *more geometrico*; una Física y Matemáticas que buscaba formar filósofos-naturalistas capaces de desempeñarse en actividades como el comercio, la agricultura o la minería; y una Metafísica que proporcionaba los conocimientos elementales que necesitaban los estudiantes que pasaban de la facultad menor de artes a las facultades mayores de Derecho y Teología.

Y no sólo eso, pues también hemos demostrado cómo en la noción de *método de estudios* se escondía un secreto que más que un resultado, es más bien un nuevo punto de

partida: la diferencia radical entre «peripato» e «ilustración» fue una imagen construida por efecto de las disputas entre «antiguos» y «modernos», pues al examinar en detalle los soportes epistemológicos y el canon de las ciencias apropiado en las facultades universitarias neogranadinas la distinción entre antiguos y modernos, e incluso entre escolástica e ilustración se desdibujan. Un secreto que consiste en que si bien había enfrentamientos desde el punto de vista del *canon*, esto es si seguir el aristotélico o el wolffiano, no lo hubo desde el punto de vista del *ordo* y la *ratio*. Pues incluso el plan de 1779 que ordenaba enseñar la filosofía «al modo escolástico de antes», frase citada por los historiadores una y otra vez, advertía a renglón seguido, sin que los historiadores se percataran de ello, que quedaba abolida la antigua costumbre de enseñar sin ningún orden ni método «leyéndose por los catedráticos a su arbitrio la materia [...] sin que se diese a los discípulos una tintura a lo menos de su noción». Así pues, nos encontramos con la situación paradójica de un sistema de enseñanza compuesto por un *canon* escolástico de cuño aristotélico más un *ordo* y una *ratio* modernos de corte wolffiano en cuya base se encuentra, claro está, el *método racional*. En una palabra, sobre un mismo método (*ratio* y *ordo*), las diferencias se plantearon sobre el *canon*.

Esta era la respuesta al enigma abierto por Jaramillo Uribe.

ANEXOS

ANEXO 1: TABLAS COMPARATIVAS DE LAS REGLAS DE LOS MÉTODOS ANALÍTICO Y SINTÉTICO.

1) MÉTODO ANALÍTICO:

Goudin ¹	Brixia ²	Restrepo ³
<p>En griego Método [μέθοδος]; en latín: regresar por la vía más breve y expedita. Con tales términos esta denominación equivale a llamar, convocar, y es a propósito una disposición al conocimiento de las cosas; de donde el método puede ser definido como el modo ordenado de proceder en el conocimiento de la verdad [...]</p> <p>El método analítico es pues el modo ordenado de proceder para encontrar la verdad.</p> <p>Dícese analítico, o sea resolutivo porque resuelve las cuestiones por sus principios, sus efectos y por sus causas, ordenando sus causas, ordenando sus partes de lo particular a lo universal por efecto de su contenido.</p> <p>En efecto las cosas son conocidas por sus principios, los efectos lo son por sus causas, lo compuesto</p>	<p>El método lógico-analítico o de invención es el arte de disponer nuestros pensamientos para que descubramos, en cuanto lo permite la condición humana, la verdad que se nos oculta. Se llama analítico, es decir, de resolución (en griego análisis [ἀναλυσις] y en latín resolución), porque, para que se nos haga manifiesto lo que está oculto, debe dividirse el todo en sus partes, y hay que resolver todo lo compuesto en sus principios, y todo efecto debe reducirse a su causa. He aquí las reglas con que conviene que procedamos en la investigación de la verdad y en el examen de las cosas.</p>	<p>1. El método es <i>un acto de nuestra mente que dirige los pensamientos con un orden acomodado para hallar y enseñar la verdad</i> [...]. El analítico, o de invención, sube de nociones particulares a nociones comunes [...]. El analítico se dirige a disponer nuestros pensamientos en la investigación de la verdad. sus reglas son las siguientes:</p>

¹ Antonius Goudin, *Philosophia Thomistica. Juxta Inconcuſſa, Tutiffimaque. Divi Thomæ Dogmata, Quator Tomis Crompreheſa: Auctore P. Fr. Antonio Goudin, Lemovicenſi Ordini Prædicatorum, Provinciæ Tolosanæ Alumno, in Sacra Facultate Pariſienſe Doctore Theologo, & in Majori Conventu, & Collegio Pariſienſi ejuſdem Ordinis Regente. Editio noviffima, Acuratiſſimè correctæ, Elementis Cronología, & Geographiæ nunc recens exornata, & figuris æneis illuſtrata præcipuè ubi de modernis experimentis, & obſervationibus atque recentiorum Philoſophorum placitis, & ſiſtemate agitur. Tomus Primus. Logica*, Madrid, Sociedad Tipográfica, 1796, En: Renán Silva, *Saber, cultura y ſociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP, 1984, (Apéndice documental), pp. 128-130.

² Fortunato de Breſcia, *Philoſophia mentis: methodice tractata atque ad uſus academicos accommodata, Secundis curis P. F. Fortunati A Brixia. Ord. Min S. Franciſci Ref. Prov. Brixia. Tomus primus logicam continens*, Breſcia, Excudebat Joannes-Maria Rizzardi, 1749, En: Renán Silva, *Saber, cultura y ſociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP, 1984, (Apéndice documental), pp. 138-140.

³ José Félix de Reſtrepo, «*Lecciones de lógica para el curso de filosofía del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé, en el año de 1822 por el Señor Don Félix Reſtrepo*, Bogotá, Imprenta de Espinoſa, 1823», En: Rafael Pinzón (Comp.), *Obras Completas*, Bogotá, USTA, 2002, pp. 57-58.

<p>por sus partes, lo particular por lo universal [...]</p> <p>Toda búsqueda acerca de la verdad por lo general oscila de una a otra parte, porque ya sea verdadera la cuestión propuesta, o falsa si así se quiere, ya por nosotros conocida o ya buscada apasionadamente la causa eficiente ignota, ya sea un compuesto complejo cuyas partes conocemos y cuyos principios fluyen con propiedad, a ello con industria de la mente y con el menor trabajo se enderezan estas reglas:</p>		
<p>De las cuatro reglas del método en general.</p> <p>1. Siempre se comenzará por lo fácil, lo notorio y lo próximo y se irá progresando paulatinamente por grados de oscuridad y alejamiento.</p> <p>En efecto haciéndolo de este modo es como se manifiesta la primera vía y se asegura además la posterior. Además también prueba la verdad esta inmediata unión patente que viene después y que la hace preferible en comparación con la cuestión incógnita. Tal orden salvador manifiesta inteligencia y es a la más mínima verdad así como a causa de la pequeña simiente otras innumerables que maravillosamente brotan y se propagan.</p> <p>De tal modo Sócrates preguntando ordenadamente a un muchacho ignorante respecto de difíciles cuestiones, en corto tiempo lo liberaba, coronándolo de guirnalda.</p> <p>Así pocos principios de la geometría son vulgarizados y por tanto muy poco comentados a causa de lo difícil de sus tratados, sus innumerables verdades, cuanto por sus ocultísimas y perspicaces exposiciones.</p>	<p>REGLA I. Tenemos que determinar claramente y definir nitidamente, ante todo, aquello sobre lo que se va a versar nuestra indagación.</p> <p>En efecto, a menos que nos conste plenamente qué es lo que intentamos investigar, nunca podrá suceder que encontremos con seguridad ese asunto, ya que la mente divaga continuamente de aquí para allá sin llegar a su fin.</p> <p>“Así pues, hay que evitar —como bien aconseja un famoso autor— el defecto de algunos que tratan de dar respuestas y soluciones precipitada e inconsultamente, antes de que se haya constatado bien lo que se busca por las circunstancias y otros indicios a partir de los cuales, una vez conocidos, pueden saber qué es lo que se averigua. Como si un siervo, que al mandar el amo que llame a un amigo, se arrojará a los pies sin haber escuchado el nombre del amigo al que quiere que llame” (El autor del arte de pensar, parte 4ª, cap. 2º).</p>	<p>2. Primera. <i>Nos debemos proponer clara y distintamente la verdad que deseamos averiguar.</i> El procedimiento contrario sería semejante, dice <i>El arte de pensar</i>, al de un criado que mandado por su señor a llamar a un amigo partiría inmediatamente sin preguntar el nombre del que debía ser llamado.</p>
<p>2. Conservando el orden de las cosas naturales, procurar que las artificiales se acomoden a él en cuanto fuere posible. En efecto,</p>	<p>REGLA II. Hay que alejar y descuidar por completo todo lo que de ninguna manera se refiere a la cuestión propuesta; solamente</p>	<p>3. Segunda. <i>Se han de apartar y olvidar todas aquellas cosas que no pertenecen a la cuestión propuesta, teniendo únicamente</i></p>

<p>así conforme y juntamente por otro camino, como si espontáneamente manara, la mente con facilidad y agrado progresará en estos conocimientos.</p>	<p>conviene que tengamos en cuenta lo que decidimos investigar. Y en efecto, la capacidad de la mente humana y su eficacia no son tan grandes que pueda al mismo tiempo versar en muchas cosas y atender perfectamente todo lo que considera.</p>	<p><i>delante de los ojos la verdad que deseamos hallar.</i></p>
<p>3. Conociendo la cosa en todas sus partes, y separando por porciones sus beneficios y abstracciones y también estableciendo sus distintas constituciones acomodando en ellas el orden y la conexión, deseándolas como no pueden dejar de ser. En efecto, conocemos la poca facilidad de los muchos modos y recíprocamente las imposiciones conexas, mezcladas y opuestas.</p>	<p>REGLA III. Divídase, hasta donde sea posible, el todo en sus partes, todo género en sus especies, y sepárese entre sí todo y distribúyase en clases determinadas todo lo que es diverso. Ya que repugna que se aprecie correctamente y se conozca perfectamente lo confuso y desordenado. “Si confundimos varios asuntos diferentes —como bien lo anota Juan Clérigo— nunca tendremos ideas precisas de ellos. La confusión y la claridad no moran en un mismo lugar. Por eso, apenas podremos comparar entre sí las ideas que debemos comparar para encontrar la verdad con seguridad; si ocurre lo contrario, habrá que juzgarlo más de casualidad que de sabiduría. Pues así como el que quiere ver muchas cosas al mismo tiempo no las ve con claridad ni puede juzgar lo suficiente de cada una, así el que se esfuerza por abarcar más de lo que puede, se confunde a sí mismo y no logra dar juicios ciertos de tantas cosas al mismo tiempo” (Parte 3ª de la Lóg., cap. 8º, núm. 2).</p>	<p>4. Tercera. <i>El todo debe dividirse en sus partes, el género en sus especies, y separarse en clases las cosas que son diversas.</i></p>
<p>4. Es perjudicial abrirse a cosas extrañas, insistiendo particularmente en su observación y teniendo hacia ellas, porque atendiéndolas se embriaga la mente, excluye, y de propósito se aleja, y entre tanto vaga por muchas, como viajero errante en el campo, nunca, o demasiado tarde llegará a la meta.</p>	<p>REGLA IV. Definido lo que hay que investigar debemos observar atentamente lo que se nos da a conocer en la cosa misma. Ya que en toda cuestión siempre hay algo que conocemos bien. En efecto, nuestra mente “puede apropiarse lo que desconoce, en cuanto eso participa de la naturaleza de lo que ya conocemos” (Autor del arte de pensar, parte 4ª, cap. 2º).</p>	<p>5. Cuarta. <i>Se ha de averiguar con cuidado lo que conocemos en la cosa y compararlo con lo que ignoramos.</i></p>
<p>De las tres reglas del método analítico. 1) Advertir con reflexión qué cosa</p>	<p>REGLA V. Lo que conocemos y distinguimos en la misma cuestión debemos compararlo y</p>	<p>6. Quinta. <i>Debemos comenzar por las cosas más fáciles y conocidas, y de allí proseguir como por</i></p>

<p>se quiere y del mismo modo respecto de ella intentar la búsqueda cuidadosamente, pues quien en la verdad anda por muchas vaguedades y por entre escollos, difícilmente la alcanzará.</p>	<p>confrontarlo atentamente con lo desconocido; y cuando de esta comparación comienza a aparecer alguna verdad, esta especie de chispa hay que fomentarla y avivarla con mucha dedicación y diligencia hasta que llegemos a lo que buscamos.</p> <p>Pues así como según Cicerón “hay una cierta admirable continuidad y encadenamiento de las cosas, de modo que una cosa está conexas con otra y aparecen íntimamente unidas entre sí” (De la naturaleza de los dioses, Lib. 1º, cap. 4º), así hay tanta conexión de las verdades y tan admirable mutua unanimidad, que de una sola nítidamente conocida, por más que nos parezca de poca importancia, se derivan otras muchas, y por cierto importantísimas, en forma admirable. De aquí que diga San Agustín: “El conocimiento de la verdad es capaz de distinguir y anular toda falsedad con sólo que aparezca, aunque no se hubiera escuchado antes” (Epístola 118).</p>	<p><i>grados a las [menos] fáciles y oscuras.</i></p>
<p>2) Debe atenerse únicamente a la cuestión que se desea hallar, explorando todos sus estados sus estados, faces y circunstancias y dividiendo en pequeñas porciones sus partes y propiedades. En efecto, en esto consiste y por ello trae tal nombre este método. Es decir que la cuestión tratada así con exactitud, se va desenvolviendo luego que sus causas y principios son escudriñados y así como extraídos de su fondo mismo.</p> <p>Si se quiere comprender su razón es necesario resolver en sus términos nuevamente sus géneros y diferencias cuanto fuere necesario.</p> <p>Para poder hacerlo, en efecto se requieren en todos los casos muchas y variadas indagaciones, atendiendo a todas las circunstancias y a la observación de las mismas.</p> <p>Si el todo es lo deseado, deben resolverse todas sus partes, así</p>	<p>REGLA VI. Por eso conviene muchísimo —como anota Descartes— “adelantar nuestros pensamientos con recto orden, empezando por aquellas cosas que nos son más fáciles de conocer, y pasando de éstas paulatinamente y como por grados a la investigación de las más difíciles y abstrusas, y disponiendo en algún orden los conocimientos que de suyo no tienen conexión” (Del método, núm. 2).</p> <p>Pues así como la naturaleza no hace nada a saltos, sino que empezando por lo más simple y fácil avanza insensiblemente a lo más difícil y realiza paulatinamente su tarea, así la mente humana nunca llegará a alcanzar verdades más elevadas, a menos que primeramente se ejercite mucho en considerar las cosas insignificantes, y se vuelva poco a poco capaz de considerar las mayores.</p>	<p><i>7. Sexta. Completo el raciocinio debemos considerar separadamente y pesar en la balanza del juicio todos aquellos principios de que nos hemos valido, no sea que pueda tenerse por dudoso alguno de los que juzgamos por verdadero y por esta causa se trastorne todo el edificio.</i></p>

<p>como las partes en partículas; esta división las más de las veces es hecha mentalmente, o a lo menos tomada así realmente en algunos lugares.</p> <p>Así la anatomía divide los cadáveres de los animales, la alquimia disuelve los metales y la [armería] otros mediante el fuego. Ni aún la tierra produce resultados y combinaciones de seres que mirados con atención sean perfectos o absolutos.</p> <p>Si no se busca respecto de su último principio, es así como conocemos mejor respecto de los animales, de su gestación, como también de sus progresos, de cómo tienden a su lugar original y finalmente su separación.</p>	<p>“Si uno quiere —dice Juan Clérigo— aprender la aritmética, y medio aprende las cuatro operaciones: adición, sustracción, multiplicación y división, que son fáciles de entender, y luego pasa cuanto antes a otras operaciones, como es la regla de tres; ese, sin duda experimentará tal dificultad en ellas, que tendrá que despedirse de ese estudio, a menos que empiece de nuevo de las cosas más simples y las aprenda de memoria, de modo que siempre las tenga a disposición. Y lo que se dice de la aritmética, se dice de todas las otras disciplinas. Sin embargo, en la resolución de las dificultades filosóficas se abandona este método: lo simple y lo fácil, como si ya se conociera, apenas se estudia, y como de un salto, el estudioso de estas cosas se entrega a lo difícil y complejo, así sucede que se fatiga y vacila y cuando comunica sus pensamientos no ofrece a los demás más que simplezas” (Parte 3ª de la Lóg., cap. 4º, núms. 7-8).</p>	
<p>3) Examinando cuidadosamente las partes vistas en singular y reuniéndolas tan pronto como de alguna manera sea clara la verdad a causa de dichas comparaciones e inspecciones entornadas desde su principio como si esta fuera una cintilla, tratar de llegar hasta ella arrancando en el mismo orden.</p> <p>En efecto, al punto se advierte con admiración esta verdadera conexión, en tal grado recta como su posesión se vaya desenvolviendo.</p> <p>Estos ejemplos ilustrarán la regla: ¿propónense en lógica cuestiones tendientes a la especulación?</p> <p>1. Atendiendo a lo requerido, esto es, a los principios claros, conexos en sus extremos, entre sí, o divididos.</p> <p>2. Disuelvo la cuestión en sus términos y ellos nuevamente en su definición: es especulación. De donde lo único conocido por el</p>	<p>REGLA VII. Ya que el análisis lógico consiste principalmente en que lleguemos ascendiendo de las cosas particulares que desconocemos a los principios universales plenamente conocidos por nosotros, a partir de sus términos, conviene que advirtamos con ánimo atento que no se imponga un límite a la argumentación, a menos que realmente se haya llegado en esa misma argumentación a lo universal y a los principios plenamente conocidos por nosotros a partir de sus términos.</p>	

<p>entendimiento será la verdad, pues la lógica es la facultad de dirigir la mente al conocimiento de la verdad, luego hay atracción hacia ella.</p> <p>Toda la lógica tiende al conocimiento de la verdad según que ama aquel estado, por lo cual a lo único que se dirige es al conocimiento de la verdad; así en efecto se resuelve la cuestión y se demuestra por especulación lógica.</p> <p>De este mismo modo los familiarizados con la geometría suelen resolver las cuestiones, comprendiendo ellos las causas por las cuales resultan, pues de lo falso síguese la falsedad, y si son verdades las seguirá la verdad.</p> <p>Así mismo, ¿cuál es la causa eficiente del hombre?</p> <p>En atención a la cuestión buscada, a sus principios, a qué cosas son las que producen la naturaleza, desligo al hombre en sus partes: cuerpo y alma racional, un cuerpo cuyas partes observo maravillosamente ordenadas.</p> <p>Ulteriormente y promoviendo esta misma verdad, veo que estas dotes no competen a los principios próximos y efectivos del hombre como son padre y madre, por lo tanto concluyo ser efecto de otro principio, es decir herencia de una razón sapientísima.</p> <p>Por este método podemos regresar al conocimiento de la causa, mediante el efecto plenamente conocido, o de otra manera, a aquella mente sapientísima por cuya acción siguen su curso no sólo los hombres sino también todas las cosas; que gobierna los cielos, los astros, los elementos, las plantas, etc.; y que examinadas ellas extensamente, agotan el conocimiento, que se sumerge en la Mente Divina, a pesar de la visión que tengamos nosotros acerca de casi todas las cosas humanas y naturales.</p>		
---	--	--

	<p>REGLA VIII. Por esto, terminado el raciocinio, deben considerarse todos estos principios con mucho cuidado, y ponderarse racionalmente esos principios a los que llegamos ascendiendo, no sea que demos por conocido lo que se puede poner razonablemente en duda. Como de estos principios se deriva luego descendiendo aquello que estuvimos buscando antes, forzosamente nos equivocaremos si damos por cierto e inconcuso algo completamente inseguro. Por esa razón interesa muchísimo, como aconseja Pedro de Crosa, “que después de deducida alguna conclusión preguntemos atentamente que diríamos nosotros si estuviéramos de la otra parte, debido a los prejuicios o a la educación. Qué nos preguntaríamos y que fundamentos pondríamos si hubiéramos tropezado con un adversario útil y obstinado. Qué echaría de menos en nuestro método uno curioso, sagaz y exigente. Con qué método podríamos transmitir nuestro pensamiento al inexperto e ignorante, aunque no carente de inteligencia. Qué criticaría en él el malintencionado para que protejamos nuestra enseñanza en todo sentido contra los ataques previstos”. (Parte 4ª de la Lóg., cap. 2º, núm. 16).</p>	
--	---	--

2) MÉTODO SINTÉTICO:

Goudin ⁴	Brixia ⁵	Restrepo ⁶
El método es sintético por cuanto	El método lógico-sintético, que	1. El método [...] sintético, o de

⁴ Goudin, *Philosophia Thomistica...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, 1984 (Apéndice documental), p. 131.

⁵ Brescia, *Philosophia mentis...*, En: Silva, *Saber, cultura...*, 1984 (Apéndice documental), pp. 140-146.

⁶ Restrepo, *Lecciones de lógica...*, En: *Obras...*, pp. 58-59.

<p>por su composición es el modo ordenado de proceder en la comunidad de la verdad. Dícese compuesto por el modo precedente de oposición; un saber, unos principios y conclusiones, unas causas y unos efectos; unas partes en relación de un todo, unos universales respecto de unos particulares; ello es una simplificación respecto de un compuesto [...]</p> <p>Como queda dicho, este es un tratado inventado por los observadores de la ciencia. Sus fáciles reglas son:</p>	<p>también se llama de la enseñanza, es el arte de disponer nuestros pensamientos para que la verdad ya plenamente conocida por nosotros se haga pública a los demás y se muestre nítidamente. El método se ha llamado sintético, de la palabra griega síntesis [σύνθεσις], que en latín significa composición, porque en cualquier enseñanza que se haya de transmitir se debe avanzar por composición; es decir, de las cosas simples y universales y más fáciles de saber hay que descender paulatinamente a las menos simples, compuestas, particulares y difíciles de saber. Por eso el método sintético parece distinguirse del analítico casi del mismo modo como se distingue entre sí la investigación de una genealogía y su demostración. Pues así como para averiguar la genealogía de alguien (lo que es como un análisis) se comienza por aquel cuyo origen investigamos, y de ahí se va subiendo a los antepasados hasta que lleguemos al primero de la serie, así, en sentido inverso, para que expliquemos una genealogía averiguada (lo que es como una síntesis) comenzando por los antepasados vamos bajando a los descendientes, hasta que llegamos a aquél cuyo origen hay que demostrar.</p> <p>[...] He aquí las reglas que rigen todo el método sintético de enseñanza.</p>	<p>doctrina, baja de nociones o principios generales a nociones especiales. De aquí se sigue que estos dos métodos se distinguen como los modos de formar una genealogía; o subiendo de los nietos a los abuelos, lo que representa el método analítico; o bajando de los abuelos a los nietos, lo que puede compararse al método sintético [...]</p> <p>8. El método sintético, o de doctrina, se dirige a disponer nuestros pensamientos para comunicar a otros la verdad que hemos conocido; y esto se hace por las reglas siguientes:</p>
<p>1) Usar términos claros para explicar y definir rectamente. En efecto, estos son elementos de toda ciencia, de donde si son oscuros, confusos y ambiguos, nada puede evidenciarse mediante ellos.</p>	<p>REGLA I. El asunto que queremos tratar, primeramente hay que dividirlo y distribuirlo en partes, de manera que podamos tratarlas por separado. Sin embargo, la división, en cuanto sea posible, debe ser natural de modo que aquellas partes respondan lo más exactamente a la naturaleza del mismo asunto. De la utilidad de la división en cualquier asunto no hay que decir mucho, puesto que consta</p>	<p>9. Primera. <i>Se ha de explicar primeramente cuál es la verdad que deseamos enseñar.</i></p>

	<p>plenamente que en toda división natural se relacionan las partes de manera que el conocimiento de una arroja luces y abre un camino para explicar las otras. De aquí que Quintiliano explique cuanto contribuye la misma división para disertar correctamente; dice: “todo el que aprende un método por el cual hay que avanzar, se conducirá ante todo por el mismo orden de cosas que les hace de guía; por eso la gente incluso muy poco ejercitada guarda muy fácilmente el hilo de las narraciones. Luego sabe lo que busca en cada lugar, y no divagará ni se desconcertará con lo que, por otra parte, ofrecen los sentidos, ni mezclará asuntos diversos en su discurso, como saltando de una parte a otra. Finalmente tendrá un método y unos límites, que no pueden darse sin la división” (Instituciones oratorias, Lib. 10º, cap. 7º).</p>	
<p>2) Con estos términos claros se forman los preceptos; por su nota las proposiciones; esto es, los claros principios que han de enseñarse.</p>	<p>REGLA II. Al tratar cualquier punto del asunto, no sólo hay que partir de los más universal, simple, fácil y menos desconocido, para llegar gradualmente a lo particular, compuesto, difícil y menos [conocido]. Los mismos conocimientos hay que disponerlos de tal manera que uno se derive del otro, como el efecto de la causa y un conocimiento posterior se ilumine con el anterior.</p> <p>En esto consiste todo el método sintético; y por las matemáticas se ve claramente cómo contribuye esta regla a la explicación clara y fácil de las cosas más difíciles y abstrusas. Es indudable —dice un autor— que se aprende mucho más fácilmente y se memoriza mejor lo que se enseña con un orden adecuado, ya que se confían a la memoria con menos confusión ideas naturalmente encadenadas entre sí, que surgen y se llaman unas a otras con más prontitud, cuando las necesitamos. Así pues, para hacer</p>	<p>10. Segunda. <i>Se han de definir o explicar los términos que deben servir para la inteligencia de la verdad propuesta y para formar las demostraciones.</i></p>

	bien esto, hay que advertir lo que sigue.	
3) Mediante la observación de estos rectos principios se van provocando combinaciones que conllevan a conclusiones próximas, las cuales a su vez van produciendo otras series; observando cuidadosamente entonces, que por lo menos ya de por sí son indicios de una evidencia deductible.	REGLA III. En el comienzo ha que explicar qué queremos tratar. Así lo aconseja el gran orador Cicerón: “Toda enseñanza que de alguna cosa se toma con método, debe partir de una definición para que se entienda qué es lo que se trata” (Lib. I de los oficios, cap. 1º). Pues así como pierde el tiempo y el trabajo en la investigación de la verdad el que desconoce lo que busca, así también da puños al aire al enseñar el que diserta de lo que no tenemos la más mínima noción ni el más mínimo conocimiento.	11. Tercera. <i>Después de las definiciones se colocan los axiomas; y si nos hemos de valer de algún principio que pertenezca a otra facultad, se pone después de los axiomas con nombre de hipótesis.</i>
4) Todo lo que pertenece al género se trata antes de descender a las especies; y después por grados, lo que pertenece a las especies próximas.	REGLA IV. Una vez expuesto el estado de la cuestión hay que definir por separado todos los términos que pueden ser útiles para la comprensión de lo que se debe decir, y que pueden servir para las demostraciones que hay que realizar. El recto método de la enseñanza pide necesariamente que se exponga en primer lugar lo que debe ser de utilidad para explicar o demostrar lo que sigue. Así pues, como a la comprensión de las cosas nada contribuye más que una noción clara de los términos, en ellos no tiene que quedar nada obscuro o ambiguo que no se defina, ni debemos usar en las mismas definiciones que hay que dar ningún término que no sea bien conocido o que antes no se haya explicado.	12. Cuarta. <i>En aquellas materias que se conocen por experiencia se han de poner delante los experimentos y observaciones de donde se deducen las consecuencias posteriores.</i>
5) Evitar las digresiones, la brevedad es de mucha estima. Poner mayor claridad en la posesión de la razón que en lo conexo a ella, disponiéndolo todo ordenadamente y uniendo los enlaces también a su turno. Pero de esta fusión nada es necesario explicar.	REGLA V. Los axiomas se subordinan a las definiciones de los términos si han de ser de alguna utilidad para establecer las demostraciones. Ya que toda demostración consta de premisas ciertas y evidentes, si se da alguna de éstas manifiesta en sus propios términos, interesa mucho colocarlas después de las definiciones de los términos; tanto más si atañe de modo particular a la disciplina que tratamos; pues así sucede que lo demostrado se ve con los propios	13. Quinta. <i>La materia de que se trata se divide en distintas proposiciones; y cada una en sus casos particulares colocándolas con tal orden que las primeras descubran la verdad de las siguientes.</i>

	<p>ojos: de ese modo se sabe de que fuentes y principios procede todo el razonamiento.</p> <p>Por consiguiente, hay que precaverse al máximo en esta parte de que no se tome por axioma alguna proposición que verdaderamente no sea muy evidente a partir de sus términos. Puesto que en una ilación correcta así como de lo falso se deduce lo falso, así sólo lo ambiguo se deduce de lo dudoso.</p>	
	<p>REGLA VI. Si hay que tomar como principio alguna proposición que se relaciona con otra disciplina, facultad o arte donde se la demuestra, y no puede aludir fácilmente a esa disciplina, es útil colocarla después de los axiomas a modo de hipótesis o dato, y si fuera necesario, exponerla en pocas palabras.</p> <p>Pues sucede no rara vez que lo que se enseña en una disciplina debe asumirse en otra como principio enteramente cierto o inconcuso. Así, la física toma muchas cosas prestadas de la aritmética y la geometría, y no pocas de la anatomía, teniéndolas como ciertísimas aunque no sean manifiestas a partir de sus términos ni tampoco se demuestren en la física.</p> <p>Si hay que tomar, a manera de principio, de otra facultad o arte algo que no es evidente en sus términos para establecer las demostraciones en la disciplina que enseñamos, pero no en sentido absoluto sino a título de hipótesis o dato, colóqueselo separadamente después de los axiomas. Conviene también exponerlo en pocas palabras si es algo que no pueden captar todos fácilmente ni entenderlo correctamente. Sin embargo, hay que tener cuidado de no tomar nada de este modo a menos que se demuestre claramente su evidencia en la disciplina a la que pertenece, o a menos consientan en admitirlo todos los peritos o su mayoría, o al menos los más</p>	<p>14. Sexta. <i>Después de cada una de las proposiciones se ponen los corolarios o consecuencias que de ellas se siguen; y luego los escolios que sirven para la más plena inteligencia.</i></p>

	<p>sabios. Debe ser cierto lo que se usa en la demostración como principio.</p>	
	<p>REGLA VII. Si debemos tratar de las cosas que no podemos conocer con certeza ni explicar rectamente, si no es a la luz de la experiencia, hay que anteponer todos los experimentos de los cuales se derivan los conocimientos que hemos de transmitir. Como cuando hay que explicar la naturaleza del calor, deben anteponerse todos aquellos experimentos que nos sirvieron para conocer el mismo calor; éstos lo podemos muy bien utilizar como principios para explicar la naturaleza del calor. Por eso es necesario que los mismos experimentos sean muy ciertos, como se consideran justamente todos aquellos que los especialistas han realizado y que son admitidos comúnmente. Las dudas no se pueden tomar como principios; pero aquello en lo cual todos los peritos están de acuerdo unánimemente no lo pueden controvertir razonablemente los inexpertos, ni mucho menos desecharlo como falso.</p>	<p>15. Séptima. <i>Antes de pasar a otras verdades importa mucho destruir los argumentos o dificultades que pudieran proponerse contra la ya establecida. También ayuda mucho exponer las opiniones más célebres de otros autores y refutarlas con solidez antes de establecer la propia.</i></p>
	<p>REGLA VIII. Hecho esto, hay que pasar al desarrollo del asunto. Conviene que se haga en distintas proposiciones. Así pues, las mismas proposiciones deben distribuirse, colocarse y disponerse en un orden tal que las más universales y más simples precedan a las menos universales y más compuestas. Se ponen en primer lugar las que se pueden abrir un camino y pueden tomarse como principios para demostrar otras. Esta regla es de tal importancia que en ella puede decirse que consiste la síntesis. Lo que se expone en proposiciones determinadas se conoce claramente, y si se guarda el orden natural en la distribución de las mismas se demuestran las cosas fáciles no menos fácil que</p>	<p>16. Octava. <i>Se han de evitar las digresiones, así como la prolijidad en amontonar pruebas o disolver argumentos; pero de modo que no perjudique la claridad. Sicuti gratus est, dice San Agustín, qui cognoscenda enubitat, ita onerosus qui cognita inculcat</i> (así como es gratificante el conocimiento, del mismo modo es oneroso comunicarlo).</p>

	nítidamente.	
	<p>REGLA IX. Primeramente, si es necesario, se explica cada una de las proposiciones. Luego se demuestran con la ayuda de las definiciones dadas, de los axiomas concedidos, de los experimentos y de otras proposiciones que ya antes se demostraron o se tienen razonablemente como ciertas. Pues ninguna proposición inevidente en sus términos puede constarnos que es verdadera si los principios con que se demuestra no son plenamente ciertos. Por lo demás, aquí trato de aquellas proposiciones que no son en sus términos tan claras y evidentes como para aparecer verdaderas con un poco de atención que pongamos; pues si alguna se presenta clara y evidente en ese contexto juzgo una equivocación poner empeño y alguna atención en su demostración; como lo atestigua Cicerón: “La proposición que contiene algo evidente y que forzosamente admiten todos, no hay para qué pretender probarla o confirmarla” (De la Invención. Lib. I, cap. 36). Por lo demás interesa muchísimo advertir aquí que no nos preocupemos tanto de convencer, cuanto de ilustrar el intelecto ansioso. Por eso hay que evitar hasta donde sea posible todas las demostraciones hechas “per impossibile” o “ab absurdo”, hasta tal punto que nunca las usamos si no es cuando no se nos ocurren otras; pues no basta para el conocimiento de la verdad el no tener que temer que resulte falso lo que conocemos; sino que se requiere necesariamente que nos conste a las claras por qué está de acuerdo con la verdad lo que comprendemos con la mente.</p>	<p>17. Nueve. <i>Se ha de poner más cuidado en las cosas que en las palabras.</i> No es esto decir que se olvide la pureza, gracia y elegancia del estilo. Una verdad desaliñada se oye de ordinario sin atención, y como decía Tulio: “<i>Mandare quemquam litteris cogitationes suas, qui eas nec disponere possit, nec illustrare, nec delectatione aliqua lectorem alliciere, hominis esse intemperanter abutentis otio, et litteris</i>” (manifestar nuestros pensamientos a los demás a través de la literatura, sin que ellos puedan disponer, ilustrar y experimentar estímulo, constituye un abuso de la literatura).</p>
	<p>REGLA X. Si alguna de aquellas proposiciones tiene varios casos, primeramente hay que presentarlos uno por uno, y después demostrarlos por separado; a menos que uno de</p>	

	<p>ellos sea de por sí muy claro o que proceda como espontáneamente de los ya demostrados. Entonces basta con exponer brevemente e indicar en pocas palabras por qué motivo se colige de otras.</p> <p>Ya que la demostración plena y perfecta de la misma proposición depende necesariamente de la prueba distinta de todos sus casos.</p>	
	<p>REGLA XI. Si para la demostración de alguna proposición es necesario tomar como principio otra proposición que no tiene relación con el asunto que tratamos, ni es manifiesto a partir de sus términos, ni puede fácilmente hacerse referencia a su fuente; si antepone a la proposición que hay que demostrar, y se demuestra ella misma.</p> <p>Tales proposiciones se llaman lemas, y de las matemáticas se desprende su uso y lo que contribuye a establecer nítidamente las demostraciones.</p>	
	<p>REGLA XII. A cada proposición, una vez que se ha demostrado claramente, se le sacan las consecuencias.</p> <p>Consecuencia o corolario se llama una proposición que se sigue de otra, de tal modo que no necesita de demostración particular. Su utilidad es muy importante, porque de ahí se da a conocer cómo de una verdad fluyen y se derivan muchas otras espontáneamente.</p>	
	<p>REGLA XIII. Después de cada una de las proposiciones y sus corolarios se colocan los escolios, en los cuales se explica lo que se presenta en las mismas proposiciones y corolarios, y que sea de simple erudición; o lo que se vea que puede ser útil de algún modo a una mejor comprensión de lo que hay que decir.</p> <p>Hay que destacar cuánto contribuye el uso de escolios para tratar nítidamente las cosas; pues con su ayuda se evita la confusión que necesariamente proviene de</p>	

	exponer sin ninguna discriminación asuntos heterogéneos.	
	<p>REGLA XIV. Si ocurre algo que parezca poder debilitar de algún modo la verdad de la proposición demostrada, hay que refutarlo antes de dar paso a la demostración de otras proposiciones.</p> <p>La demostración de las proposiciones que siguen es nula si puede presentárenos alguna duda sobre la verdad de las que preceden y que vamos a usar luego como principios. Pues no conviene, como muy bien lo advierte Tácito, “emprender lo ulterior sin haber reforzado lo anterior” (De Doctrina cristiana, Lib. 4º, núm. 39); y de ahí concluye que es sumamente útil “refutar lo que pueda objetarse cuando se presente, no sea que al presentarse no haya quien lo resuelva, o que habiendo alguien se calle, y entonces quede ahí una herida” (ibídem).</p>	
	<p>REGLA XV. Es muy útil, antes de sustentar nuestra propia sentencia, exponer claramente y refutar sólidamente las opiniones, si son contrarias a nuestra afirmación. Según Cicerón, “es más fácil demostrar lo falso que hallar lo verdadero; sin embargo, juzgo que nadie puede negar que no poca luz y fuerza para la defensa de nuestro punto de vista provienen de la refutación de los puntos de vista contrarios” (La Naturaleza de los Dioses, Lib. I, cap. 32). En esto, sin embargo, quiero que nos guardemos al máximo de palabras hirientes e injurias. Dice el sabio Muratón: “No sé cómo puede tener el nombre de justo y prudente el que se lanza contra el adversario de manera que él mismo con su imprudencia se perjudica; y persigue tan abiertamente los errores del adversario que no se da cuenta que se está haciendo ofensor; y de tal manera quiere reparar la pérdida de la verdad en</p>	

	<p>los otros que él mismo, al rebajarse a calumnias e injurias echa a perder la moderación viril y cristiana. El estilo mordaz y maldiciente difiere muchísimo del ingeniosamente sutil. Use de éste con mucho agrado el sabio y absténgase de aquél. Pues mientras se lucha con razones y argumentos está a salvo la causa de la verdad; y así no se le da al adversario, en cuanto dependa de nosotros, ninguna ocasión de querellarse” (Moderación de los ingenios, Lib. 2º, cap. 32).</p>	
	<p>REGAL XVI. Hay que evitar las digresiones. La digresión aparta la mente de lo que estamos tratando, de tal manera que cuando se ha llegado a su término, no se sabe ya de que se trataba. Dice San Agustín: “Sucede que tratando y resolviendo cuestiones accidentales, y aún otras que caen dentro de las primeras; y así se extiende la atención del raciocinio en un despliegue tal que, a menos que se tenga muy buena memoria, no se puede volver al capítulo que se trataba” (De Doctrina cristiana, Lib. 4º, núm. 39).</p>	
	<p>REGLA XVII. Evítese la prolijidad tanto al refutar el parecer de otros, y al allegar y resolver dificultades, como al acumular las razones; y procúrese siempre tal brevedad que ni perjudique a la claridad ni afecte en lo más mínimo a la verdad. Cuanto daña a la exposición la demasiada prolijidad todos los saben. Pues rara vez atiende adecuadamente la mente y percibe clara e íntegramente aquello que se explica difusa y prolongadamente. De ahí que “si es agradable el que despeja lo que queremos conocer es —como dice San Agustín— fastidioso el que insiste en lo ya conocido” (De Doctrina cristiana, Lib. 4º, núm. 25); pues nos obliga en cierta manera a trabajar en balde. He dicho que hay que evitar siempre la prolijidad exagerada. Y es que pienso que no menos</p>	

	<p>yerra el que trata prolijamente un asunto que el que lo trata con tanta brevedad y concisión que no se puede entender en absoluto, o al menos sin gran dificultad, lo que quiere decir.</p> <p>Como anota Quintiliano: “algunos partidarios de la brevedad suprimen del discurso palabras incluso necesarias, y como si les bastara saber ellos solos lo que quieren decir no se cuidan de que otros entiendan. Y esta idea ya de muchos se ha apoderado creyendo elegante y refinado el hablar de forma que se necesite interpretación” (Instituciones oratorias, Lib. 8º, cap. 2º). Así pues “creo que hay que guardar la brevedad si lo permite el asunto, pues de otro modo es un error suprimir lo que debe decirse. Y error también el tratar de paso y brevemente cosas que hay que inculcar, recalcar y repartir” (Plinio II, Lib. 1º, ep. 20).</p> <p>Y es que hay que atender a “no decir nada desordenada e intrincadamente; no pasar de un asunto a otro, no remontarse demasiado hasta los extremos y no omitir nada que atañe al asunto” (Cicerón, De la invención, Lib. 1º, cap. 20).</p>	
--	---	--

ANEXO 2: CUADRO COMPARATIVO DE LA ORGANIZACIÓN DE LAS CÁTEDRAS QUE COMPONEN EL TRIENIO DE FILOSOFÍA SEGÚN LOS DIFERENTES PLANES DE ESTUDIOS.

Plan de Estudio	Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
<p><i>Ratio studiorum</i> jesuítica 1616).⁷ Se enseña siguiendo a Aristóteles con excepción de las matemáticas.</p>	<p>1) Lógica: a) Prolegómenos: Tópicos; Elencos, Lugares y Falacias (Refutaciones Sofísticas). b) De los predicamentos. c) De la analogía. d) El libro</p>	<p>1) Matemáticas: a) Elementos de geometría de Euclides. b) Elementos de Geografía o de la esfera. 2) Física: a) Los ocho libros de la Física. b)</p>	<p>1) Física: a) El libro segundo del tratado De la Generación y Corrupción. b) Tratado Del Alma. 2) Metafísica: a) El libro octavo de La Física</p>

⁷ Compañía de Jesús. «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Amberes. apud Joan. Meursium. 1635». Versión castellana en: José del Rey Fajardo. *La enseñanza de las humanidades en los colegios jesuíticos neogranadinos (1604-1767)*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2005. pp. 313-318.

	segundo de la verdad. e) Analíticos primeros. 2) Prolegómenos a la Física: a) Libro segundo del tratado Del alma.	Tratado Del cielo. c) El libro primero de De la generación y corrupción. d) Meteorología.	(sobre el primer motor). b) El tratado de la Metafísica. 3) Moral: a) Las cuestiones principales que se encuentran en los diez libros de la Ética (se refiere a la Ética Nicomaquea).
Plan de estudios del Fiscal Francisco Antonio Moreno y Escandón (1774). ⁸	1) Lógica: a) Preceptos de la Lógica. Texto: Fortunato de Brescia. 2) Matemáticas: a) Elementos de Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría. Texto: Elementos de Matemáticas de Christian Wolff.	1) Física: a) Toda la física general y la mayor parte de la particular. Texto: Fortunato de Brescia.	1) Metafísica: a) Tratados generales de Ontología o doctrina del ente en general. b) Pneumatología o doctrina de los espíritus: Psicología o doctrina del alma racional. Teología natural o conocimiento de Dios. Texto: Fortunato de Brescia. 2) Moral: a) Elementos de la filosofía moral. Texto: Filosofía moral de Gregorio Mayans.
Plan de la Junta de Estudios (1779). ⁹ Nota: El plan no detalla los temas a tratar pues señala que estos quedan a criterio de los catedráticos.	1) Lógica. a) Dialéctica. b) Lógica. Texto: Antonio Goudin.	1) Metafísica. Texto: Antonio Goudin. 2) Filosofía Moral.	1) Física. Texto: Antonio Goudin.
Plan de estudios del Arzobispo- virrey Caballero y Góngora (1787). ¹⁰	1) Lógica: a) Preceptos. b) Reglas fundamentales de la crítica. 2) Metafísica: a) Ontología. b) Pneumatología. Texto: Antonio Genovesi. 3) Principios de ética.	1) Matemáticas: a) Nociones de aritmética, geometría, trigonometría y álgebra en que únicamente se explicarán los teoremas y problemas indispensables para el estudio de la física.	1) Física: a) Se explicará Física particular o experimental por los autores citados con sus explicaciones de Newton. b) Principios de astronomía, geografía y cronología. Textos: Los mismos que

⁸ Francisco Antonio Moreno y Escandón, «Método provisional e interino que han de observar los colegios de Santafé por ahora y hasta tanto que se erige Universidad Pública, o su Majestad dispone otra cosa, propuesto por el Fiscal Moreno y Escandón (1174 – septiembre 12)», En: Hernández de Alba, Guillermo (comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV: 1767-1776*, Bogotá, Patronato colombiano de artes y ciencias/Banco de la República, 1980, pp. 201-206.

⁹ José Antonio Ricaurte y Rigueyro, «Compendio de lo actuado sobre estudios públicos. Relación escrita por el doctor don José Antonio Ricaurte y Rigueyro, Abogado-Fiscal de la Real Audiencia. 1768-1783», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1980, pp. 62-63.

¹⁰ Antonio Caballero y Góngora, «Plan de Universidad y estudios generales, propuesto a su Majestad para la ciudad de Santafé por el Arzobispo-Virrey (1787 – julio 31)», En: Hernández de Alba, Guillermo (comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo V: 1777-1800*, Bogotá, Patronato colombiano de artes y ciencias/Banco de la República, 1983, pp. 134-156.

		<p>Texto: Benito Bails. 2) Física: a) Física General. Textos: Musschenbroeck. Nollet. Sigaud de la Fond traducido al castellano.</p>	para el segundo año.
<p>Plan de estudios para el Colegio San Francisco de Asís de Medellín por fray Rafael de la Serna (1806).¹¹ Nota: Este Plan no explica en detalle la distribución completa del trienio. Sólo indica que los cuatro primeros meses del primer año se dedican a la Lógica y los cuatro últimos meses del tercer año a la Filosofía Moral.</p>	<p>1) Lógica: a) Súmulas metódicas. Textos: Fortunato de Brescia. Francisco Altiery. Antonio Genovesi. 2) Matemáticas? Textos: Christian Wolff.</p>	<p>1) Física moderna natural o experimental? Textos: Fortunato de Brescia. Francisco Altiery. Antonio Genovesi. Christian Wolff.</p>	<p>1) Metafísica? Textos: Fortunato de Brescia. Francisco Altiery. Antonio Genovesi. 2) Filosofía Moral. Texto: Francisco Jacquier.</p>
<p>Plan de estudios de filosofía para el Colegio de San Pedro Apóstol de Mompóx por Eloy Valenzuela (1806).¹²</p>	<p>1) Lógica: a) Idea sucinta de lo que se propone abrazar durante todo el curso. b) Historia de la Lógica. c) Conocimientos de idea, juicio, y raciocinio; con sus correspondientes, término, proposición, y discurso o argumento. d) Reglas y axiomas de la Crítica. e) Exposición de los Métodos Analítico y Sintético. Textos: El del Abate Andrés. Lógicas de Corsini. Francisco Jacquier. Antonio Genovesi. 2) Matemáticas: a) Aritmética. b) Geometría. c) Trigonometría y Álgebra. d) Secciones</p>	<p>2) Física: a) Física general: Extensión, divisibilidad, inercia, gravedad, movimiento, etc., Mecánica. Hidrostática. Hidráulica. Aerostática. b) Física particular: Elementos de óptica, dióptrica y catóptrica. Astronomía. Geografía teórica y cronología. Textos: Christian Wolff. Musschenbroeck. Gravesande. Nollet. Brisson.</p>	<p>1) Física: a) Física particular: Química. Geología y Minería. Botánica. Animástica [Zoología]. Anatomía y Fisiología humanas. Textos: para botánica: Linneo, no detalla los textos para las otras materias. 2) Ética.</p>

¹¹ Fray Rafael de la Serna, «Plan de Estudios de Facultades Mayores y Menores de este Colegio de la nueva Fundación de Nuestro Santo Padre San Francisco de la Villa de Medellín (1806)», En: Hernández de Alba, Guillermo (comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VI: 1800-1806*, Bogotá, Patronato colombiano de artes y ciencias/Banco de la República, 1985, pp. 272-274.

¹² Eloy Valenzuela, «Plan de estudios de Filosofía que ha de servir en el Colegio de San Pedro, por el presbítero Doctor Eloy Valenzuela (1806 – septiembre 2)», En: Hernández de Alba, Guillermo (comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII: 1804-1809*, Bogotá, Patronato colombiano de artes y ciencias/Banco de la República, 1986, pp. 83-96.

	cónicas y Cálculo infinitesimal. Texto: Christian Wolff.		
Plan de Estudios del Colegio de San Bartolomé por el catedrático Custodio García Rovira (1808). ¹³	1) Lógica. 2) Metafísica. 3) Moral. Texto: El curso de León por Joseph Valla. Francisco Altiery.	1) Matemáticas: a) Aritmética. b) Álgebra. c) Geometría y Trigonometría. Textos: Christian Wolff. Benito Bails.	1) Física: a) Física General o Universal. b) Física particular. c) Elementos de Química. Textos: Christian Wolff. Diccionarios de Paulian, del Abate Pará de Fanjas, y Brisson. Elementos de Química de Lavoisier.
Plan de estudios para las escuelas de Antioquia por José Félix de Restrepo (1819). ¹⁴ Nota: El plan no indica los textos a utilizar.	1) Lógica: a) Reglas del Raciocinio. b) Crítica y el Método de disputar. 2) Matemáticas: a) Elementos de aritmética, b) Geometría. c) Trigonometría. d) Álgebra y Secciones cónicas.	1) Física: a) Propiedades generales de los cuerpos. b) Leyes del movimiento. c) Leyes de la gravedad, movimiento de los péndulos y de los proyectiles, principios de la balística o artillería. d) Estática y mecánica. e) Hidrostática e hidráulica. f) Óptica, dióptrica y catóptrica. g) Geografía, principios de Astronomía y el sistema del mundo. h) Aerometría con la descripción, uso y experiencias de la máquina neumática, termómetro, barómetro, y tratado de los meteoros. i) Electricidad, galvanismo y aires facticios. j) Botánica.	1) Metafísica: a) Ontología: comprende los tratados del ente y sus propiedades, el de las causas. b) Pneumatología: el tratado de Dios en cuanto autor natural, el de la inmortalidad del alma humana y su comercio con el cuerpo. 2) Filosofía Moral: a) Principios de la ley natural. b) Explicación metódica de los vicios y virtudes.
Plan Santander (1826). ¹⁵	1) Ideología o Metafísica, Gramática General y Lógica. Textos: Destutt de Tracy, Condillac.	1) Moral y Derecho Natural. Texto: Felice. 2) Matemáticas. Textos: Lacroix. Lagrange. Bossuet. Garnier. Hachette.	1) Principios de Historia Natural en sus tres reinos: a) Mineralogía y geognosia. c) Zoología. c) Botánica. Textos: Mineralogía: Brongniart. Deluc. Hany. Werner. D'Aubuisson.

¹³ Nicolás Cuervo y Custodio García, «El doctor Nicolás Cuervo, Rector y el catedrático doctor Custodio García Rovira, informan cual es el plan de estudios vigente en San Bartolomé (1808 – Julio 27)», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1986, pp. 157-158.

¹⁴ José Félix de Restrepo, «Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia», En: Rafael A. Pinzón (Comp.), *Obras completas*, Bogotá, USTA, 2002, pp. 437-439.

¹⁵ Decreto (3 de octubre de 1826) sobre el plan de estudios, En: *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios generales del Consejo de Estado. Tomo VII*, Bogotá, Imprenta Nacional, 1924, pp. 433-435 y 443-446.

			Botánica: Philibert. Lamarck. Decandole. Ventenal. Zoología: Dumeril. Buffon. Linneo. Cuvier. Lamarck. 2) Física General y Particular. Textos: Hany. Libes. Biot.
--	--	--	--

BIBLIOGRAFÍA:

FUENTES PRIMARIAS:

1) TEXTOS UTILIZADOS EN EL TRIENIO DE FILOSOFÍA:

De Aguilar, José. *Cursus philosophicus dictatus limæ a P. Iosepho de Aguilar Societatis Iesu*. Sevilla. Librería y tipografía de Juan Francisco de Blas. 1701. Hay algunos fragmentos traducidos al español en: Renán Silva, *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*, Bogotá, Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP, 1984, (Apéndice documental), pp. 126-127. Versión digital en Google Books:

Tomo I:

http://books.google.com/books/ucm?id=W0RqSQAACAAJ&hl=es&source=gbs_book_other_versions

Tomo II:

http://books.google.com/books/ucm?id=Kd2ggQIyQugC&dq=editions:OCLC518819967&hl=es&source=gbs_navlinks_s

Tomo III:

http://books.google.com/books/ucm?id=_9hqCTFcuHMC&dq=editions%3AOCLC518819967&hl=es&source=gbs_book_other_versions

Brescia, Fortunato de. *Philosophia mentis: methodice tractata atque ad usus academicos accommodata. Secundis curis P. F. Fortunati A Brixia. Ord. Min S. Francisci Ref. Prov. Brixia. Tomus primus logicam continens.* Brescia. Excudebat Joannes-Maria Rizzardi. 1749. Hay algunos fragmentos traducidos al español en: Silva, Renán. *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII.* Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP. 1984. pp. 131-146 (Apéndice documental). Versión digital en Google Books (tomo I):

http://books.google.com.co/books?id=Dic_AAAAcAAJ&dq=brixia+philosophia+mentis&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

También puede hallarse esta edición de 1769 con los tomos I y II:

http://books.google.com.co/books?id=JSc_AAAAcAAJ&source=gbs_navlinks_s

Brescia, Fortunato de. *Philosophia sensuum mechanica methodice tractata atque ad usus academicos accommodata secundis curis P. F. Fortunati A Brixia Ord. Minor S. Francisci Ref. Prov. Brixia.* Brescia. Imprenta de Joannes- Maria Rizzardi. 1751. Versión digital en Google Books:

Tomo I:

<http://www.google.com.co/books?id=sRZt50aWFKwC>

Tomo II:

<http://www.google.com.co/books?id=A3PagRnhI3oC>

Tomo III:

<http://www.google.com.co/books?id=Vl1vzUDJa9IC>

Tomo IV:

<http://www.google.com.co/books?id=QhfPlsyShcIC>

Genovesi, Antonio. *Antonii Genuensis in Regia Neapolitana Academia Philosophiae Professoris Elementorum Artis Logico-Criticæ Libri V.* Venecia. Thomam Bettinelli. 1759. Puede conseguirse en versión digital en Google Books:

<http://www.google.com.co/books?id=aK4AAAAAcAAJ>

Genovesi, Antonio. *Antonii Genuensis in Regia Neapolitana Academia Primum Etmices, postea æconomices Professoris Disciplinarum Metaphysicarum Elementa, Mathematicum in morem adornata*. Venecia. Thomam Bettinelli. 1789. Puede conseguirse en versión digital en Google Books:

Tomo I: <http://www.google.com.co/books?id=Fi0-AAAAAYAAJ>

Tomo II: <http://www.google.com.co/books?id=ay0-AAAAAYAAJ>

Tomo III: <http://www.google.com.co/books?id=sS0-AAAAAYAAJ>

Tomo IV: http://www.google.com.co/books?id=_i0-AAAAAYAAJ

Goudin, Antonius. *Philosophia Thomistica. Juxta Inconcussa, Tutissimaque. Divi Thomæ Dogmata, Quator Tomis Cromprehesa: Auctore P. Fr. Antonio Goudin, Lemovicensi Ordini Prædicatorum, Provinciæ Tolosanæ Alumno, in Sacra Facultate Parisiense Doctore Theologo, & in Majori Conventu, & Collegio Parisiensi ejusdem Ordinis Regente. Editio novísima, Acuratissimè correctâ, Elementis Cronología, & Geographiæ nunc recens exornata, & figuris æneis illustrata præcipuè ubi de modernis experimentis, & observationibus atque recentiorum Philosophorum placitis, & sistematè agitur. Tomus Primus. Logica*. Madrid. Sociedad Tipográfica. 1796. Hay algunos fragmentos traducidos al español en: Silva, Renán. *Saber, cultura y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Siglos XVII y XVIII*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP. 1984. pp. 120-126 y 127-131 (Apéndice documental). Versión digital en Google Books (tomo I):

http://books.google.com.co/books?id=iznj4HGncWsC&source=gbs_navlinks_s

Tomo II:

http://books.google.com.co/books?id=_RtVS-s-odkC&dq=goudin+1796&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Tomos III y IV (edición de 1781, Madrid, Imprenta de Pedro Marín):

http://books.google.com.co/books?id=7doC5Dvy1ewC&dq=goudin+philosophia&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Para una versión más «escolástica» del «Goudin» puede consultarse en Google Books esta edición hecha en Lyon en 1678 por la imprenta de Jullieron (Tomo I):

http://books.google.com.co/books?id=8zxn_TvA_ucC&source=gbs_navlinks_s

Tomo II:

Al momento de escribir estas líneas no encontramos este volumen en Google Books.

Tomo III:

http://books.google.com.co/books?id=St4_8xhzDgQC&dq=goudin+philosophia+1678&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Tomo IV:

http://books.google.com.co/books?id=S0jd_mYRapQC&dq=goudin+philosophia+1678&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Mayans y Siscar, Gregorio. *Gregorii Majansii Generosi Valentini Institutionum Philosophiæ Moralis. Libri tres*. Valencia. Imprenta de la Viuda de Jerónimo Conejos. 1754. Versión digital en Google Books:

<http://www.google.com.co/books?id=WzDBiEHcWMgC>

Restrepo, José Félix de. «*Lecciones de lógica para el curso de filosofía del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé, en el año de 1822 por el Señor Don Félix Restrepo*. Bogotá. Imprenta de Espinosa. 1823». En: Pinzón, Rafael (Comp.). *Obras Completas*. Bogotá. Editorial Universidad Santo Tomás. 2002. pp. 25-62.

Restrepo, José Félix de. «*Lecciones de Física para jóvenes del Colegio Mayor Seminario de San Bartolomé por el Sr. Doctor José Félix Restrepo*, Bogotá, Impreso por F. M. Stokes, 1825». En: Rafael Pinzón (Comp.). *Obras Completas*. Bogotá. USTA. 2002. pp. 138-409.

Restrepo, José Félix de. «*Lecciones de Metafísica. Manuscrito inédito*». En: Rafael Pinzón (Comp.). *Obras Completas*. Bogotá. USTA. 2002. pp. 75-127.

Valla, Joseph. *Institutiones Philosophicæ, Auctoritate D. D. Archiepiscopi Lugdunensis, ad usum scholarum suæ dioecesis editæ*. Madrid. Imprenta de Benedicto Cano. 1793. Hay versión digital en Google Books:

http://books.google.com.co/books?id=38CuKUD3q68C&source=gbs_navlinks_s

Villanova, José de. *Cursus philosophicus ad mentem Ægydii Romani doctoris fundamentalis S.R. Eccles. Cardin. & Augustinensium Antesignani*. Valencia. Imprenta de Francisco Mestre. 1677. Existe una versión digital del Tomo I en Google Books:

http://books.google.com.co/books?id=UkGOu42-6kgC&source=gbs_navlinks_s

Wolff, Christian. *Elementa Matheseos Universæ*. Hale. Renger. 1730 (tomo I).
Versión digital en Google Books:

http://books.google.com.co/books?id=p-xJAAAAMAAJ&source=gbs_navlinks_s

Tomo II (1731):

http://books.google.com.co/books?id=O9NJAAAAMAAJ&dq=wolff+elementa+matheseos&as_brr=3&source=gbs_navlinks_s

Tomo III (1735):

http://books.google.com.co/books?id=6NRJAAAAMAAJ&dq=wolff+elementa+matheseos&as_brr=3&source=gbs_navlinks_s

Tomo IV (1738):

http://books.google.com.co/books?id=dWkVAAAAQAAJ&dq=wolff+elementa+matheseos&as_brr=3&source=gbs_navlinks_s

Tomo V (1741):

http://books.google.com.co/books?id=nWkVAAAAQAAJ&dq=wolff+elementa+matheseos&as_brr=3&source=gbs_navlinks_s

Existe también una traducción francesa de 1747 (Tomo I):

http://books.google.com.co/books?id=-2MVAAAAQAAJ&dq=wolff+cours+de&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Tomo II:

http://books.google.com.co/books?id=MGYVAAAAQAAJ&dq=wolff+cours+de&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Tomo III:

http://books.google.com.co/books?id=MWYVAAAAQAAJ&dq=wolff+cours+de&lr=&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Wolff, Christian. *Compendium elementorum matheseos Universæ; in usum studiosæ juventutis adornate*. Lausana. Bousquet. 1742 (Tomo I). Versión digital en Google Books: http://books.google.com.co/books?id=L6gUAAAAQAAJ&dq=wolff+compendium+elementorum&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

Tomo II:

http://books.google.com.co/books?id=4Jrflea0ejsC&dq=wolff+compendium+elementorum&as_brr=1&source=gbs_navlinks_s

2) PLANES DE ESTUDIO, RELACIONES E INFORMES RELACIONADOS CON LOS MISMOS:

Caballero y Góngora, Antonio. «Plan de Universidad y estudios generales, propuesto a Su Majestad para la ciudad de Santafé por el Arzobispo-Virrey (1787 – Julio 31)». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo V. 1777-1800*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1983. pp. 134-156.

Caballero y Góngora, Antonio. «Relación del estado del nuevo Reino de Granada, que hace el arzobispo obispo de Córdoba a su sucesor el excelentísimo señor don Francisco Gil y Lemos (1789)». En: Germán Colmenares (Comp.). *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo I*. Bogotá. Biblioteca Banco Popular. 1989. pp. 361-492.

Colegio Seminario de San Bartolomé. «Carta de los colegiales de filosofía del San Bartolomé solicitando catedrático de filosofía moderna y matemáticas (1791)», *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 41-42 (Dic. 1988-Jul. 1989): 375-379, Bogotá, pp. 377-379.

Compañía de Jesús. «Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu. Auctoritate Septimae Congregationis Generalis aucta. Amberes. apud Joan. Meursium. 1635». Versión castellana en: José del Rey Fajardo. *La enseñanza de las humanidades en los colegios jesuíticos neogranadinos (1604-1767)*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2005. pp. 267-373.

Cuervo, Nicolás y García Rovira, Custodio. «El doctor Nicolás Cuervo, Rector y el catedrático doctor Custodio García Rovira, informan cual es el plan de estudios vigente en San Bartolomé (1808 – Julio 27)». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 155-159.

Duquesne, José Domingo. «Opinión del canónico Doctor Domingo Duquesne, Rector del Colegio Real Mayor y Seminario de San Bartolomé, Gobernador del Arzobispado, sobre el plan de estudios del Colegio de San Pedro Apóstol de Mompós», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 117-132.

Guirior, Manuel. «Instrucción que deja a su sucesor en el mando el virrey D. Manuel Guirior». En: Germán Colmenares (Comp.). *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo I*. Bogotá. Biblioteca Banco Popular. 1989. pp. 271-359.

Gutiérrez de Caviedes, José María. «Discurso inaugural de estudios que como Catedrático de Filosofía leyó el Doctor José María Gutiérrez de Caviedes (1809)». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 178-179.

Mendinueta, Pedro. «Relación del estado del Nuevo Reino de Granada, presentada por el Exmo. Sr. virrey D. Pedro Mendinueta a su sucesor el Exmo. Sr. Don Antonio Amar y Borbón. Año de 1803». En: Germán Colmenares (Comp.). *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo III*. Bogotá. Fondo de promoción de la cultura del Banco Popular. 1989. pp. 5-192.

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. «Proyecto para la erección en la ciudad de Santafé de Bogotá de una Universidad de Estudios Generales, presentado a la Junta General de Aplicaciones por el doctor don Francisco Antonio Moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios, de la Real Audiencia del Nuevo Reino de Granada». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1980. pp. 26-36.

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. «Segundo Memorial del Fiscal Moreno y Escandón para ratificar y defender su proyecto del año anterior sobre la necesidad de la fundación de Universidad Pública y Estudios Generales en la ciudad de Santafé. Año de 1769». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1980. pp. 77-85.

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. «Estado del Virreinato de Santafé, Nuevo Reino de Granada, y relación de su gobierno y mando del excelentísimo señor Bailío Frey don Pedro Messía de la Cerda, Marqués de la Vega de Armijo, Caballero Gran Cruz de Justicia, del Orden de San Juan, Gentilhombre de Cámara de su majestad con llave de entrada, Decano de su Consejo en el Real y Supremo de Guerra, Teniente General de la Real Armada; Virrey, Gobernador y Capitán general del mismo Nuevo Reino, y Presidente de su Audiencia y Cancillería Real, &. Por el D. D. Francisco Antonio moreno y Escandón, Fiscal Protector de Indios en dicha Real Audiencia, Juez y Conservador de Rentas Reales. Año de 1772». En: Germán Colmenares (Comp.). *Relaciones e informes de los gobernantes de la Nueva Granada. Tomo I*. Bogotá. Biblioteca Banco Popular. 1989. pp. 153-270.

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. «Método provisional e interino que han de observar los colegios de Santafé por ahora y hasta tanto que se erige Universidad Pública, o su Majestad dispone otra cosa, propuesto por el Fiscal Moreno y Escandón. Septiembre 12 de 1774». En: Hernández de Alba, Guillermo (comp.). *Documentos para la historia de la*

educación en Colombia. Tomo IV: 1767-1776. Bogotá. Patronato colombiano de artes y ciencias/Banco de la República. 1980. pp. 195-227.

Restrepo, José Félix de. «Reglamento para las escuelas de la Provincia de Antioquia». En: Rafael Pinzón (Comp.). *Obras Completas*. Bogotá. USTA. 2002. pp. 429-442.

Restrepo, José Félix de. «Oración pronunciada al inaugurar su Cátedra de Filosofía en el Colegio de San Bartolomé». En: Rafael Pinzón (Comp.). *Obras Completas*. Bogotá. USTA. 2002. pp. 422-425.

Ricaurte y Rigueyro, José Antonio. «Compendio de lo actuado sobre estudios públicos. Relación escrita por el doctor don José Antonio Ricaurte y Rigueyro, Abogado-Fiscal de la Real Audiencia. 1768-1783», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo IV. 1767-1776*, Bogotá, Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly, 1980, pp. 37-73.

Rocha, Vicente de la. «El Doctor Vicente de la Rocha, Rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, emite su concepto sobre el plan de Estudios del doctor Eloy Valenzuela», pp. 133-150. En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 133-150.

Rocha, Vicente de la. «El doctor Vicente de la Rocha, Rector del Colegio del Rosario, informa acerca del régimen actual de estudios en su Colegio (1808 – Agosto 12)». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 159-163.

Santander, Francisco de Paula (fmndo). Decreto (3 de octubre de 1826) sobre el plan de estudios. En: *Codificación Nacional de todas las leyes de Colombia desde el año 1821, hecha conforme a la ley 13 de 1912, por la sala de negocios generales del Consejo de Estado. Tomo VII.* Bogotá. Imprenta Nacional. 1924. pp. 401-451.

Serna, Rafael de la. «Plan de Estudios de Facultades Mayores y Menores de este Colegio de la nueva Fundación de Nuestro Santo Padre San Francisco de la Villa de Medellín. Año de 1806». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VI. 1800-1806.* Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1985. pp. 261-290.

Torres, Camilo. «El doctor Camilo Torres, catedrático del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, por encargo del Claustro de Doctores de la Universidad Tomística, analiza el plan de estudios para el Colegio de Medellín. Va firmado por el Rector y Claustro de la Universidad». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VI. 1800-1806.* Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1985. pp. 297-309.

Valenzuela, Eloy. «Constitución para el Colegio de San Pedro Apóstol, redactadas por el presbítero Eloy Valenzuela (1806 – Abril 19)». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809.* Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 27-71.

Valenzuela, Eloy. «Plan de Estudios de Filosofía que ha de servir en el Colegio de San Pedro». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809.* Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 83-96.

Universidad Tomística de Santafé. «El claustro menor de la Universidad Tomística acuerda pasar el plan de estudios del Colegio de Mompós a los catedráticos actuales de filosofía de la Universidad y colegios mayores de Santafé. Conceptos de los catedráticos Doctor Custodio García del Colegio Mayor de San Bartolomé, Doctor Ramón Bustamante del Colegio Mayor del Rosario, de Fray de Jesús Saavedra Vicerrector de la Universidad». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo VII. 1804-1809*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1986. pp. 103-116.

3) OTROS LIBROS Y DOCUMENTOS CITADOS:

Arnauld, Antoine y Nicole, Pierre. *La lógica o el arte de pensar que contiene además de las reglas comunes varias y nuevas observaciones que son adecuadas para formar el juicio. Prologo traducción y notas: Guillermo Quintás Alonso*. Madrid. Alfaguara. 1987. Existe una traducción española de 1759. Versión digital en Google Books: http://books.google.com.co/books?id=obRPW0sCQFIC&source=gbs_navlinks_s

Arnauld, Antoine y Lancelot, Claude. *Grammaire Générale et Raisonnée. Contenant les fondements de l'art de parler, expliqués d'une manière claire & naturelle; les raisons de ce qui est commun à toutes les langues, & des principales différences qui s'y rencontrent; et plusieurs remarques nouvelles sur la Langue Française*. París. Pierre le Petit. 1660. Versión digital en Google Books: http://books.google.com.co/books?id=20XWAAAAMAAJ&source=gbs_navlinks_s

Destutt Comte de Tracy, Louis Antoine Claude. «Principios lógicos o colección de hechos relativos a la inteligencia humana, por Destutt-Tracy». En: César Guzmán (Comp.), *Curso de filosofía experimental; traducido en castellano por Cesar C. Guzmán, director que fue de instrucción pública en los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá. Imprenta de Medardo Rivas. 1883. pp. 359-404.

Duquesne, José Domingo. «Historia de un congreso filosófico tenido en el Parnaso por lo tocante al imperio de Aristóteles (1791)», *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 41-42 (Dic. 1988-Jul. 1989): 13-76.

García, Juan Justo. *Elementos de verdadera lógica. Compendio o sea extracto de los elementos de ideología del senador Destutt-Tracy, formado por el presbítero don Juan Justo García, catedrático jubilado de Matemáticas de la Universidad de Salamanca, Diputado por la Provincia de Extremadura a las Cortes Ordinarias en los años 20 y 21. Precedido de unas lecciones de filosofía del doctor Ezequiel Rojas, Madrid 1821*. Bogotá. Imprenta de Echeverría Hermanos. 1869.

Loyola, Ignacio de. *Constituciones de la Compañía de Jesús (1556)*. Versión electrónica en Documenta Catholica Omnia:

http://www.documentacatholicaomnia.eu/03d/1491-1556_Ignatius_Loyola_Constituciones_de_la_Compania_de_Jesus_ES.pdf.

Mutis, José Celestino. «Discurso preliminar pronunciado en la apertura del curso de matemáticas, el día 13 de marzo de 1762, en el Colegio Mayor del Rosario en Santa Fe de Bogotá». En: Hernández de Alba, Guillermo (Comp.). *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*. Bogotá. Fondo Cultural Cafetero. 1982. pp. 33-42.

Mutis, José Celestino. «Método matemático. Fragmento de sus lecciones en el Colegio del Rosario. 1762». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*. Bogotá. Fondo Cultural Cafetero. 1982. pp. 125-134.

Mutis, José Celestino. «Elementos de la Filosofía Natural, que contienen los principios de la física demostrados por las Matemáticas y confirmados con observaciones y experiencias: dispuestos para instruir a la juventud en la doctrina de la filosofía newtoniana en el Real Colegio del Rosario de Santa Fe de Bogotá en el Nuevo Reino de Granada, año

de 1764». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*. Bogotá. Fondo Cultural Cafetero. 1982. pp. 43-68.

Mutis, José Celestino. «Sustentación del sistema heliocéntrico de Copérnico en conclusiones públicas celebradas en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, en honor de los excelentísimos virreyes don Manuel de Guirior y doña María Ventura Guirior. Año de 1773». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*. Bogotá. Fondo Cultural Cafetero. 1982. pp. 69-91.

«Querella con los padres dominicos de la Universidad Tomística de Santa Fe, impugnadores del sistema copernicano y defensa de su doctrina ante la autoridad virreinal. Año de 1774», En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.), *Pensamiento científico y filosófico de José Celestino Mutis*, Bogotá, Fondo Cultural Cafetero, 1982, pp. 145-159.

Wolff, Christian. *Philosophia rationalis sive logica, methodo scientifica pertractata et ad usum scientiarum atque vitæ aptata. Præmittitur discursus præliminaris de philosophia in genere*, Frankfurt, Librería y tipografía Rengeriana, 1732. Existe una versión digital en Google Books:

http://books.google.com.co/books?id=YFxIAAAAYAAJ&source=gbs_navlinks_s

Wolff, Christian. *Pensamientos racionales acerca de Dios, el mundo y el alma del hombre, así como sobre todas las cosas en general (Metafísica alemana)*. Madrid. Akal. 2000.

Zea, Francisco Antonio. «“Avisos de Hebephilo a los jóvenes de los dos Colegios sobre la inutilidad de sus estudios presentes, necesidad de reformarlos, elección y buen gusto en los que deben abrazar”, *Papel periódico de la ciudad de Santa Fe de Bogotá*, números 8 y 9, 1 y 8 de abril de 1791». En: Guillermo Hernández de Alba (Comp.). *Documentos para la historia de la educación en Colombia. Tomo V. 1777-1800*. Bogotá. Patronato Colombiano de Artes y Ciencias/Banco de la República/Editorial Kelly. 1983. pp. 203-214.

FUENTES SECUNDARIAS:

1) TEXTOS QUE SE HAN OCUPADO DE LA REFORMA DE ESTUDIOS:

Bohórquez Casallas, Luis Antonio. *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá. Publicaciones Cultural Colombia. 1956.

Castro-Gómez, Santiago. *La Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2005. Especialmente pp. 114-139.

Garrido, Margarita. *Reclamos y representaciones. Variaciones sobre la política en el Nuevo Reino de Granada, 1770-1815*. Bogotá. Banco de la República. 1993. Especialmente pp. 36-54.

Gómez Hoyos, Rafael. *La revolución granadina de 1810. Ideario de una generación y de una época. 1781-1821*. Bogotá. Temis. 1962. 2 Tomos. Especialmente Tomo I, pp. 313-364.

Henao, Jesús María y Arrubla, Gerardo. *Historia de Colombia para la enseñanza secundaria. Obra laureada con medalla de oro y diploma en el concurso nacional que se abrió para celebrar el primer centenario de la independencia, y con la adopción oficial. Por Jesús María Henao y Gerardo Arrubla. Individuos de Número de la Academia Nacional de Historia y Correspondientes de la de Venezuela*. Bogotá. Librería Colombiana/Librería Camacho Roldán y Tamayo. 1920. 2 Tomos. Especialmente Tomo I, pp. 212-214, 238-239 y 252-254.

Jaramillo Uribe, Jaime. *El pensamiento colombiano en el siglo XIX*. Bogotá. Temis. 1982. Especialmente pp. 319-340.

Jaramillo Uribe, Jaime. «El proceso de la educación durante el virreinato». En: Álvaro Tirado Mejía (dir.). *Nueva historia de Colombia. Tomo 1: Colombia indígena. Conquista y colonia*. Bogotá. Planeta. 1989. pp. 207-215. Especialmente pp. 209-213

Jaramillo Uribe, Jaime. *La personalidad histórica de Colombia y otros ensayos*. Bogotá. El Áncora Editores. 1994. Especialmente pp. 99-199.

König, Hans-Joachim. *En el camino hacia la nación. Nacionalismo en el proceso de formación del Estado y de la Nación de la Nueva Granada, 1750-1856*. Bogotá. Banco de la República. 1994. Especialmente pp. 71-89.

Marquínez Argote, Germán. «Filosofía de la ilustración». En: Germán Marquínez et. al. *La filosofía en Colombia. Historia de las ideas*. Bogotá. El Búho. 1992. pp. 135-166.

McFarlane, Anthony. *Colombia antes de la independencia. Economía, sociedad y política bajo el dominio Borbón*. Bogotá. Banco de la República/El Áncora editores. 1997. Especialmente pp. 409-414 y 418-425.

Nieto Olarte, Mauricio. *Remedios para el imperio. Historia natural y la apropiación del Nuevo Mundo*. Bogotá. Editorial Universidad de los Andes/CESO. 2006. Especialmente pp. 217-230.

Ocampo López, Javier. *El proceso ideológico de la emancipación. Las ideas de génesis, independencia, futuro e integración en los orígenes de Colombia*. Bogotá. Colcultura. 1980. Especialmente pp. 144-157.

Ocampo López, Javier. «El Dr. José Félix de Restrepo: el maestro de la generación de independencia». *Revista historia de la educación colombiana*. 6-7 (2004): 9-55. Especialmente pp. 11-23 y 34-40.

Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Reformas borbónicas: Mutis catedrático, discípulos y corrientes ilustradas 1750-1816*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario. 2003.

Ortiz Rodríguez, Álvaro Pablo. *Historia de la enseñanza secundaria en el Colegio Mayor del Rosario. 1767-1998*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario. 2010.

Quintero Esquivel, Jorge Eliécer. «Educación, ciencia y política: la pretensión de la modernidad en los siglos XVIII y XIX». En: Guido Barona, Cristóbal Gnecco (eds.). *Historia, geografía y Cultura del Cauca: territorios posibles*. Popayán. Editorial Universidad del Cauca. 2001, pp. 297-324. Especialmente pp. 297-309.

Pacheco, Juan Manuel. *La Ilustración en el Nuevo Reino de Granada*. Caracas. Universidad Católica Andrés Bello. 1975.

Pacheco, Juan Manuel. *Ciencia, filosofía y educación en Colombia (siglo XVIII)*. Bogotá. ECOE. 1984. Especialmente pp. 90-122.

Peralta, Jaime Andrés. *Los novatores. La cultura ilustrada y la prensa colonial en Nueva Granada (1750-1810)*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia. 2005. Especialmente pp. 63-126.

Restrepo Forero, Olga. «Naturalistas, saber y sociedad en Colombia». En: Emilio Quevedo (coord.). *Historia Social de la ciencia en Colombia. Tomo III: Historia Natural y Ciencias Agropecuarias*. Bogotá. COLCIENCIAS. 1993. pp. 17-327. Especialmente pp. 57-63.

Rivas Sacconi, José Manuel. *El latín en Colombia. Bosquejo histórico del humanismo colombiano*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. 1949.

Safford, Frank. *El ideal de lo práctico. El desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Bogotá. Editorial Universidad Nacional/El Áncora Editoriales. 1989. Especialmente pp. 129-148.

Salazar, José Abel. *Los estudios eclesiásticos superiores en el Nuevo Reino de Granada (1563-1810)*. Madrid. CSIC. 1946. Especialmente pp. 173-188, 296-298, 358-369, 378-381, 426-454, y 617-625.

Silva Olarte, Renán José. *Los ilustrados de Nueva Granada 1760-1808. Genealogía de una comunidad de interpretación*. Medellín. Banco de la República/Fondo Editorial Universidad EAFIT. 2002. Especialmente pp. 33-98.

Silva Olarte, Renán José. *Saber, Cultura y Sociedad en el Nuevo Reino de Granada, siglos XVII y XVIII*. Medellín. La Carreta. 2004. Especialmente pp. 19-105 y 107-199

Silva Olarte, Renán José. *Universidad y sociedad en el Nuevo Reino de Granada. Contribución a un análisis histórico de la formación intelectual de la sociedad colombiana*. Medellín. La Carreta. 2009. Especialmente pp. 33-42, 93-108, 164-174, 191-251 y 321-347.

Soto Arango, Diana Elvira. *Polémicas universitarias en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional/CIUP/COLCIENCIAS. 1993. Especialmente pp. 1-97.

Soto Arango, Diana Elvira. «La calidad y la evaluación en los estudios superiores de la audiencia de Santa Fe». *Revista Historia de la educación latinoamericana*. 1 (1998): 113-128.

Soto Arango, Diana Elvira. «Francisco Moreno y Escandón. Reformador de los estudios superiores en Santa Fe de Bogotá». *Revista Historia de la educación colombiana*. 1 (1998): 39-52.

Soto Arango, Diana Elvira. «El movimiento de estudiantes y catedráticos en Santa Fe de Bogotá a finales del siglo XVIII». *Revista historia de la educación colombiana*. 2: (1999): 45-68.

Soto Arango, Diana Elvira. *Francisco Antonio Zea. Un criollo ilustrado*. Madrid. Ediciones Doce Calles. 2000. Especialmente pp. 21-59.

Soto Arango, Diana Elvira. «La enseñanza de los “sistemas del mundo” en las universidades de los jesuitas de Quito Santa Fe». *Revista Historia de la educación latinoamericana*. 2 (2000): 51-72.

Soto Arango, Diana Elvira. «Aproximación histórica a la universidad colombiana. Los estudios superiores en el periodo colonial». *Revista Historia de la educación latinoamericana*. 4 (2002): 308-348.

Soto Arango, Diana Elvira. *La reforma del plan de estudios del fiscal Moreno y Escandón: 1174-1779*. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario. 2004.

Valencia Calvo, Carlos Hernando y Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder. «Plan de estudios generales de Moreno y Escandón». *Revista historia de la educación colombiana*. 5: (2002): 9-23.

Vergara y Vergara, José María. *Historia de la literatura en Nueva Granada por José María Vergara y Vergara. Parte primera. Desde la conquista hasta la independencia (1538-1820)*. Bogotá. Imprenta de Echeverría Hermanos. 1867. Especialmente pp. 228-275.

Young, John Lane. *La reforma universitaria de la Nueva Granada (1820-1850)*. Bogotá. U.P.N./Instituto Caro y Cuervo. 1994. Especialmente pp. 29-36.

2) OTROS TEXTOS CITADOS:

Abbagnano, Nicola y Visalberghi, Aldo. *Historia de la pedagogía*. México. F.C.E. 1964.

Amaya, José Antonio. *Mutis, apóstol de Linneo. Historia de la botánica en el virreinato de la Nueva Granada (1760-1783)*. Bogotá. ICANH. 2005.

Arana, Juan. «El problema de la unidad del conocimiento en Christian Wolff». *Anuario filosófico*. 12: 2 (jul.-dic. 1979): 9-29.

Arboleda, Luis Carlos. «Matemáticas, cultura y sociedad en Colombia». En: Arboleda, Luis Carlos; Arias de Greiff, Jorge; y Espinosa Baquero, Armando. *Historia social de la ciencia en Colombia. Tomo II: Matemáticas, Astronomía y Geología*. Bogotá. COLCIENCIAS. 1993. pp. 15-172.

Beuchot, Mauricio. «El proyecto de una ciencia universal en Cristian Wolff». *Elementos. Revista de ciencias exactas, naturales y aplicadas*. 1: 3 (abr.-jun. 1985): 37-40. México.

Bowen, James *Historia de la educación occidental. Tomo I. El mundo antiguo. Oriente próximo y Mediterráneo. 2000 a.C. – 1050 d.C.* Barcelona. Herder. 1990.

Bowen, James *Historia de la educación occidental. Tomo II. La civilización de Europa. Siglos VI a XVI*. Barcelona. Herder. 1992.

Bowen, James *Historia de la educación occidental. Tomo III. El Occidente moderno. Europa y el Nuevo Mundo. Siglos XVII – XX*. Barcelona. Herder. 1992.

Canguilhem, Georges. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*, Paris, Vrin, 1983. [Traducción inédita: María Luisa Jaramillo, María Cecilia Gómez y Luis A. Paláu

con la colaboración de Luis Antonio Restrepo. Seminario de Historia de la Biología. Universidad Nacional de Colombia. Seccional Medellín. CINDEC. 1992].

Cassirer, Ernst. *Filosofía de la ilustración*. México. Fondo de cultura Económica. 1943.

Cavana, María Luisa. *Christian Wolff (1679-1754)*. Madrid. Ediciones del Orto. 1995.

Chervel, André. «Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación». *Revista de educación* 295 (may.-ago.1991): 59-111.

Donze, Roland. *La gramática general y razonada de Port-Royal. Contribución a la historia de las ideas gramaticales en Francia*. Buenos Aires. EUDEBA. 1970.

Echeverry, Alberto. *Santander y la instrucción pública (1819-1840)*. Bogotá. Foro Nacional por Colombia/Universidad de Antioquia. 1989.

École, Jean. «De le méthode universelle selon Christian Wolff». *Filosofia Oggi*. 7: 2 (abr.-jun. 1984): 179-192. Génova.

Foucault, Michel. «Verdad y Poder. “Verité et pouvoir”, entrevista con A. Fontana, en *L’Arc*, 70, n° especial, 1977, págs. 16-26». En: Varela, Julia y Álvarez Uría, Fernando (eds.). *Michel Foucault. Obras esenciales, Volumen II. Estrategias de Poder*. Barcelona. Paidós. 1999. pp. 41-56.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México. Siglo XXI. 2005.

Fraile, Guillermo. *Historia de la filosofía. Vol. I. Grecia y Roma*. Madrid. B.A.C. 1982.

Fraile, Guillermo. *Historia de la Filosofía. Vol. III. Del Humanismo a la ilustración (siglos XV-XVIII)*. Madrid. B.A.C. 1979.

Gilson, Étienne. *La Filosofía en la Edad Media. Desde los orígenes patristicos hasta el fin del siglo XIV*. Madrid. Gredos. 1965.

Gilson, Etienne y Langan, Thomas. *Filosofía Moderna*. Buenos Aires. Emecé editores. 1967.

Gilson, Étienne. *El ser y los filósofos*. Pamplona. ENUSA. 1985.

González Ruiz, Agustín. «Presentación». En: Wolff, Christian. *Pensamientos racionales acerca de Dios, el mundo y el alma del hombre, así como sobre todas las cosas en general (Metafísica alemana)*. Madrid. Akal. 2000.

Kneale, William y Kneale, Martha. *El desarrollo de la lógica*. Madrid. Tecnos. 1972.

Laborda, Xavier. *La gramática de Port-Royal. Fuentes, contenido en interpretación*. [Tesis de licenciatura] Barcelona. Universidad de Barcelona. 1978.

Marquínez Argote, Germán. «Benthamismo y antibenthamismo». En: Germán Marquínez et. al. *La filosofía en Colombia. Historia de las ideas*. Bogotá. El Búho. 1992. pp. 193-232.

Marquínez Argote, Germán y Rey Fajardo, José del. *Física especial y curiosa del maestro javeriano Francisco Javier Trías (1755)*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 2005.

Martínez-Chavanz, Regino. «La física en Colombia. Su historia y su filosofía», En: Emilio Quevedo (coord.), *Historia Social de la ciencia en Colombia. Tomo IV: Física y Química*, Bogotá, COLCIENCIAS, 1993, pp. 17-183. Especialmente pp. 32-142.

Montoya Gómez, Jairo. *Gramática, representación y discurso. El proyecto de la gramática general ¿un proyecto concluso?* Bogotá. FODUN. 1998.

Mora, Ana María. «La Universidad de París en el siglo XIII: historia, filosofía y métodos». *Revista de estudios sociales*. 31 (dic. 2008): 60-71.

Pacheco, Juan Manuel. *Los jesuitas en Colombia. Tomo III (1696-1767)*. Bogotá. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. 1989.

Paláu Castaño, Luis Alfonso. «Mutis: ¿un newtoniano anticartesiano?». *Sociología*. 5 (ago. 1983): 47-53.

Quintero Esquivel, Jorge Eliécer. «La huella de Christian Wolff en la educación neogranadina». *Revista historia de la educación colombiana*. 2: (1999): 83-104.

Quintero Saravia, Gonzalo. *Pablo Morillo. General de dos mundos*. Bogotá. Planeta. 2005.

Reale, Giovanni y Antiseri, Dario. *Historia del pensamiento filosófico y científico. Tomo II. Del Humanismo a Kant*. Barcelona. Herder. 1988.

Rodríguez Cruz, Agueda María. *Historia de las universidades hispanoamericanas. Periodo hispánico. Tomo I*. Bogotá. Instituto Caro y Cuervo. 1973.

Saldarriaga, Oscar. «La “Cuestión Textos” de 1870: una polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy». En: Santiago Castro (ed.), *Pensar el siglo*

XIX. *Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburg. Editorial Universidad de Pittsburg/Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. 2004. pp. 105-164.

Saldarriaga, Oscar. «Gramática, epistemología y pedagogía en el Siglo XIX: la polémica colombiana sobre los *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy (1870)». *Memoria y Sociedad*. 8: 17 (jun.-dic. 2004): 41-59.

Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. «*Nova et Vetera*», o de cómo fue apropiada la filosofía neotomista en Colombia, 1868-1930 (*Catolicismo, modernidad y educación desde un país poscolonial latinoamericano*) [tesis doctoral]. Louvain-La-Neuve. Université Catholique de Louvain. Doctorado en Filosofía y Letras-Historia. 2005.

Saranyana, Joseph-Ignasi (dir.). *Teología en América Latina. Vol. II/1: Escolástica barroca, Ilustración y preparación de la independencia (1665-1810)*. Madrid. Iberoamericana-Vervuert. 2005.

Serrano, Gonzalo. *La querrela en torno al silogismo 1605-1704. Conocimiento versus forma lógica*. Bogotá. Editorial Universidad Nacional de Colombia. 2006.

Serres, Michel. «Las ciencias», En: Le Goff, Jacques y Nora, Pierre (eds.). *Hacer la historia. II. Nuevos enfoques*. Barcelona. Laia. 1985. pp. 211-235.

Silva Olarte, Renán José. «La vida cotidiana universitaria en el Nuevo Reino de Granada». En: Beatriz Castro (ed.). *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Bogotá. Editorial Norma. 1996. pp. 391-420.

Silva Olarte, Renán José. *La Ilustración en el virreinato de la Nueva Granada. Estudios de historia social*. Medellín. La Carreta. 2005.

Soto Arango, Diana. *Mutis: filósofo y educador. Una muestra de la realidad educativa americana en el siglo XVIII*. Bogotá. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. 1989.

Zabala Iriarte, Joaquín. «La filosofía colonial. ¿Nuestra tardía Edad Media?». En: Germán Marquínez et. al. *La filosofía en Colombia. Historia de las ideas*. Bogotá. El Búho. 1992. pp. 107-134.

Zuluaga, Olga. «Prefacio». En: Sáenz, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. *Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*. Medellín. Colciencias/Foro Nacional/Uniandes/U. de Antioquia. 1997.