

**RELIGIÓN Y CIENCIA EN LA ESCUELA 1863 - 1930**

**LEONARDO TOVAR BERNAL**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE POSGRADOS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ  
2013**

**RELIGIÓN Y CIENCIA EN LA ESCUELA 1863 - 1930**

**LEONARDO TOVAR BERNAL**

**Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación**

**DIRECTOR**

**ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO**

**LÍNEA: HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA Y ESTUDIOS  
SOCIOCULTURALES**

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN: HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE POSGRADOS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**BOGOTÁ**

**2013**

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

*A Yurany...*

*A mi madre...*

*A mi abuela...*

*A mis familiares y amigos...*


## **AGRADECIMIENTOS**

Al acompañamiento, los aportes y las sugerencias de Alejandro Álvarez Gallego, director de esta investigación.

A las jurados evaluadoras, María Alejandra Taborda y Claudia Ximena Herrera, por las recomendaciones al documento final.

A Alfonso Hernández y las discusiones en el grupo.

A Yurany, a mi madre y abuela, a mis familiares y amigos, y a quienes colaboraron para que este trabajo saliera adelante.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Maestros</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 1 de 4</b>	

### 1. Información General

<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Religión y ciencia en la escuela 1863 – 1930.
<b>Autor(es)</b>	Leonardo Tovar Bernal.
<b>Director</b>	Alejandro Álvarez Gallego.
<b>Publicación</b>	Bogotá, 2013, 257 páginas.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional.
<b>Palabras Claves</b>	Religión, Dios, ciencia, escuela, educación, estudiante, enseñanza religiosa, enseñanza de la ciencia, lecciones escolares, debate religión y ciencia.

### 2. Descripción

El presente documento se aproxima a la enseñanza de la ciencia y la religión en la escuela colombiana durante el predominio bipartidista (1863-1930). Estudia la importancia y la difusión asignada en el aula a las ideas religiosas o científicas cuando se explicaba la existencia de Dios, del Universo, del hombre o la realidad social y natural; es decir, evidencia quién tenía el monopolio explicativo cuando se pretendía esclarecer los acontecimientos divinos o naturales. Aborda, también, la relación entre las lecciones instruidas en la escuela y las condiciones políticas e intelectuales de la época estudiada, un fenómeno que configuró una pugna entre la religión y la ciencia, con semejanzas y diferencias con la disputa acaecida en los círculos intelectuales y universitarios del país.

### 3. Fuentes

ARBOLEDA, Sergio. La cosmogonía del Gran General: parte científica / Tomás Cipriano de Mosquera. Bogotá: Imprenta a cargo de Foción Mantilla, 1869.

ARROYO, Isidro. Manual del estudiante; colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa i científica. Bogotá: N. Gómez, 1864.

ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana; corregido y aumentado por el ilustrísimo señor arzobispo Manuel José Mosquera; nuevamente revisado y aprobado por los ilustrísimos señores Doctor Bernardo Herrera, Doctor J. Pardo Vergara. París: A. & R. Roger & F. Chernoviz, 1907.

BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural: arregladas para las escuelas elementales; contiene un prólogo de Domingo Iruita y una introducción de Ángel María Romero. 7a. ed. con modificaciones sustanciales. Bogotá: Lib. Colombiana, [1900?].

BRUÑO, G. M. Compendio del curso elemental de historia natural é higiene. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1926.

Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821: hecha conforme a la ley 13 de 1912. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924-1930. 27 Volúmenes.

Constitución Política de Colombia de 1886: (comentada) / Javier Henao Hidrón. 6a. ed. Bogotá: Temis, 1986.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, 1863. [en línea], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2212/12.pdf>>

Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 [en línea], [consultado 7 may. 2012]. Disponible en <[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf)>

El Concordato celebrado entre el Papa León XIII y el Dr. Rafael Núñez, Presidente de Colombia: (firmado en diciembre 31 de 1887). Bogotá: Asociación de Hombres Libres de Colombia. Colección Jorge Ortega Torres, 1962.

FRANCO VARGAS, Constantino. Nociones de moral: para el uso de las escuelas primarias. 2a. ed. corregida y aumentada. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883.

GAITÁN, José Benito. El institutor; colección de textos escogidos para la enseñanza en los colejos i en las escuelas de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1870.

GALLEGO CARDONA Juan (Comp.). Pénsumes colombianos de enseñanza secundaria: 1887 a 1955. Medellín: Imp. Deptal., 1955.

GARCÍA PURÓN, Juan (trad.). Nuevo manual de enseñanza objetiva. Nueva York: D. Appleton y compañía editores, 1912.

JOHONNOT, James (Director de los Institutos de Maestros de Nueva York). Sistema de Instrucción Objetiva. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 1 (feb. 1893).

LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene; traducida de la última ed. francesa por Antonio de la Cuesta y Sáiz. Paris; México: libr. de la vda. de C. Bouret, 1907.

LEÓN XIII. Carta Encíclica *Libertas Praestantissimum*. Sobre la libertad y el liberalismo, 1888 [en línea], [sin paginación], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_20061888\\_libertas\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas_sp.html)>

\_\_\_\_\_ Epístola Encíclica *Aeterni Patris* [en línea], 1888, [sin paginación], [consultado 1 nov. 2012]. Disponible en <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_04081879\\_aeterni-patris\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris_sp.html)>

MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia (traducido de *Le Correspondant* para la Revista de la Instrucción Pública). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 25 (ene. 1896).

MELO, Jorge Orlando. El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta [en línea], [sin paginación], [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.jorgeorlandomelo.com/texto\\_en\\_la\\_escuela.htm](http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm)>  
MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA.

ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante: colección de tratados elementales, obra destinada a la instrucción primaria de la juventud que se educa en las escuelas i colejos de la Nueva Granada. Bogotá: Imprenta de Ortíz, 1860.

PÍO IX. *Syllabus Errorum*, 1864 [en línea], [sin paginación], [consultado 26 oct. 2012]. Disponible en <[http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS\\_ERRORUM.pdf](http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS_ERRORUM.pdf)>

PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. 4a. edición marzo de 1981. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.

RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo,

Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

RESTREPO FORERO, Olga y BECERRA ARDUA, Diego. El darwinismo en Colombia. Naturaleza y sociedad en el discurso de la ciencia. En: Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Bogotá. Vol. 19, No. 74 (abr. 1995) [en línea], [consultado 8 may. 2012]. Disponible en <[http://www.accefyn.org.co/revista/Vol\\_19/74/547-567.pdf](http://www.accefyn.org.co/revista/Vol_19/74/547-567.pdf)>

\_\_\_\_\_ 'Lectio, disputatio, dictatio' en el nombre de la ciencia: una polémica evolucionista en Colombia. En: Historia Crítica. Bogotá. No. 10 (ene.-jun. 1995).

REVISTA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. A propósito del ateísmo (traducido de *Le Correspondant* de 10 de abril pasado para la Revista de Instrucción Pública). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 5 (may. 1907).

SALDARRIAGA VELEZ, Óscar. Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930 [en línea], p. 2 [consultado 26 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.colombianistas.org/LinkClick.aspx?fileticket=BjhGyNWTf1M%3D&tabid=120>>

SÁNCHEZ DE BUSTAMANTE y SIRVEN, Antonio. Geografía matemática, física i política i nociones jenerales de jeografía antigua. Tomada de la edición de 1866 i aumentada con un cuadro jeográfico de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1869.

TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo [en línea], [sin paginación], [consultado 7 mayo 2012]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo6.htm>>.

#### 4. Contenidos

La enseñanza de la religión y la ciencia en la escuela colombiana se presenta en cinco capítulos y unas consideraciones finales:

1. LA ÉPOCA DE UNA CONTROVERSIA: aborda cómo la religión y la ciencia se acomodaron en los planes de estudio de primaria y secundaria a lo largo de las administraciones liberal y conservadora.
2. UNA CONTROVERSIA QUE NO TERMINA: recorre el ambiente intelectual y de debate en el que la religión y la ciencia aparecieron en los párrafos de las lecciones o los documentos de la época.
3. DIOS INGRESA A LAS AULAS: estudia los argumentos religiosos para explicar los orígenes de Dios, el Universo, la Tierra, las especies, el hombre y algunos fenómenos humanos o divinos.
4. UNAS LECCIONES SECULARES: muestra cómo las lecciones basadas en la ciencia explicaban algunos fenómenos sin recurrir a razonamientos religiosos.
5. CIENCIA REVELADA: evidencia un intento de armonizar las explicaciones religiosas y científicas.
6. CONSIDERACIONES FINALES: recoge los hallazgos más importantes de la enseñanza de la ciencia y la religión en la escuela colombiana.

#### 5. Metodología

Existe un estrecho vínculo entre la metodología educativa y los contenidos instruidos en el aula con el ambiente político, intelectual y económico dominantes de una época. Lo que se enseña, cómo se hace y desde qué enfoque explicativo se lleva a cabo no es una casualidad, ni un producto espontáneo, sino que se articula con unas condiciones económicas e ideológicas específicas. Bajo esta perspectiva, el presente trabajo se inscribe en la Historia de los Saberes Escolares, cuyo énfasis investigativo y metodológico intenta evidenciar que los contenidos y las prácticas desarrolladas al interior de los recintos escolares son fenómenos que se relacionan con unos intereses políticos y sociales específicos que los configuran y los hacen posibles en la escuela.

#### 6. Conclusiones

La enseñanza religiosa fue una constante en el tiempo estudiado. No con una continuidad inmodificable, sino con un acomodo de acuerdo a las circunstancias económicas, políticas y sociales de la época. La religiosidad en la educación, en ocasiones con mayor fervor que otras, siempre se mantuvo, sin importar la irrupción de gobiernos o normatividades que en el papel fueran consideradas hostiles al catolicismo. En definitiva el halito religioso persistía en las lecciones escolares; unas veces con la enemistad aparente del Estado y sus ordenanzas, otras con su beneplácito

y resolución.

En el acercamiento histórico emprendido en este trabajo se evidenció una disputa entre ciencia y religión; aunque, se puede establecer que se trató, en la mayoría de los casos, de una repetida reprobación católica a las ideas de la ciencia. Los reparos no se hicieron a la ciencia toda, ni a su existencia *per se*; únicamente a esas expresiones que nacidas de ella misma, abierta o tácitamente, no se correspondieran con la doctrina católica: la ciencia atea, el materialismo, el positivismo, el racionalismo, el evolucionismo y demás sistemas que se apartaban de Dios y la Iglesia.

Las lecciones que intentaban esclarecer la existencia de Dios y los orígenes del Universo, la Tierra, el hombre y las especies y algunos fenómenos de la realidad tuvieron una relación importante con el contexto político, social e intelectual en el cual se desarrollaron. De modo que, una parte significativa de los documentos utilizados en las aulas presentaron una notable disposición religiosa, muy semejante a la mostrada en otros campos. Se apoyaron en la Historia y la Geografía Sagrada, la existencia de Dios o la creación del mundo y del hombre para enfatizar en el dogma católico. La vehemencia religiosa también se advirtió cuando se estudiaron tópicos que abiertamente no se interesaban por esclarecer asuntos de carácter social o natural, como el misterio de la Concepción, el Paraíso o las oraciones. El influjo católico, así mismo, se apoyó en la Historia Natural, las Ciencias Naturales, la Urbanidad o la Geografía para confirmar las nociones ilustradas en el curso de religión.

Del mismo modo en que aparecieron unas explicaciones con un claro acomodo religioso, también lo hicieron, en un volumen mucho menor, otras que intentaron aclarar los fenómenos sin acudir a los principios de la fe. Igualmente, asomaron métodos como la enseñanza objetiva que no compaginaron con las instrucciones memorísticas y repetitivas de la educación devota. Pero también es cierto que hubo lecciones que apelaban al lenguaje específico de la Historia Natural, la Geología y la Astronomía para advertir de manera descriptiva sobre las características del Universo, la Tierra, el hombre o las especies, sin comentar su origen, consintiendo que esta explicación la asumiera la doctrina católica.

Las lecciones revelaron una forma especial de exponer algunas temáticas que evidenciaron un hecho en común: la concurrencia en una misma explicación de argumentos religiosos y científicos. Por ejemplo, se instruía cómo el estudio de los orígenes de la Tierra y del hombre prehistórico, a partir de la Geología u otras ciencias especializadas, se armonizaba completamente con la idea del Dios Creador.

Con todo y las precisiones hechas sobre las peculiaridades de la disputa, lo que los documentos consignaron en sus páginas se constituye en una fuente muy valiosa para entender, así como para formar un retrato de cómo se enseñaba, y qué se instruía a los educandos que asistieron a las aulas desde la segunda mitad del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX. Es decir, un aporte al entendimiento de la pugna entre la ciencia y la religión en la escuela que, junto a los trabajos que han enfatizado el análisis en el campo universitario, intelectual y político, contribuye al conocimiento general del problema.

<b>Elaborado por:</b>	Leonardo Tovar Bernal.
<b>Revisado por:</b>	Alejandro Álvarez Gallego.

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	26	junio	2013
--	----	-------	------

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
1. LA ÉPOCA DE UNA CONTROVERSIA.....	22
1.1. UN MATERIAL VALIOSO.....	22
1.2. MÁS QUE UNA ORACIÓN.....	24
1.3. EL CURSO DE LOS PARTIDOS.....	28
1.3.1. Primera hegemonía liberal .....	34
1.3.2. Las leyes conservadoras.....	39
1.3.3. Segunda hegemonía liberal: un esbozo .....	54
2. UNA CONTROVERSIA QUE NO TERMINA.....	59
2.1. ¿A LA CIENCIA TODA? .....	59
2.2. LOS ARGUMENTOS DE DIOS.....	66
2.2.1. Del <i>Syllabus Erromum</i> al <i>Aeterni Patris</i> .....	67
2.2.2. Revelación con fuerza de ley .....	75
2.2.3. La religión en las aulas, una necesidad; Dios en la sociedad, el porvenir .....	78
2.2.4. Saludo a la Doctrina.....	79
2.2.5. La libertad del Sumo Pontífice .....	82
2.2.6. No hay moral sin Dios, ni sociedad sin religión .....	86
2.2.7. Cruzada contra la educación laica: escuela y familia .....	90
2.3. EL DOGMA SE REVELA EN TEORÍA .....	94
2.4. ODAS AL AUGUSTO PIO.....	99
2.5. NEGADORES DE DIOS.....	105
2.5.1. Ateísmo: los “mas groseros absurdos” .....	105
2.5.2. Admoniciones al Gran General.....	107
2.5.3. Darwin y las ciencias sin Dios .....	110
2.6. UN NUEVO SIGLO, UNA VIEJA DISPUTA.....	118
2.6.1. Otra vez ateos y evolucionistas.....	119
2.6.2. Una molécula en el océano.....	126
3. DIOS INGRESA A LAS AULAS.....	129

3.1. “LA IDEA MÁS ELEVADA DEL ESPÍRITU HUMANO” .....	130
3.2. LA HISTORIA DE DIOS .....	137
3.3. EL HOMBRE DE BARRO.....	147
3.4. LAS ENSEÑANZAS DE LA DOCTRINA.....	153
3.4.1. Una madre inmaculada .....	153
3.4.2. Moisés y la veracidad del Antiguo Testamento .....	155
3.4.3. La Providencia .....	157
3.4.4. Enseñanza de las oraciones .....	158
3.4.5. De camino al Paraíso.....	163
3.4.6. Los Dones del Espíritu Santo y el juramento en vano .....	164
3.5. LA MORAL REVELADA ES LA VERDADERA .....	165
3.6. UN AUXILIO PROFANO .....	168
3.6.1. Historia Natural .....	168
3.6.2. Ciencias Naturales .....	171
3.6.3. Geografía y Cosmografía.....	175
3.6.4. La Historia.....	177
3.6.5. La Urbanidad .....	180
3.6.6. Razón y verdad.....	181
4. UNAS LECCIONES SECULARES .....	184
4.1. LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN .....	185
4.2. EL UNIVERSO Y LA TIERRA.....	190
4.3. LA NATURALEZA HUMANA.....	196
4.4. ANIMALES, PLANTAS, HISTORIA NATURAL Y OTRAS DISCIPLINAS .	197
5. CIENCIA REVELADA .....	204
5.1. CONOCIMIENTO DE LA TIERRA.....	205
5.2. PROGRESO MENTAL DEL HOMBRE.....	209
5.3. LAS ESPECIES DEL GÉNESIS.....	211
5.4. DIOS MIRA POR EL TELESCOPIO .....	213
6. CONSIDERACIONES FINALES.....	217
BIBLIOGRAFÍA.....	222
ANEXOS .....	237

Anexo 1. Poema <i>A Pio X, Papa</i> .....	238
Anexo 2. Oda <i>A Dios</i> .....	242
Anexo 3. Procedimiento para que los maestros enseñaran a los estudiantes la existencia de Dios y otros fenómenos del Dogma .....	247
Anexo 4. Mapa conceptual sobre la historia de la humanidad.....	255
Anexo 5. Fauna, flora y artefactos de las eras geológicas.....	256

## INTRODUCCIÓN

Cuando los razonamientos sobre la existencia de Dios, del Universo, del hombre o los fenómenos naturales y sociales se enseñaron a partir de las lecciones que circularon en la escuela, la religión y la ciencia mostraron un modo específico. Este asunto encarnó variedad de formas. Unas veces, apareció como controversia, como disputa; otras, con los atuendos que en cada momento sirvieron para proveerle una aparente conciliación, y, en no pocas ocasiones, sin que una aludiera a la otra.

En la revisión de los documentos surgió un tipo de explicación que, apoyada en las reflexiones de disciplinas especializadas como la Arqueología, la Geología, la Astronomía o la Geografía, estudió las propiedades y el funcionamiento de los objetos, así como los acontecimientos sociales y naturales. Las aclaraciones y formas utilizadas para exponer un tema no necesitaron de menciones religiosas, y presentaron el concurso de la observación, la hipótesis, la verificación, las leyes generales y las razones suministradas por los órdenes físico y químico. A esto se le ha denominado en este trabajo como ciencia. Por su parte, se entienden como argumentos religiosos a aquellos que mostraron una interpretación de los fenómenos a partir de las nociones del dogma católico: la Biblia, la filosofía tomista o los tratados papales, que se constituyeron en fuentes imprescindibles e influyeron profundamente en los juicios provenientes de la fe.

La investigación comprendió dos grandes momentos, cada uno caracterizado por el predominio bipartidista: el liberalismo radical y la hegemonía conservadora. Inicia con los años previos a la llamada Constitución Política de Rionegro (1863), sigue con la Regeneración y finaliza con el arribo de la República Liberal en 1930. Posteriormente, hasta mediados del siglo XX, se mencionan algunos elementos que podrían contribuir al estudio de lo que pasaba con la ciencia y la religión en el aula. En detalle, se examinó lo instruido en estas temáticas durante la segunda

mitad del siglo XIX hasta el primer cuarto del XX, tiempo que coincide con la sucesión de radicales y conservadores. Un periodo de la historia del país en el cual el problema religioso, con todo lo que esto significó en materia política, económica, ideológica y educativa, tuvo una enardecida discusión y una importancia que, quizás de manera tan intensa, abierta y extendida, no se ha dado en otro momento. De ahí el valor de examinar lo que la escuela, como primera institución que inicia la formación ideológica en masa, tiene por decir.

Para conocer lo que se enseñaba en los recintos escolares fue necesario observar los planes de estudio, los libros de texto y algunas consideraciones sobre el funcionamiento del sistema educativo de la época<sup>1</sup>. Aproximarse a la historia de lo sucedido es entender los argumentos y los principios fundamentales de cada una de las partes, con la intervención de científicos, intelectuales, profesores, sacerdotes, escritores e instituciones de variada índole, tanto privada como oficial, nacional como extranjera. Una nutrida conjunción de pensamientos, sujetos e instituciones que actuaron para controvertir o concertar. En esa revisión del archivo se estudiaron fuentes diversas, que comprendieron cartillas de enseñanza, bibliografía específica, leyes y decretos, revistas y periódicos, literatura y otros que, como los telegramas o la poesía, no trataban el asunto directamente, pero albergaban una riqueza en su contenido que ayudó a comprender la naturaleza del fenómeno.

El análisis de la documentación permitió establecer unas regularidades que hicieron posible el agrupamiento de la información en categorías como *Educación*, relacionada con los planes de estudio y la legislación educativa en general; *Debate*, concerniente a la disputa entre las explicaciones religiosas y científicas, tanto en la escuela como en el terreno intelectual y político. Las de *Religión* y *Ciencia*, evidenciaban, cada una, ideas acerca de la educación —por qué era importante la religión o la ciencia en la escuela— y sobre el esclarecimiento de

---

<sup>1</sup> Muchas de las citas textuales que aparecen en el presente documento carecerán de tildes, utilizarán la “i” en vez de la “y” o la “j” por la “g”, así como otras diferencias con el castellano actual.

fenómenos —razonamientos provenientes desde la religión o la ciencia para aclarar un determinado acontecimiento—. Los datos reunidos bajo la categoría *Intento de Conciliación* tuvieron que ver con las nociones que procuraban armonizar los dos modos explicativos.

Esas regularidades, analizadas a partir de las lecciones escolares enseñadas y las condiciones políticas, intelectuales o económicas del tiempo estudiado, permitieron ordenar la estructura de los capítulos del documento. El primero, *La época de una controversia*, aborda cómo la religión y la ciencia se acomodaron en los planes de estudio de primaria y secundaria a lo largo de las administraciones liberal y conservadora. El segundo, *Una controversia que no termina*, recorre el ambiente intelectual y de debate en el que la religión y la ciencia aparecieron en los párrafos de las lecciones o los documentos de la época. Los capítulos 3 (*Dios ingresa a las aulas*), 4 (*Unas lecciones seculares*) y 5 (*Ciencia revelada*), detallarán los contenidos de las enseñanzas que, respectivamente, evidenciaron razonamientos religiosos, científicos y, su intento de conciliación, para instruir sobre los orígenes de Dios, el Universo, la Tierra, las especies, el hombre y demás fenómenos humanos o divinos. Por último, las *Consideraciones Finales* recogen, a modo de conclusión, los hallazgos más importantes de la enseñanza de la ciencia y la religión en la escuela colombiana.

Existe una estrecha relación entre la metodología educativa y los contenidos instruidos en el aula con el ambiente político, intelectual y económico dominantes de una época. Lo que se enseña, cómo se hace y desde qué enfoque explicativo se lleva a cabo no es una casualidad, ni un producto espontáneo, sino que se articula con unas condiciones económicas e ideológicas específicas. Bajo esta perspectiva, el presente trabajo se inscribe en la Historia de los Saberes Escolares, un ámbito que no ha sido lo suficientemente abordado por los estudios históricos de la pedagogía, cuyo énfasis investigativo se ha orientado a escrutar el

devenir de la escuela como institución, los anales de las políticas educativas o la genealogía de las corrientes pedagógicas<sup>2</sup>.

De modo que, para entender por qué se privilegió, para citar un ejemplo, el razonamiento religioso para revelar la existencia de la Suprema Voluntad sobre el transformismo de las especies en un tiempo en el cual la teoría de Darwin despertaba impresiones de variada índole, o que se persistiera en la repetición escolástica sobre otras metodologías que, como la Enseñanza Objetiva, trazaban otra opción, es necesario reconocer que los contenidos y las prácticas de instrucción se vinculan con unas “intenciones políticas o sociales” específicas<sup>3</sup>, se corresponden con un “ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación”<sup>4</sup>. Para Goodson, a lo largo de su artículo *La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum*, lo desarrollado al interior de los recintos escolares se dispone a partir de unos lazos con el poder que los determinan, y los hacen probables en la escuela.

Así, es factible concebir los saberes escolares como una “realidad social histórica específica que expresa un modo particular de relación entre los hombres”<sup>5</sup> o como

---

<sup>2</sup>ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares [en línea], p.6. [consultado 12 abr. 2013]. Disponible en <<http://faceduacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>>

<sup>3</sup>OSSENBACH, Gabriela. & Somoza, Miguel. (2000): Criterios para la interpretación de las reformas educativas latinoamericanas en la primera mitad del siglo XX, citado por ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares [en línea], p.2. [consultado 12 abr. 2013]. Disponible en <<http://faceduacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>>

<sup>4</sup>WILLIAMS, R. Keywords. A Vocabulary of Culture and Society, citado por GOODSON, Ivor F. (1995): “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum”, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Nº 295, Mayo-Agosto, pp. 7-37 [en línea], p.7. [consultado 13 abr. 2013]. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>

<sup>5</sup>YOUNG, M. y WHITTY, G. Society, State and Schooling. Lewes, Falmer, 1977, p. 237, citado por GOODSON, Ivor F. (1995): “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum”, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Nº 295, Mayo-Agosto, pp. 7-37 [en línea], p. 8. [consultado 13 abr. 2013]. Disponible

un “testimonio”, una “fuente documental” de un período concreto que aporta elementos inestimables para el entendimiento de esas estructuras externas que ordenan el devenir escolar. Esto quiere decir que los sistemas escolares, junto con lo que en ellos se enseñe, están sometidos a “flujos históricos” específicos<sup>6</sup>; no han estado siempre allí, algo los configuró: una época, unas instituciones. Se trata de una “perpetua pugna sobre las aspiraciones y objetivos de la escolarización”<sup>7</sup>.

En otras esferas relacionadas con la educación, como la universitaria y la intelectual, el asunto entre religión y ciencia ha sido tratado en detalle por varios investigadores. Por ejemplo, Óscar Saldarriaga en *La ‘Cuestión Textos’ de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy*<sup>8</sup> describe una controversia desatada en el marco de la “Reforma Instruccionista” que el liberalismo radical promovió hacia 1870, siendo uno de los debates filosóficos que hasta ese momento generó los “mayores efectos” presenciados por los intelectuales del país, pues intentó “imponer por decreto” los textos *Legislación Universal* de Bentham y *Elementos de Ideología* de Destutt de Tracy para la enseñanza de filosofía en universidades y colegios oficiales. Este autor, en colaboración con otros, en *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*<sup>9</sup>, al abordar la llamada Restauración Neotomista como un suceso que merece un tratamiento más complejo que el dado habitualmente, ya

---

en <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>

<sup>6</sup>GOODSON, Ivor F. (1995): “La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum”, En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-Agosto, pp. 7-37 [en línea], p. 20. [consultado 13 abr. 2013]. Disponible en <<http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>

<sup>7</sup>Ibíd., p. 7.

<sup>8</sup> Saldarriaga Velez, Óscar. *La ‘Cuestión Textos’ de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy*. En: Castro-Gomez, Santiago (ed.). *Pensar En El Siglo XIX. Cultura, Biopolítica Y Modernidad En Colombia*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2004

<sup>9</sup>SÁENZ OBREGÓN, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997. Vol. 1.

que fue mucho más que un retorno al Medioevo o una antítesis de la ciencia, aporta elementos para entender el contexto intelectual de finales del siglo XIX y comienzos del XX. En otro trabajo de Saldarriaga, *Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930*<sup>10</sup>, se puede encontrar una interpretación semejante de la ideología neotomista. En la misma dirección, el texto de Carlos Valderrama Andrade *El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*<sup>11</sup>, intenta caracterizar el neotomismo colombiano como una corriente abierta y renovadora.

En la esfera intelectual y universitaria el debate entre ciencia y religión ha sido ampliamente tratado por Olga Restrepo Forero que, a partir de la consideración de elementos de la Historia Natural, la Biología y el darwinismo ha retratado el curso que las ideas relacionadas con la ciencia ha encontrado en círculos religiosos, políticos e intelectuales del país. En *El tránsito de la historia natural a la biología en Colombia. 1784-1936*<sup>12</sup> evidenciaba cómo la educación católica se hacía obligatoria a partir de los artículos 41 de la Constitución del 1886 y 12, 13 y 14 del Concordato, y cómo el San Bartolomé y el Rosario se constituían en fortines católicos; además, de cómo la educación científica avanzaba tras la institucionalización de las ciencias biológicas por medio de la Ley 123 de 1928.

En los textos de 1995, *'Lectio, disputatio, dictatio' en el nombre de la ciencia: una polémica evolucionista en Colombia*<sup>13</sup>; *El darwinismo en Colombia. Naturaleza y*

---

<sup>10</sup>SALDARRIAGA, Oscar. *Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930* [en línea], [consultado 26 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.colombianistas.org/LinkClick.aspx?fileticket=BjhGyNWTf1M%3D&tabid=120>>).

<sup>11</sup>VALDERRAMA ANDRADE, Carlos. *El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario* [en línea], [consultado 17 oct. 2012]. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH\\_40\\_002\\_088\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_088_0.pdf)

<sup>12</sup>RESTREPO FORERO, Olga. *El tránsito de la historia natural a la biología en Colombia. 1784-1936*. En: *Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, Vol. 10, No. 3, 4 (jul-dic. 1986)

<sup>13</sup>RESTREPO FORERO, Olga y BECERRA ARDUA, Diego. *'Lectio, disputatio, dictatio' en el nombre de la ciencia: una polémica evolucionista en Colombia*. En: *Historia Crítica*. Bogotá. No. 10 (ene.-jun. 1995)

*sociedad en el discurso de la ciencia*<sup>14</sup>, y, de 2009, *El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad*<sup>15</sup>, se estudian múltiples aspectos del debate en el país: el foco de la polémica se concentra en el ambiente universitario, los antecedentes de la llegada de las primeras ideas darwinistas y la amplitud de temas que implicaba el evolucionismo. El darwinismo se introducía paulatinamente, allí jugaron un papel importante las facultades de medicina y la escuela de ciencias de la Universidad Nacional, en cuyos recintos se fueron trabajando los primeros elementos del evolucionismo. Se mostraba un ambiente en el cual la discusión sobre las ideas de Darwin coincidía con el control conservador, una circunstancia que configuraba un contexto político e intelectual propicio para el surgimiento de diversos fenómenos: intenciones políticas dirigidas a prohibir el darwinismo y los principios de la metafísica; los naturalistas no defendieron abiertamente el darwinismo; la presencia de ideas darwinistas en el radicalismo liberal y su uso como arma partidista; y el debate entre los estudiantes Cuervo y Calvo —éste defendiendo el darwinismo, aquél atacándolo— o las enconadas críticas de Miguel Antonio Caro a Jorge Isaacs, porque este último introducía elementos del naturalista inglés en un estudio sobre las misiones<sup>16</sup>.

Con respecto a estas dos polémicas, aparte de las investigaciones de Olga Restrepo, también es tratado en *Las polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las*

---

<sup>14</sup>RESTREPO FORERO, Olga y BECERRA ARDUA, Diego. El darwinismo en Colombia. Naturaleza y sociedad en el discurso de la ciencia. En: Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Bogotá. Vol. 19, No. 74 (abr. 1995) [en línea], [consultado 8 may. 2012]. Disponible en <[http://www.acefyn.org.co/revista/Vol\\_19/74/547-567.pdf](http://www.acefyn.org.co/revista/Vol_19/74/547-567.pdf)>

<sup>15</sup>RESTREPO FORERO, Olga. El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad. En: Acta Biológica Colombiana [en línea], [consultado 27 feb. 2012]. Disponible en <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/actabiol/issue/view/14s%202009/showToc>

<sup>16</sup>El texto original de Miguel Antonio Caro se encuentra en la *Revista de Instrucción Pública*, No. 60 (jul. - 1887).

sociedades<sup>17</sup>. Allí se plantea el valor de tales controversias para mostrar la intensidad del debate sobre el darwinismo en Colombia y cómo éstas se constituyen en las más representativas e importantes del siglo XIX. Una polémica con una fuerte presencia del componente político, además del intelectual, e intermediada por los medios de circulación propios de la intelectualidad en el país: prensa, discursos políticos, eventos universitarios, revistas.

Otros documentos también aludían al estudio del darwinismo. La *Introducción del darwinismo al contexto colombiano*<sup>18</sup> se remitía a los tiempos de la Comisión Coreográfica, como un antecedente significativo del debate sobre las ideas del naturalista inglés, y a José Celestino Mutis como un representante del panorama científico previo al darwinismo. Ya centrado en la controversia, establecía que el darwinismo ingresa a Colombia en escenarios más amplios que el específicamente científico: el político y filosófico. Igualmente se ocupa del mencionado caso de los estudiantes Cuervo y Calvo, y coincide con los demás textos acerca de la preponderancia del campo universitario en la discusión, pues es allí en donde se introducen por vez primera los principios de Darwin, en parte, gracias a la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia en 1867 y de la Universidad de Antioquia en 1871.

En las investigaciones mencionadas se estudia el debate entre religión y ciencia — en sus diferentes manifestaciones, representadas en el sensualismo, positivismo, evolucionismo, darwinismo, laicismo, neotomismo y la defensa de los principios del dogma católico— con un énfasis en el terreno universitario y a partir de las

---

<sup>17</sup>CHACÓN LESMES, Nelson J. Las polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las sociedades. En: *Memoria y Sociedad*, Vol. 13, No. 26 (ene. –jun. 2009).

<sup>18</sup>JIMÉNEZ PEÑUELA, John Richard. *Introducción del darwinismo al contexto colombiano*. En: *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, No. Extraordinario, 2009, 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.

discusiones entre intelectuales, políticos o profesores. Esta disputa al interior de la escuela y sus vínculos con las lecciones que allí se impartieron no ha sido profundizada suficientemente<sup>19</sup>. Ése es el reto que se impone este trabajo, intentar evidenciar cómo los asuntos encadenados con la existencia de Dios, del Universo, del hombre o la realidad social y natural se relacionaron con las condiciones que moldearon esta época. Un objetivo que el presente documento tratará de emprender, en tanto aportará elementos para el entendimiento general de la pugna entre ciencia y religión en la escuela, que coadyuve a comprender la configuración que la disputa adquirió en los recintos escolares y su articulación con el debate generado en los círculos intelectuales y universitarios. En una palabra, proporcionar algunas pistas sobre quién tenía el monopolio explicativo en el aula cuando se pretendía esclarecer los fenómenos divinos o naturales.

---

<sup>19</sup>Con relación a este campo sobresalen los trabajos:

CASTRO MORENO, Julio Alejandro. Los libros de texto: historia y filosofía de las ciencias. En: *Nodos y Nudos*, Vol. 2, No. 15 (2003), y CASTRO MORENO, Julio Alejandro. La teoría evolutiva en los libros de texto: un análisis desde la historia y la filosofía de las ciencias y Algunas características del objeto de la biología e implicaciones didácticas. En: *Colombia Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, Vol. 1, fasc.1 (2006). Este último documento fue imposible consultarlo, ya que los datos de ubicación del artículo, mostrados por el CvLAC – RG del autor, no son exactos.

# 1. LA ÉPOCA DE UNA CONTROVERSI A

## 1.1. UN MATERIAL VALIOSO

Para hacerse a una idea de lo que pasaba por esa época en la escuela se contó con variedad de fuentes; se abordaron los libros de texto, los órganos oficiales de difusión especializados, los planes de estudio, las leyes y los decretos, la prensa, la literatura y hasta los telegramas.

Los programas de los cursos y los textos escolares<sup>20</sup> favorecen enormemente la reconstrucción de lo sucedido en las aulas, aunque no debe olvidarse su falibilidad<sup>21</sup>. No son un retrato absoluto, incuestionable. Los textos escolares, hasta donde lo acepten sus límites intrínsecos, muestran un retrato de las temáticas trabajadas en clase. Permiten saber qué y cómo se enseñaba, cuáles eran las intenciones de quienes los aprobaban y difundían por las escuelas del país. Revisar esta fuente implicareconocerlos como parte de los dispositivos ideológicos<sup>22</sup> que funcionaban en las instituciones educativas.

Los niños en edades tempranas, así como una parte considerable de los estudiantes, son receptivos a los conocimientos que se les enseña. Las lecciones de los textos tienen la particularidad de ser repetitivos, permanentes y de extensa difusión, hasta donde lo facultara la limitada capacidad estatal de la época. Unos “mismos temas podrían uniformar un territorio”<sup>23</sup>. El libro escolar dio a conocer los

---

<sup>20</sup>Para algunos autores, el análisis de los textos de enseñanza en Colombia es importante, pues su estudio se ha presentado de forma marginal y reciente. Es el caso de CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad d de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre 2001); p.131.

<sup>21</sup>RESTREPO FORERO, Olga. El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad. En: Acta Biológica Colombiana, Op. cit., p.7.

<sup>22</sup>BERNSTEIN, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad, citado por CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad d de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre 2001); p.131.

procesos explicativos, o una parte importante de ellos, que la escuela pretendió formar en la mente de quienes asistieron a ella. Conocer sus contenidos y cómo se aplicaron constituye una significativa evidencia de los mecanismos ideológicos y cognoscitivos que la escuela implementó para que los alumnos explicaran la realidad y los grandes interrogantes planteados por el hombre.

El origen etimológico de la palabra *libro de texto* revela un alcance religioso que se remonta a la Edad Media y se relaciona con la “autoridad derivada de la Biblia, al denominársele ‘El Texto’, como poseedor y transmisor de las verdades eternas”<sup>24</sup>; esas que, copiosamente, se exhibieron en las lecciones católicas de los libros de enseñanza.

Hacia 1893, se constituían en una herramienta esencial para la enseñanza. En un documento titulado *El libro de texto* se advertía que en la medida en que el alumno trabajara en su cartilla con juicio y dedicación, desarrollaría el análisis y la síntesis. La importancia asignada a este material en el proceso educativo fue tal, que parecería imposible concebir la relación entre estudiante y el educador sin su mediación: El “libro y el niño, en el sentido mismo que éste y el maestro, son colaboradores de un mismo pensamiento”<sup>25</sup>; aunque, no fueran los mismos educadores de escuela quienes los elaboraran. Así lo manifestaban las palabras del autor al describir la situación económica de los profesores: “Cuando los maestros sufren una pobreza rayana al hambre, no es lógico suponer que puedan publicarse libros, hijos de la meditación, del estudio y del trabajo”.

---

<sup>23</sup> CHOPPIN, Alain. Les Manuels Scolaires. Histoire et actualité, citado por CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad d de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre 2001); p.131.

<sup>24</sup>TORRES, Santomé. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado, citado por CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad d de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre 2001); p.133.

<sup>25</sup>VALDÉS RODRÍGUEZ, Manuel. El libro de texto. (de El problema de la Educación). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 9; (sep. 1893).

Debe aclararse que hacia el último cuarto del siglo XIX y principios del XX la docencia no era reconocida como una profesión, en el sentido que en la actualidad se le concede. No existían facultades de educación que formaran maestros para un mercado laboral específico<sup>26</sup>. Se necesitaban educadores, pero podía ser cualquier persona que se ajustara a los requerimientos del contratante.

Aunque el análisis de lo enseñado en ciencia y religión en la escuela permite constatar los argumentos exhibidos por ambas concepciones, no se trató de un asunto meramente académico. Lo evidenciado por los documentos muestra una cuestión que en ocasiones rebasó el terreno natural de las ideas o el conflicto entre la razón y la superstición, entre la lógica y la fe, o sus intentos de armonización. En ocasiones, se extendió al ámbito del control del sistema educativo, al concierto de la política; incluso, a la dirección misma del país.

## **1.2. MÁS QUE UNA ORACIÓN**

Por el contenido secular de algunos artículos del Decreto de Instrucción Pública de 1870 se podría señalar un antes y un después en la enseñanza religiosa tras su publicación. Del mismo modo, se suele pensar que liberales, por un lado, defendieron la causa laica, y conservadores, por el otro, la religiosa. Hay evidencias importantes que confirman este hecho; pero no siempre fue así, y la promulgación de un decreto no cambió considerablemente las prácticas o los contenidos en la escuela. No debe asociarse mecánicamente lo que disponen las leyes a la manera como se materializan, o concebir los partidos políticos como una estructura absoluta, resueltos por una tendencia teórica inmodificable.

---

<sup>26</sup>RESTREPO FORERO, Olga. El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad, Op. cit., p.5.

Liberales y conservadores han adecuado y sustituido sus máximas doctrinales conforme a las vicisitudes de los tiempos<sup>27</sup>. Profusos ejemplos colman la historia del país. Basta con mencionar la transformación de Rafael Núñez, que de liberal pasó a conservador para que la Regeneración se consolidara; el acomodo de muchos conservadores beneficiados con la expropiación sufrida por la Iglesia, al no anteponer sus lealtades religiosas a las económicas<sup>28</sup>; o que el iniciador de la república liberal de 1930, Enrique Olaya Herrera, como funcionario de los conservadores defendiera la causa de la injerencia estadounidense en el continente americano, logrando que el parlamento colombiano aceptara la indemnización en dinero de los norteamericanos por la pérdida de Panamá, a costa del reconocimiento del “sincero pesar” que en un comienzo se había establecido, pues se convertía en una ofensa para los ciudadanos del país del norte<sup>29</sup>.

A pesar de los giros dados por liberales y conservadores, puede señalarse que la cuestión religiosa sí dividió a los dos bandos. No de un modo absoluto. El tema religioso no se constituyó simplemente en un asunto ideológico o de “carácter metafísico”, anclado en el plano de las ideas. Subyacieron intereses económicos y políticos que modelaron el curso del debate.

A mediados del siglo XIX la estructura general del país aún presentaba los rezagos de las instituciones coloniales y para el liberalismo era necesario ponerla

---

<sup>27</sup>TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo. [en línea].sin paginación. [consultado 7 mayo 2012]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo6.htm>>.

<sup>28</sup>“Por su parte la oligarquía conservadora, aunque no en forma tan explícita, y cuidando su imagen a través de testafierros, procedió también a apropiarse de los bienes eclesiásticos, pues transacción tan benéfica borraba, todo escrúpulo doctrinario o moral. Es significativo que el programa conservador de 1879 en su punto IX consagrara: ‘Siendo un hecho irreversible la desamortización, el partido conservador lo reconoce como tal; pero exige el reconocimiento en favor de la Iglesia Católica, de sus acreencias injustamente canceladas, y la devolución de los bienes de que ha sido despojada, o una justa y completa indemnización por el valor de los desamortizados’. Ya se verá cómo una vez que el conservatismo estuvo en el poder, esa indemnización corrió a cargo del Estado y cómo a los remanentes, herejes o creyentes, se les respetaron sus propiedades ‘legítimamente adquiridas’ conforme a la ley”. *Ibíd.*

<sup>29</sup>*Ibíd.*

a tono con el capitalismo. La Iglesia católica habitualmente estuvo del lado de los conservadores en la dirección y mantenimiento del estatus quo, y había que enfocar al país en el proyecto del libre mercado. Se obligaba una campaña en todos los frentes: del económico y político hasta el ideológico y educativo. De ahí una de las razones de la secularización. Muchos liberales cerraron filas contra la religiosidad, en tanto la Iglesia se alistaba del lado de los conservadores. Incluso, los más apasionados de la causa anticlerical eran “fervorosos católicos”. Atacar el dominio eclesiástico que, a la sazón, se erigía en la institución que regentaba buena parte de la vida y muerte<sup>30</sup> de los habitantes del país, y que se instituía como una de las poseedoras más grandes de la tierra, era ir en el camino indicado para hacerse con el poder y dejar expedito el camino a la nueva disposición económica<sup>31</sup>.

En este sentido podría entenderse el vuelco acaecido en el seno de la dirección liberal con respecto a la educación y el progreso del país. Para Murillo Toro el Estado no tendría que asumir el control de la instrucción pública, pues estaría violentando las libertades del individuo. Era más apropiado invertir en “carreteras, ferrocarriles y comunicación telegráfica”, y no en educación. Había que mejorar las condiciones de vida de la población antes que superar la “ignorancia del pueblo”. Por el contrario, bajo las administraciones de Santos Acosta y Eustorgio Salgar (1868-1870 y 1870-1872) el avance de la nación no estaba ya en la “geografía” sino en “el alma y la mente”. La instrucción se constituía en el soporte del progreso económico, “las ideas eran más importantes que las vías de comunicación”<sup>32</sup>.

El elemento religioso como aparato ideológico de control ha sido utilizado para ayudar a gobernar a las mayorías. Las Escrituras, la educación, los textos

---

<sup>30</sup>Los cementerios hasta 1853, momento en que se dicta una reforma para laicizar el Estado, eran controlados por el clero católico. Únicamente podían ser enterrados quienes siguieran la religión de Cristo y hubiesen muerto bajo los parámetros establecidos por la Iglesia. *Ibíd.*

<sup>31</sup>*Ibíd.*

<sup>32</sup>GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900). Medellín: La Carreta Editores E.U., 2006, pp. 88, 89.

escolares han contribuido a ello. El pueblo, en general, ha profesado fervientemente el dogma católico, y esto se ha sabido aprovechar<sup>33</sup>. “Fueron ellos quienes sufrieron los temores de la religión, los mandatos de la moral y los castigos de la ley”<sup>34</sup>. En un censo realizado en la capital del país, que vio la luz pública en 1884, se estableció que un porcentaje mayor al 99% de sus habitantes lo abrazaba como práctica religiosa<sup>35</sup>.

Por qué tan altos índices de religiosidad. El problema es complejo y requeriría un trabajo de investigación específico sobre el asunto. Sin embargo, puede decirse al respecto que, aparte de “la naturaleza conservadora de los grupos campesinos”<sup>36</sup>, para el pueblo las enseñanzas del clero se consolidaron como estandarte de la moral y de la esperanza de una mejor vida después de la muerte: “La iglesia era el centro de todas las actividades. El catolicismo abarcaba todos los aspectos de la vida, penetrando en lo más profundo de la personalidad y estampando su sello indeleble sobre las emociones y los espíritus”<sup>37</sup>. A esto se le sumaba la fuerte

---

<sup>33</sup>Para Núñez, según Jaime Jaramillo Uribe, la Iglesia y la familia representaban un papel determinante en la organización de la sociedad, y había en las creencias religiosas una fuerza que cohesionaba la “vida de los pueblos”. Por tanto, carecía de todo fundamento que el Estado emprendiera cualquier empresa social y política que contrariara los “sentimientos católicos” de las mayorías y no contara con el apoyo de la Iglesia. GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900), Op. cit., p.110.

Por otro lado, para Tirado Mejía, Rafael Núñez fue “un escéptico religioso, que durante su larga estadía burocrática en Europa, había comprendido la función que podía jugar la manipulación de la ideología religiosa para la preservación del statu quo entre las masas. Como hábil político captó también que en el país había dos fuerzas organizadas en las que podía basar su proyecto administrativo de dominación: el ejército y el clero, y en ellos se apoyó. Las relaciones entre la Iglesia y el Estado se regularon por el Concordato de 1887, adicionado en 1891, y a la Iglesia se le otorgó inmenso poder. De nuevo se puso en sus manos el destino civil de las personas y a ella quedó encomendado el registro de nacimientos, matrimonio y muertes. Los cementerios quedaron bajo su control, el divorcio se suprimió y el matrimonio civil se dificultó y se convirtió en elemento de escarnio para quienes lo contrajeron. Se autorizó de nuevo la constitución de órdenes religiosas dentro del territorio nacional y a ellas se confirió la educación.” TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo, Op. cit.

<sup>34</sup>RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional, 1993, p.48.

<sup>35</sup>Ibíd., p.30.

<sup>36</sup>FALS BORDA, Orlando. La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica. Bogotá: Universidad Nacional, 1962, p.9.

<sup>37</sup>RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870, Op. cit., p.30; p.55.

presencia de los representantes de Cristo en la geografía nacional, junto con el apoyo de las autoridades civiles alacelerecía.

### **1.3. EL CURSO DE LOS PARTIDOS**

Durante el desarrollo de la historia educativa del país la administración católica ha tenido un dominio significativo de la escuela. Esto ha sido así desde el periodo colonial hasta el republicano; ora con pequeños traspies, ora con el control total de la enseñanza. Las legislaciones y la correlación de fuerzas que a favor o en contra se han establecido jugaron un papel importante en determinar el rumbo de la relación educación e Iglesia.

En la Colonialos contenidos se basaron en el Tomismo y la educación del latín, lengua oficial de las Escrituras. Es posible resumir la enseñanza de este periodo como una búsqueda de la salvación del alma, en la que el conocimiento se subordinaba a la consecución de este anhelo, implantando la instrucción de la religión católica como el primer objetivo<sup>38</sup>. La educación primaria se limitaba al adiestramiento memorístico de la Doctrina y a ejercicios que permitieran el aprendizaje de la lectura y la escritura. “En general, la excesiva preocupación religiosa de las escuelas relegaba las ciencias naturales a la condición de ‘artes diabólicas’”.

Lejos se estaba de un cambio en esta situación o de un debilitamiento estructural del influjo católico. El Patronato eclesiástico<sup>39</sup>, a pesar de que fue una serie de concesiones que el clero confirió a la autoridad civil, no alteró el maridaje entre Iglesia y Estado. Los magnos beneficios granjeados por los religiosos continuaban robusteciendo su poderío y su presencia en el aula.

---

<sup>38</sup> *Ibíd.*, p.55.

<sup>39</sup> Acuerdo entre la Corona y la Iglesia que cedió prerrogativas de esta última al gobierno civil español. Tras el proceso revolucionario de independencia las nuevas autoridades de la Nueva Granada prosiguieron con el Patronato. TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo, Op. cit.

En la presidencia del general Santander, corría el año de 1826 y el país apenas resurgía de las dificultades de la guerra de Independencia, se implementó un cambio educativo que perturbaba el dominio clerical; pero, la Iglesia seguía conservando el manejo de las aulas. Santo Tomás fue reemplazado por Bentham, Traisy y Say, y el aprendizaje de la lengua bíblica por el inglés y el francés. Tras el atentado contra Bolívar en 1828, la instrucción pierde las enmiendas y se consolida de nuevo una enseñanza religiosa y moral. Hacia 1832 se vuelve sobre el plan de estudios de Santander sin que las leves disposiciones anticlericales fueran sustituidas. Se repatriaron las comunidades jesuitas, expulsadas casi un siglo atrás por Carlos III.

En 1850 tiene vida una ley sobre instrucción pública. Allí se resaltó la libertad en la enseñanza de las ciencias y se le asignó al gobierno la reglamentación de todo lo relativo a la educación, incluyendo el establecimiento o supresión de cátedras<sup>40</sup>. Que en el país hubiese libertad en la enseñanza de las ciencias y que el Estado, y no la Iglesia, fuera quien administrara los contenidos representaba un ligero deterioro en la hegemonía clerical. La opinión hecha en un trabajo de mediados del siglo XX por un historiador colombiano recogió el sentimiento de los detractores al articulado: “Golpe de muerte asestado al progreso intelectual, pues de allí en adelante quedaron de par en par abiertas las puertas de las aulas al empirismo ignaro y a la gárrula pedantería”<sup>41</sup>.

Hasta este momento la autoridad eclesiástica sobre la educación tuvo minúsculos inconvenientes. Quizás fue hasta la aparición de Tomás Cipriano de Mosquera que los religiosos sintieron, en parte, comprometido su poder. El general Mosquera como militante conservador llegó a la presidencia del país en 1845 como

---

<sup>40</sup>Ley de 1850 sobre instrucción pública. [en línea]. [consultado 25 mayo 2012]. Disponible en <<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=12626#>>

<sup>41</sup> BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publs. Cultural Colombiana, 1956, p. 350.

partidario fiel de la causa religiosa. En 1847, en su primera presidencia, decretaba que uno de los objetivos del Instituto Caldas, dedicado a los hijos de “gentes muy pobres”, era “la conservación de la moralidad cristiana” y el “pensamiento de pura y severa moral cristiana”<sup>42</sup>.

Más adelante sería el iniciador de reformas que menoscabarían el poder clerical. Derogó los diezmos, debilitó las contribuciones estatales a la Iglesia y expulsó a comunidades religiosas como los jesuitas. Se dice que el “profundo resentimiento” hacia las jerarquías católicas y las medidas en su contra se debieron al apoyo que éstas le dieron al conservador Mariano Ospina Rodríguez<sup>43</sup>. Esto le granjeó separarse cada vez más del partido hasta participar en la guerra civil de 1860 como dirigente liberal. Los mandatos que afectaban al clero se consignaron en la Constitución de Rionegro de 1863, la “más anticlerical en la historia de Colombia”, y fueron producto, principalmente, de la acción del General<sup>44</sup>.

En los apartes de la Carta era el pueblo y no “Dios, legislador del Universo” a quien se establecía como autoridad. Se prohibió que culto alguno fuese beneficiario de auxilios estatales y que las entidades religiosas se hicieran a bienes raíces. Tanto el poder federal como el estatal podían vigilar cualquier comunidad religiosa y controlarla con el objetivo de salvaguardar los intereses de la seguridad pública o de la soberanía nacional. En el papel, la Constitución de Rionegro representaba la escisión entre la Iglesia y el Estado. Tras el ocaso de Mosquera vienen los gobiernos radicales de Manuel Murillo Toro y Eustorgio Salgar. El General no pudo continuar en el poder y fracasó en su intento golpista de 1867, exiliado, vuelve del Perú en 1878 para morir en la patria<sup>45</sup>.

---

<sup>42</sup> Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821: hecha conforme a la ley 13 de 1912. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924-1930, v.12, pp. 481, 482.

<sup>43</sup> GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900), Op. cit., p. 71

<sup>44</sup> RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870, Op. cit., p.31.

<sup>45</sup> *Ibíd.*, pp. 21- 33.

En las administraciones de Murillo Toro (1864-1866 y 1872-1874) tuvieron lugar medidas estatales que hicieron que la disputa entre el clero y el gobierno se atenuara. Se reabrieron los templos y hubo autorizaciones para que las comunidades religiosas se reinstalaran en el país<sup>46</sup>. Es en la presidencia de Eustorgio Salgar (1870-1872), amigo íntimo del Arzobispo Arbeláez cuando se edificaron complacientes relaciones con la Iglesia, que vio la luz el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 que, por su carácter, en algunos aspectos laico, levantó injurias y fue visto como la “secta infernal de los francmasones”<sup>47</sup>. Fue firmado el 1º de noviembre y se constituyó como un intento por reformar la educación primaria del país. Se trataba de establecer un sistema gratuito, obligatorio y secularizado. Sus objetivos abarcaron todos los órdenes, desde la financiación gubernamental y la vigilancia a las escuelas locales, estatales y nacionales, hasta los planes de estudio y la contratación de misiones pedagógicas extranjeras (alemana) para la formación de las normales. Se trató de una Misión conformada por doce pedagogos para cada una de las capitales federales, destinados a iniciar maestros en “métodos de la ‘pedagogía objetiva’ o ‘pestalozziana’”<sup>48</sup>.

La promulgación del Decreto generó tanto impacto, que produjo una “virtual *guerra de las escuelas* que incitó al *instruccionista* contra el *ignorantista* y contribuyó al estallido de la guerra civil de 1876”<sup>49</sup>. Confrontación violenta en la que los conservadores empuñaron las armas a nombre de la religión<sup>50</sup>.

---

<sup>46</sup>Ibíd., p.34.

<sup>47</sup>Jaramillo Uribe, Jaime. El proceso de la educación del Virreinato a la época contemporánea, citado por PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia. [en línea]. p.11. [consultado 20 ene. 2012]. Disponible en <<http://www.librostonic.com/pdf/Apuntes-para-una-historia-de-la-educacion-en-Colombia>>

<sup>48</sup>SALDARRIAGA VELEZ, Óscar. La ‘Cuestión Textos’ de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy, Op. cit., 2004, p.105.

<sup>49</sup>RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870, Op. cit., p. 15, (cursiva en el original).

<sup>50</sup>TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo, Op. cit.

Tras dificultades económicas, políticas e ideológicas los anhelos del Decreto quedaron sepultados. Los recursos fueron insuficientes para cubrir la totalidad de la nación y la carencia de personal capacitado profundizó los inconvenientes. Al antagonismo clerical y su militancia en contra de la reforma educativa se le sumaron la oposición del partido conservador y de algunos estados de la federación<sup>51</sup>. En 1886, dieciséis años después de la expedición del Decreto, era muy poco lo que quedaba de él, y el país se preparaba para la “Regeneración administrativa fundamental o catástrofe”<sup>52</sup>.

Problemas en la economía, fracaso de las exportaciones y frecuentes levantamientos a lo largo y ancho del país aseguraron un escenario en el que el

---

<sup>51</sup>PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia, Op. cit., p.12.

<sup>52</sup> Frase que identificó la campaña política de Rafael Núñez. RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870, Op. cit., p. 36.

En este texto se compendia la situación de la instrucción pública durante el periodo liberal del siguiente modo:

“En resumen, el período federalista presenció el apogeo y la decadencia de un extraordinario movimiento reformista en la instrucción primaria. El progreso de la política educativa nacional se dividió en cuatro fases. Entre 1863 y 1870, los varios intentos realizados por el Congreso para aprobar legislaciones escolares demostraron un creciente interés por la educación. Entre 1870 y 1876, el Decreto Orgánico produjo un efecto explosivo en el proceso de desarrollo de la educación, que fue interrumpido por la guerra civil de 1876. La instrucción oficial fue restablecida entre 1876 y 1880 pero encontró crecientes dificultades, precipitadas por el cambiante clima político. Entre 1880 y 1886 una reorganización administrativa del Ministerio de Educación fracasó en su intento de revitalizar la instrucción pública. La política de Núñez después de 1886 revirtió completamente el curso de la reforma e instituyó una educación primaria no obligatoria, de orientación confesional.

La reforma de la Federación ocupa un lugar único en la historia de la educación colombiana. Moldeada por las tradiciones educativas políticas internacionales, la reforma hacía énfasis en los valores democráticos y seculares más bien que en aquellos de casta y religión. Como cuestión intelectual, inspiró grandes debates en la prensa. Produjo una alianza de grupos de interés que contribuyó al estallido de la guerra civil de 1876. Su fluctuante progreso reflejó las cambiantes condiciones políticas y económicas de la Federación.

La reforma estableció el principio de que el Gobierno tenía el derecho y el deber de hacerse cargo de las escuelas. Confirmó que la educación debía ser gratuita. Elevó el estudio de la pedagogía a un nuevo grado de profesionalismo. Al introducir las ideas de Pestalozzi, renovó las tradicionales técnicas lancasterianas que predominaban en las escuelas. Fomentó las escuelas normales que produjeron instructores idóneos, y le dio un nuevo respeto a la profesión docente. Por último, expandió las instalaciones escolares de tal manera que toda una generación tuvo las oportunidades de educarse que le fueron negadas tanto a sus padres como a sus hijos”. RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870, Op. cit., pp. 186-187.

poder federal del Estado, ejercido de manera fraccionada, no se correspondía con las circunstancias. Se apuntalaba una clase dominante en el país y sus intereses económicos y políticos necesitaban un marco que concordara con la situación del momento: la Regeneración. Se constituyó en un proyecto de gobierno amplio que incorporó todos los ámbitos. La economía, la administración y la ideología sintieron su espíritu. La represión se reforzó a nombre del orden, el tribunal católico recuperó el control ideológico del Estado, lo reorganizó y lo puso a su servicio<sup>53</sup>. La Regeneración refundaba a la sociedad de acuerdo con un orden “conservador y católico”, en contravía con lo sucedido en gran parte de occidente, en donde se imponía el “modelo liberal laico”<sup>54</sup>.

Con Núñez en la presidencia y el proyecto regenerativo en marcha se derogaron las leyes contra la religión católica, se creó una Constitución que endosaba al gobierno el auxilio de la Iglesia y organizaba la educación con base en el catolicismo. Se iniciaron, también, los acercamientos con el Papa León XIII, que culminaron en el Concordato de 1887. La educación pública del país se le entregó al clero y los arzobispos pasaron a ser quienes aprobaban el material religioso y moral en escuelas y universidades. El Estado, por su parte, se dedicó a impedir la divulgación de ideas adversas a la doctrina cristiana en todos los campos de la educación y a que se reverenciara debidamente a la Casa de Dios. Se trataba de una enseñanza orientada por los principios del catolicismo y el aprendizaje memorístico<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup>TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo, Op. cit.

<sup>54</sup>GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900), Op. cit., p.105.

<sup>55</sup>PATIÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia, Op. cit., p.12.

### 1.3.1. Primera hegemonía liberal

Hasta la aparición en 1880 del periódico gubernamental *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia* —a la postre, de 1892 a 1910, *Revista de Instrucción Pública*<sup>56</sup>—prácticamente la información oficial sobre cómo estaba organizada la escuela primaria y qué materias se disponían en los planes de estudio de la educación básica era muy escasa. En este sentido, es poco lo que para este periodo se puede conocer detalladamente sobre el pensum de la formación primaria y secundaria. No obstante, el compilado que desde 1821 a 1875 recogió las disposiciones oficiales relacionadas con la enseñanza en general<sup>57</sup> —y otras referidas a la economía, la administración pública y la marcha del Estado en su conjunto—, suministraba una copiosa información sobre los Colegios Nacionales, la Escuela Militar, el Colegio Militar, la Universidad Nacional y el Instituto de Ciencias y Artes. De lo encontrado allí, se podría construir un

---

<sup>56</sup>El Decreto 0349 de 1892 establecía lo siguiente:

“Art. 182. A cargo del Ministerio de Instrucción Pública habrá un periódico intitulado Revista de Instrucción Pública, destinado únicamente a publicaciones relativas a la marcha de la Instrucción pública en el país.

Art. 183. La Revista se dividirá en las siguientes Secciones: Sección 1ª, de la Instrucción Primaria; Sección 2ª, de la Instrucción secundaria (Escuelas Normales, colegios de enseñanza técnica, colegios de enseñanza de Filosofía y Letras) ; Sección 3ª, Instrucción Industrial (Escuelas de Artes y Oficios, instituto agrícola, Escuela nacional de minas) ; Sección 4ª, Instrucción profesional (Facultades de Filosofía y Letras, Medicina y Ciencias Naturales, Matemáticas e Ingeniería, Derecho y Ciencias Políticas, Colegio Dental, Facultades profesionales de los Departamentos) ; Sección 5ª, Instrucción artística (Escuela nacional de Bellas Artes, Academia de Música, Museo, etc.) ; Sección 6ª, Academias nacionales; Sección 7ª, Revista internacional de la Instrucción pública. Cada una de estas Secciones estará a cargo de sendos representantes designados anualmente al efecto por las respectivas Facultades profesionales, por los Consejos Directivos de las Escuelas y por las respectivas Academias. Lo tocante a la Instrucción primaria, secundaria e industrial, así como la Revista internacional de enseñanza, correrán a cargo del Director de la Revista.

Art. 184. Esta se imprimirá del mes de agosto en adelante en un número de ejemplares suficiente para que pueda distribuirse por lo menos un ejemplar en todos los distritos de la República, entre los varios Institutos que dependen del Ministerio y para sostener los canjes con publicaciones análogas del Exterior.

Art. 185. Siendo la Estadística la base esencial de la parte administrativa de la Instrucción Pública, el Ministro del ramo atenderá cuidadosamente a ello, impartiendo órdenes a todos los miembros del personal administrativo y docente, a fin de que envíen con regularidad datos periódicos y exactos sobre el movimiento escolar y universitario. En el Ministerio se abrirá un libro con este objeto especial, y en la Revista se publicarán, cada tres meses, cuadros estadísticos que revelen el movimiento de la Instrucción pública oficial”.

<sup>57</sup> Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821: hecha conforme a la ley 13 de 1912. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924-1930. 27 Volúmenes.

incipiente panorama de lo enseñado al interior de las aulas; toda vez que, en varios aspectos, la educación en la escuela se diferenciaba, y aún lo hace, de la universitaria. A manera de ejemplo, pues este trabajo se especifica en lo acontecido en primaria y secundaria, se tratarán brevemente los Colegios Nacionales, la Escuela Militar y el Colegio Militar<sup>58</sup>.

El país contaba en 1853 con tres Colegios Nacionales ubicados en Bogotá, Cartagena y Popayán, cada uno con un número determinado de escuelas, que eran para la época lo que en la actualidad son las carreras profesionales ofrecidas por las universidades. El Colegio Nacional de Bogotá contaba con las de Literatura y Filosofía, Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas y Artes y Oficios. Explícitamente no se abrieron escuelas relacionadas con la enseñanza de la religión, ni siquiera en la de Literatura y Filosofía, como habría de esperarse en este tiempo, ya que esta última se fundamentaba en el tomismo que, en líneas generales, era el refuerzo del Dogma Católico<sup>59</sup>; más adelante ocurriría, entrado ya el periodo conservador, cuando la Filosofía se dedicaría a defender los principios del Dogma. En la de Ciencias Naturales, Físicas y Matemáticas sucedía una situación similar, puesto que el programa de estudio presentaba asignaturas directamente relacionadas con la ciencia<sup>60</sup>. La de Artes y Oficios tampoco contemplaba la teoría religiosa como parte de su plan de estudios, las materias en las cuales se iniciaban sus asistentes eran las de agricultura teórica y práctica y arquitectura.

En el Colegio Nacional de Cartagena se abrieron las mismas escuelas que en Bogotá, más la de Náutica, Medicina y Jurisprudencia. Al igual que lo determinado en la capital, la instrucción religiosa no aparecía explícitamente; quizás en la de

---

<sup>58</sup> Para conocer lo relacionado con la Universidad Nacional y el Instituto de Ciencias y Artes revisar el volumen 26 de la Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821. Op. Cit.

<sup>59</sup> El pensum constaba de las Gramáticas general y española, Inglés, Francés e Historia universal y de la Nueva Granada. *Ibíd.*, v.15, p.609.

<sup>60</sup> Aritmética, Algebra, Geometría, Agrimensura, Trigonometría, Geografía, Cosmografía, Astronomía, Cronología, Física y Química. *Ibíd.*, v.15, p.610.

Jurisprudencia es en la que se enseñaría una materia relacionada directamente con la religión: curso de Derecho Público Eclesiástico. Por su parte, al Colegio Nacional de Popayán le correspondían la de Jurisprudencia, Literatura y Filosofía, Ciencias Físicas y Matemáticas y de Artes y Oficios, en donde se dictarían los mismos cursos que la de Cartagena<sup>61</sup>.

En la Escuela Militar, hacia 1861, la enseñanza de la religión no aparecía dentro del pensum. Allí se impartían conocimientos relacionados con la Lectura, Caligrafía, Español, Francés, Inglés, Principios de Dibujo, Aritmética, Álgebra y Geometría<sup>62</sup>. Bajo esta misma orientación, en 1864 se establecía el Colegio Militar, una institución que sólo admitía a cuarenta y cinco estudiantes subsidiados plenamente por la Nación. A diferencia de lo requerido en tiempos de la hegemonía conservadora, para ingresar a esta escuela no era obligación profesar la fe católica, sino ser colombiano, tener catorce años, saber leer y escribir y poseer nociones de aritmética, álgebra y geometría. El plan de estudios se componía de materias como Geografía, Historia, Física y Química, Ejercicios gimnásticos y militares y Matemáticas puras<sup>63</sup>.

En esta misma dirección podría entenderse la Ley 27 de 1868 sobre la Instrucción Pública<sup>64</sup>, en la que asomaban dos disposiciones importantes, si se compararan con las ordenanzas futuras, en especial, las concernientes a la época conservadora. Una, que la instrucción pública del país la dirigiera el gobierno; la otra, que el Estado fuera quien elaborara, publicara y difundiera los textos de enseñanza para las escuelas, como lo decretaban los artículos primero y segundo, respectivamente. De igual manera, cuando se establecían las funciones del Director de Instrucción Pública no se le asignaban funciones de carácter religioso

---

<sup>61</sup>Ibíd., v.15, pp. 610 - 612.

<sup>62</sup>Ibíd., v.21, p.218.

<sup>63</sup>Ibíd., v.22, pp.221- 223.

<sup>64</sup>Ibíd., v.23, p.345.

—mantener los principios del catolicismo en la escuela—; por el contrario, se le encomendaba la tarea de determinar los métodos y los textos más convenientes para la enseñanza. Eran cambios con respecto a lo que se avecinaba, cuando en tiempos de la Constitución de 1886, el Concilio y la Regeneración fue la Iglesia toda quien ejerciera dichas funciones.

Los ejemplos anteriores ayudan a entender cómo en este período la instrucción religiosa no tenía la misma presencia y vigor en el campo de la educación superior que en el de la primaria, al menos por lo que mostraban los decretos y planes de estudio de las instituciones abordadas.

En el plano de la educación básica, para esta época los programas de estudio se fundamentaron en la instrucción de la religión, el castellano y la aritmética<sup>65</sup>. Los textos de enseñanza eran un compilado de varias materias y se constituyeron en la guía de los maestros. Sus páginas se consagraban en gran parte al estudio del catolicismo, el espacio dedicado a otras materias no se comparaba con el destinado al dogma. Además, las otras asignaturas, en la mayoría de los casos, se establecían como un refuerzo religioso. Por ejemplo, en *El Institutor*, un texto de enseñanza de 1870, autorizado por las autoridades para las escuelas del país, el espacio reservado a la Moral presentaba temas como la “Moral cristiana”, la “Fe”, la “Caridad”, el “Amor del prójimo” o el “Amor a los enemigos”. En el apartado de “Urbanidad”, los comportamientos y las costumbres que se debían seguir reflejaban una profunda influencia religiosa, en donde cada acto enseñado al niño se inscribía al interior de un método de conducta acorde con las maneras católicas: “Del modo de estar en la iglesia”, “Materias de conservación”, “Del modo de conducirse en las casas de educación” o “De varias reglas de conducta que nos imponen la urbanidad i la moral”<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup>HELGUERA, J. León. La educación durante el primer gobierno de Mosquera: 1845-1849. En: Revista Colombiana de Educación, Bogotá, No. 26, 1993, p.7.

<sup>66</sup>GAITÁN, José Benito. El institutor; colección de textos escogidos para la enseñanza en los colejos i en las escuelas de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1870.

El segmento destinado a la educación religiosa comprendía cinco grandes grupos, cada uno con temáticas específicas. La “Doctrina cristiana” trataba las oraciones y la Declaración y División del credo cristiano. La sección “Instrucción religiosa” estudiaba la existencia de Dios, la inmortalidad del alma y los Diez Mandamientos. Este apartado contenía una segunda parte en la que se examinaba la vida, obra y muerte de Jesucristo y la instauración del cristianismo. La tercera y cuarta sección incluía temas relacionados con el conocimiento de la Iglesia y los sacramentos, respectivamente.

Se pasaba a las “Lecciones de Cronología”, dividida en cinco enseñanzas, cada una relacionada con la medición del tiempo: días, semanas, meses, años y épocas. Su estudio se hacía tomando como punto de referencia los acontecimientos católicos, como las “Fiestas movibles” o el “plenilunio pascual”.

Seguía la “Historia santa”, dividida en lo que el texto designaba como “edades del mundo”. Cada una, seis en total, instruía sobre lo ocurrido en la trayectoria humana, desde los orígenes de la Tierra hasta el nacimiento de Jesucristo; todo en un orden lineal, en el cual el final de una se constituía en el comienzo de la siguiente. La primera, desde la Creación hasta el Diluvio Universal; la segunda, colocaba sus inicios en las inundaciones bíblicas hasta el nacimiento de Abraham; a partir de allí, hasta la muerte de Moisés, se instauraba la tercera edad. Del fallecimiento del autor de los Pentateucos hasta el gobierno de los reyes judíos se alzaba el cuarto periodo. El siguiente, desde el gobierno de estos últimos hasta el ocaso del cautiverio en Babilonia. Finalmente, de aquí hasta la resurrección de Cristo.

De este modo se pasaba al próximo apartado, “Historia eclesiástica” en el que se examinaba uno a uno los cinco siglos que le sucedieron al nacimiento de Cristo. Cada sección los trataba en orden, hasta completar los cinco.

### 1.3.2. Las leyes conservadoras

Conocer la forma como estaba organizado el sistema educativo en el país ofrece una caracterización importante para saber qué pasaba con el aprendizaje de la ciencia y la religión en la escuela. Leyes, decretos y resoluciones emanadas desde los entes directivos de la Nación señalaron el derrotero de cómo se dispuso todo el aparato. Las disposiciones que allí se hicieron sobre las asignaturas que debían enseñarse y las referencias al elemento religioso marcaron el camino de la instrucción en tales materias.

Los albores del predominio conservador mostraron una educación pública dividida en departamental y nacional, según lo dispuesto en el artículo 185 de la Constitución de 1886 y la Ley 89 de 1892; por departamental se entendía la Primaria o de primeras letras; por nacional, la Secundaria y la Profesional<sup>67</sup>. En esta ordenanza no sólo se definía y organizaba la instrucción, también se decretaron disposiciones que dejaban ver el carácter dominante de la educación religiosa. En el artículo 36 el cura rector debía ser quien fijara las buenas costumbres para la admisión y permanencia en el colegio San Bartolomé. En 1892 en el plan de estudios del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario<sup>68</sup> se dictaban trece asignaturas, en las que no se dejaba lugar a las disciplinas relacionadas con la ciencia<sup>69</sup>. Aparecían la Religión y la Historia Sagrada; la primera, desde el curso inicial, y trataban temas relacionados con el estudio del Dogma; la segunda, hacía parte del octavo curso y comprendía el examen del

---

<sup>67</sup>Decreto 0349 de 1892, Orgánico de la Instrucción Pública. [en línea]. [consultado 13 abr. 2012]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102504\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf)>

<sup>68</sup> Para la época, la formación universitaria se impartía en la recién creada Universidad Nacional, el Colegio de San Bartolomé, adscrito a ésta, y en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, según lo señalaba Olga Restrepo en “El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad”. En este sentido, para conocer a fondo lo que pasaba entre ciencia y religión en el campo universitario revisar los textos de esta autora.

<sup>69</sup> Las asignaturas que completaban el pensum eran: Castellano, Ortografía castellana, Latín, Francés o Inglés, Aritmética elemental, Geografía descriptiva, Historia Patria y Geografía de Colombia, Contabilidad, Caligrafía.

Antiguo y el Nuevo Testamento<sup>70</sup>. En el apartado referido al Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario se señalaba que su organización se trazaba conforme a los progresos logrados por las ciencias, en el currículo se dictaban “Geografía física y política, Cosmografía y Nociones de Geografía antigua”, “Historia Universal antigua y moderna” y “Religión (Curso completo)”. Más adelante se constatará que materias como la Geografía abordaban su problema de estudio basados en explicaciones que se armonizaban con la Fe.

Ya en el campo de la instrucción básica, hacia 1893 la escuela primaria se dividía en tres: Sección Elemental, Media y Superior. Cada una con una duración de tres años. Podían desarrollarse en salones y con maestros específicos o por un sólo docente en una misma aula. La edad de quienes entraban a esta educación oscilaba entre los seis y los quince años<sup>71</sup>.

La Sección Elemental era el primer grado de la escuela primaria y se destinaba al aprendizaje de los conocimientos básicos de niños de entre seis y nueve años. En esta etapa se les instruía en Religión, Lectura, Lecciones de Cosas, Aritmética, Escritura, Dibujo Lineal, Canto, Obras de Mano y Ejercicios Calisténicos<sup>72</sup>. La educación religiosa consistía en repasar las oraciones y los himnos y las dos primeras partes de la Doctrina Cristiana, finalizando con historias de fácil comprensión sobre el Antiguo y Nuevo Testamento.

Las facultades intelectuales que esta sección se proponía desarrollar en los educandos se orientaban con la atención y la percepción, conseguidas por medio

---

<sup>70</sup> GALLEGO CARDONA Juan (Comp.). Pénsumes colombianos de enseñanza secundaria: 1887 a 1955. Medellín: Imp. Deptal., 1955, pp.35, 36.

<sup>71</sup> MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Reglamento para las Escuelas Primarias. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 7 (jul.-1893).

<sup>72</sup> Debido al objeto de estudio de este trabajo de investigación, en adelante, cuando se aborden los planes de estudio sólo se hará énfasis a la instrucción religiosa y a las materias relacionadas con la ciencia, el lector que desee conocer en qué consistían las otras asignaturas puede revisar la fuente correspondiente.

del método de la intuición y “la *memoria* de las cosas, de los hechos, de las palabras y de los sonidos”. Parecía que sus objetivos se situaban en el aprendizaje de memoria, en las formas tal como son, en lo inmodificable. A la luz de los principios de la Doctrina Cristiana, como el Antiguo Testamento y la explicación de cómo Dios lo creó todo, favorecían una interpretación del mundo conforme a las lecciones católicas.

Seguía la Sección Media, que recibía a niños entre nueve y doce años. En el plan de estudios se continuaba con la instrucción religiosa y las otras asignaturas estipuladas en la Elemental, pero con la inclusión de Geografía e Historia Natural. La primera se enfocaba en la comprensión de la localidad y del país y en el estudio de los rudimentos esenciales de la Geografía general. La segunda, repasaba descripciones acerca de los tres reinos y del cuerpo humano. Para esta época ambas disciplinas explicaban muchos fenómenos desde una perspectiva religiosa, y algunas de sus temáticas con el tiempo fueron abordadas por la Biología o las Ciencias Naturales. La enseñanza religiosa se constituía en una continuación de las temáticas trabajadas en la sección anterior, agregando algunas nuevas o profundizando las ya asimiladas. Se abordaba la tercera parte de El Catecismo, “explicando con más extensión”, y la Historia Sagrada, junto a la Biografía del Antiguo y Nuevo Testamento. Se repetían los Cánticos, los himnos y los “preceptos de memoria”.

Con la Sección Superior se culminaba la escuela primaria. Allí asistían jóvenes entre los nueve y los quince años. Los esfuerzos estaban dedicados a propagar el “juicio y el *raciocinio*”, con el objetivo de lograr el progreso de las potencias morales y religiosas, incentivando las “sensibilidades” más sublimes del alumno y “evitando el trato duro y el humor acre”. Las asignaturas, en términos generales, eran las mismas que las establecidas en la rama Media, y los contenidos una continuación de los tratados allí. Del Dibujo Lineal se pasaba al Dibujo Geométrico y se incluían la Gramática y la Historia Natural y Física. Esta última detallaba los minerales, las plantas y los animales más provechosos para el hombre y los

fenómenos y tecnologías relacionadas con el clima: la lluvia, el rayo, la combustión, la nieve, el barómetro, el termómetro, etc. La Historia Natural y Física se fundaba como una disciplina que presentaba un carácter estrictamente descriptivo, eludiendo la explicación de temáticas que a la sazón hacían parte del dominio religioso: origen del Universo, la Tierra y de las especies, incluido el hombre. El estudio de la Religión continuaba con el mismo círculo repetitivo de las dos secciones precedentes, “con explicaciones extensas y complementarias” del Catecismo, la Historia Sagrada y el Antiguo y Nuevo Testamento.

Desde lo más elemental de la educación, la instrucción religiosa hizo parte del plan de estudios, sus temáticas, que comprendieron, entre otras, el Génesis, el Diluvio Universal o la Resurrección de Jesucristo, todas “Historias fáciles del antiguo y nuevo Testamento”, fueron enseñadas como acontecimientos históricos irrefutables. Era la educación destinada a los sectores populares, y, para “la mayor parte de los niños, su último aprendizaje”<sup>73</sup>. El acento condenatorio evidenciaba las escasas oportunidades de las masas para formarse más allá de la instrucción primaria; ésta era su única posibilidad. Lo aprendido allí se establecería como fundamento para ver y explicar la realidad. En esta situación estaba la mayoría, y el conocimiento que para ellas se generalizó debió estar influenciado, tras diez años de repetir el Catecismo, la Historia Sagrada y el Antiguo y Nuevo Testamento, por la religión. La creación del Mundo, del hombre, de los animales y las explicaciones de los fenómenos naturales y sociales se erigieron sobre los cimientos del dogma cristiano.

Los informes sobre los jardines de Froebel, publicados en 1891, se constituyeron en elemento de gran valor para entender la educación de este tiempo, sobre todo, en lo tocante a la instrucción en religión y ciencia. Se señalaba que no era necesaria la enseñanza de esta última, pues la función primordial consistía en mantenerlos realizando tareas sencillas, infundiéndoles buenos sentimientos,

---

<sup>73</sup>Ibíd., p.8.

preparándoles el corazón y “despertando la inteligencia”. Sugerían que los niños sí lograrían alcanzar un aprendizaje satisfactorio sin la necesidad de esforzarse; se les ocupaba, avivando el conocimiento, “nada se les enseña en ciencia” pero “si oraciones, versos y cancioncitas cortas”<sup>74</sup>.

Como se trataba de un relato de lo sucedido en esta práctica pedagógica alemana, se preponderaban las actividades que según el criterio de los comisionados se pensaban relevantes y podrían extrapolarse a la experiencia colombiana, con la intención expresa de que con su fundación en el país se solucionarían importantes carencias en el orden educativo. La intención, definitivamente, era mantener a los educandos ocupados. Para ello, a cada uno se le asignaba un surco para que lo sembraran, con unas dimensiones no muy grandes. Debían estar al tanto de lo que pasaba con el desarrollo de las flores, con lo cual se presentaba la grandiosa oportunidad de que el educador les relatara “historias bíblicas ó morales” y les hiciera “comprender la bondad, la omnipotencia y la misericordia del Creador”. El influjo religioso en la tentativa de Froebelera claro, y los enviados a tierras germanas lo enarbolaron como el fundamento de su sueño de implementarla en el país. Del mismo modo que la semilla de una planta intenta, paulatinamente, emerger del lugar en donde fue sembrada, el “alma del niño” procurará dejar las tinieblas y la ignorancia con la que arriba al mundo; así como el germen no lo hará sólo y para alcanzar su pleno desarrollo necesitará de la luz del Sol, el agua y el aire; el espíritu del infante requerirá del “aire puro de la virtud y de la religión” para quitarse el velo del oscurantismo con el que nace.

Las escuelas normales, encargadas de la formación de docentes para la primaria, también exteriorizaban un plan de estudios en el que la enseñanza religiosa tenía un lugar importante. La fase preparatoria para llegar a ser maestro se estructuró

---

<sup>74</sup>MONTENEGRO, Wenceslao y MONTENEGRO, Catalina de. Informe sobre los Institutos. En: Anales de la Instrucción Pública. 1891, p. 250.

en cinco años o cursos escolares<sup>75</sup>. El primero, que estaba propuesto para “uniformar á los alumnos principiantes” en los conocimientos que se constituirían en la base del proceso, exhibía un total de diez asignaturas, cada una con una intensidad de tres horas semanales. De éstas, Religión e Historia Sagrada, aparecían en primer lugar y constituían dos materias “diferentes”, en donde la primera se encargaba de explicar el Dogma “conforme al texto adoptado”, y la segunda, narraba los sucesos del Viejo Testamento<sup>76</sup>. Por su parte, la Geografía abordaba el estudio de los departamentos del país —nueve en esa época— y la composición física del Planeta. En los tres cursos siguientes, en materia de instrucción religiosa, la situación no cambiaba de manera significativa. Así, en el segundo año la explicación de la moral católica se configuraba en el tema de Religión, mientras que la Historia Sagrada se encargaba del Nuevo Testamento y la Geografía Sagrada, un estudio geográfico de los lugares en los que se presentaron los hechos narrados por la Biblia<sup>77</sup>. En Geografía se estudiaban los cinco continentes y en Cosmografía la figura y movimientos de la Tierra. En el tercer año la Religión abordaba las oraciones y la “Gracia y [los] Sacramentos”; la Historia Sagrada dejaba su lugar a la Eclesiástica, que trataba el acontecer desde los Apóstoles hasta Constantino, junto con la historia de los Papas y los Concilios<sup>78</sup>; se trataba, pues, del último curso en el que aparecía la Religión como materia de enseñanza. Por el lado de la ciencia, en el cuarto y quinto año se encontraban asignaturas como Física, Fisiología, Química, Mineralogía, Zoología y Botánica<sup>79</sup>. El objetivo de las escuelas normales fue preparar maestros, sobre la

---

<sup>75</sup>MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA NACIONAL. Reglamento para las Escuelas Normales. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 8 (ago. 1893); p. 97.

<sup>76</sup>Las otras asignaturas eran Gramática, Lectura, Aritmética, Geometría aplicada al dibujo, Geografía de Colombia, Geografía física, Pedagogía teórica y Pedagogía práctica.

<sup>77</sup>Las otras materias de enseñanza eran Castellano, Ortografía, Aritmética, Geometría plana, Geografía Universal, Cosmografía, Pedagogía teórica y Pedagogía práctica.

<sup>78</sup>En este curso, las asignaturas que complementaban el plan de estudios eran: Gramática superior, Retórica, Aritmética superior, Geometría en el espacio, Historia Patria, Pedagogía teórica y Pedagogía práctica.

<sup>79</sup>El resto de materias para el quinto año eran Contabilidad, Álgebra, Francés, Pedagogía teórica, Pedagogía práctica, Escritura, Dibujo, Música, Canto y Calistenia y Gimnasia. Para el sexto año, Historia Universal

base de una fuerte orientación religiosa, para la “educación de las masas populares”<sup>80</sup>.

Con la llegada del siglo XX el panorama no pareció variar considerablemente. En 1903 entraba en vigencia la Ley 39 sobre Instrucción Pública<sup>81</sup>. En su primer artículo se establecía la concordancia que ésta debía tener con la Religión Católica; organizaba la educación en Primaria, Secundaria, Industrial y Profesional, y su fuente de financiamiento la ordenaba en estatal, departamental o municipal, según fuera el caso. No se describían en detalle los planes de estudio, las alusiones a las materias de enseñanza se hacían a grandes rasgos; sin embargo, era posible entender lo que la enmienda pretendía. Para la Primaria se establecía el aprendizaje de las nociones elementales de la ciudadanía y la

---

(Antigua, Edad Media, Descubrimientos, Moderna y Contemporánea), Higiene, Francés (curso dos), Pedagogía teórica, Pedagogía práctica, Dibujo, Música, Canto y Calistenia y Gimnasia.

Las temáticas que se estudiaban al interior de estas asignaturas eran el siguientes:

Cuarto año

“*Física*. —Materia. Fuerzas. Movimiento. Atracción. Hidrostática. Gases. Acústica. Calor. *Fisiología*. — reino animal. Estructura íntima. Elementos anatómicos. Funciones de nutrición. Digestión. Circulación. Respiración. Secreción. Relación. Sistema nervioso. Órganos de los sentidos. *Química* (inorgánica). — Preliminares. Cuerpos simples. Metaloides. Metales. Cuerpos compuestos. Ácidos. Bases. Cuerpos neutros. Sales. Nomenclatura. Oxígeno. Nitrógeno. Etc. Metales de la 1.ª, 2.ª, 3.ª, 4.ª, 5.ª y 6.ª sección. *Mineralogía*. — Definición. Minerales, sus caracteres físicos. Los seis tipos o sistemas cristalinos de Mr. Dufreno y a que se refiere su forma. Caracteres químicos; cuerpos simples metaloides y metales. Ensayos por vía seca y por vía húmeda. Taxonomía. Clasificaciones principales. Clase 1ª, ácidos. Clase 2ª, metales heterópsidos. Clase 3ª, metales autópsidos. Clase 4ª, combustibles no metálicos.” *Ibíd.*, pp. 104, 105. (cursiva en el original).

Quinto año

“*Física*. —Luz, magnetismo, electricidad estática, electricidad dinámica. *Zoología*. —Clasificación zoológica, tipos subtipos, clases, órdenes. Vertebrados, articulados, moluscos, radiados, etc. *Química*. —Química orgánica, materias orgánicas, materias vegetales neutras, materias azucaradas, alcohol, cuerpos grasos, aceites volátiles, materias colorantes, materias animales neutras o albuminosas. *Botánica*. —Reino vegetal, órganos, funciones, nutrición, raíz, tallo, hojas, circulación, reproducción, envolturas, florales, fruto, germinación, clasificación. Duotiledóneas, monocotiledóneas, acotiledóneas.” *Ibíd.*, pp. 105, 106. (cursiva en el original).

<sup>80</sup>Así lo colocaba de manifiesto el artículo primero del Reglamento para las Escuelas Normales. MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA NACIONAL. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 8 (ago. 1893).

<sup>81</sup>Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública. [en línea]. [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf)>

preparación para la agricultura, la industria y el comercio. La Secundaria se dividía en técnica y clásica, en donde la primera instruía sobre la cultura general, los “idiomas vivos” y las asignaturas propias para la respectiva formación profesional; la segunda, lo relacionado con la formación en Letras y Filosofía. En un acápite titulado “Disposiciones Varias” se fijaba el establecimiento de una educación nocturna para quienes no pudieran acceder a las escuelas públicas primarias, en donde se enseñaban los fundamentos morales del dogma cristiano y los principios científicos elementales.

Es en el decreto 491 de 1904 que se puede observar detalladamente las materias enseñadas<sup>82</sup>. Las asignaturas se distribuían en cursos progresivos, sin predilecciones de una materia sobre otra y sin forzar el espíritu ni contradecir el curso natural de la razón, según se podía leer en su articulado. La enseñanza se basaba en cuatro dimensiones: La educación moral, la intelectual, la cívica y la física. En la primera, a los niños se les despertaría el amor por los deberes morales, para que en su obrar diario los practicaran. Se confería un lugar privilegiado a la instrucción moral, pues era “la obra más noble, más importante de la misión del Institutor”, y a la cual tenía que dedicarse por completo, sin escatimar recursos y empleando todo su talento y “su corazón”, para que la insigne tarea de cumplir las obligaciones para con Dios, consigo mismo, sus padres, sus superiores, sus semejantes y la patria fueran un hecho.

La Educación intelectual tenía como objetivos el progreso de las capacidades mentales del niño. Para ello, se estimularía permanentemente la “espontaneidad del pensamiento” en los estudiantes, y que los maestros se apoyaran en la intuición como fundamento de la enseñanza. Más adelante, sin embargo, mencionaba la importancia de generar en el estudiante la costumbre de observar, reflexionar e inventar. Con la formación en cívica y física se concluía el proceso.

---

<sup>82</sup>Decreto 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. [en línea]. [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-102515_archivo_pdf.pdf)>

La primera, trataba sobre los derechos y deberes de los colombianos y del amor a la patria, a sus gestas, sus héroes y sus símbolos; la segunda, sobre la “calisténica” y la gimnasia, la higiene, la postura en el aula y el correcto vestir.

Como se estableció en 1893, mediante el Decreto 429, las escuelas de enseñanza primaria seguían dividiéndose en rurales y urbanas (o de los distritos)<sup>83</sup>. Las escuelas rurales estaban destinadas a una instrucción masculina apartada de la femenina, con materias de enseñanza como la Lectura, la Escritura, la Religión y la Aritmética; para las mujeres eran las mismas, además de la Costura<sup>84</sup>. Estas asignaturas tenían una intensidad diaria de cuarenta y cinco minutos para ambos sexos, con la diferencia que para las niñas se alternaban la Costura y la Aritmética. El periodo duraba tres años y aparte de las cuatro disciplinas mencionadas, aparecían la Geografía y la Urbanidad. La enseñanza de la religión estaba presente durante todo el proceso. En el primer año se veían temas como La Salutación Angélica, La Salve, El Credo, El Acto de Contrición, El Decálogo y demás oraciones. En el siguiente curso se recapitulaba lo anterior y se abordaban las dos primeras partes de la Doctrina del Padre Astete, finalizando, con la tercera y cuarta parte del Catecismo de Astete. “Tanto en ésta como en las otras partes, el maestro hará a los niños digresiones oportunas hacia los pasajes bíblicos más culminantes y que tengan relación con la Doctrina Cristiana”<sup>85</sup>.

En este plan de estudios la enseñanza en ciencias fue escasa y no trataba los asuntos referentes a la explicación del mundo, que continuaban siendo revelados bajo los fundamentos del dogma católico. La Aritmética trataba lo relacionado con los números y las operaciones fundamentales, mientras que la Geografía, lo referente a la orientación en los puntos cardinales y a la descripción de los

---

<sup>83</sup>Decreto número 0429 de 1893, por el cual se organiza la Instrucción pública primaria. [en línea]. [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-102506_archivo_pdf.pdf)>

<sup>84</sup>Decreto 491 de 1904, Op. cit., p. 12.

<sup>85</sup>Ibíd.

paisajes locales y globales. Las temáticas estudiadas en Urbanidad tenían como uno de sus objetivos explicar los deberes a la luz de la moral católica, con lo cual reforzaban la instrucción religiosa y se convertían en su complemento.

Las escuelas urbanas se dividían en seis secciones, cada una correspondiente a un grado o año de estudio: Sección elemental de primer año, Sección elemental de segundo año, Sección media de primer año, Sección media de segundo año, Sección superior de primer año y Sección superior de segundo año. El plan de estudios abarcaba un grupo de asignaturas más amplio que el de las rurales, en donde la instrucción religiosa se dictaba durante todo el proceso y aparecía como primera en la lista de materias que se debían enseñar.

En el primer año, los niños aprendían las oraciones del catolicismo y las historias más elementales del Antiguo Testamento, expresadas con acuerdo a su progreso intelectual. Cuando el infante pasaba al siguiente grado, se encontraba con la explicación de las dos primeras partes de la Doctrina Cristiana y los relatos más asequibles del Nuevo Testamento. Se avanzaba así al otro curso y con él a la tercera parte de la Doctrina Cristiana, volviendo al Antiguo Testamento para tratar las biografías a que hubiese lugar, desde el inicio de los tiempos hasta la cautividad de Babilonia. El curso que le seguía desarrollaba la cuarta parte de la Doctrina Cristiana junto con las biografías del Antiguo y Nuevo Testamento. De este modo se pasaba al quinto año, allí se retomaban las partes de la Doctrina Cristiana y las narraciones, en orden cronológico, de los acaecimientos más sobresalientes del Antiguo Testamento. Por último, en el sexto grado, que correspondía a la Sección superior de segundo año, el alumno debía encontrarse nuevamente “con explicaciones extensas y complementarias” de los componentes de El Catecismo y la Historia Sagrada del Antiguo y Nuevo Testamento, a partir de la cronología establecida en las Escrituras.

En los dos primeros años la enseñanza de asignaturas relacionadas con la ciencia no aparecieron en el plan de estudios; es hasta el grado tercero en el que se

instruye en Geografía e Historia Natural, con un carácter meramente descriptivo y sin abordar temas afines con los orígenes del Universo, la Tierra, el hombre o las especies. La Historia Natural sólo se enseñaba en el tercer, cuarto y quinto grado: en el primero se describía el reino animal y se conocían las partes constitutivas del cuerpo humano; le continuaban el estudio de los reinos vegetal y mineral, concluyendo, con el conocimiento de los animales, los vegetales y los minerales más útiles para la humanidad. Por su parte, la Geografía se impartía en los cuatro últimos grados, en los cuales se orientaba, respectivamente, en los fundamentos para conocer la localidad; las características del departamento y de Colombia; las particularidades de América y Europa y los cinco continentes, y las generalidades en geografía física y cosmografía. Finalmente, los exámenes que debían realizar los estudiantes sobre las materias enseñadas en los distintos grados tenían que ser presentados al término de cada uno de los periodos escolares frente a las autoridades educativas y religiosas del lugar. Quienes vigilaban a los evaluados pertenecían a la Junta municipal de Instrucción pública y a la Iglesia Católica, en especial, “el Cura párroco”.

El fuerte acento religioso no sólo continuó exhibiéndose en la instrucción básica, también en las Escuelas Normales, encargadas de formar a los maestros de la educación primaria. Recuérdese que éstas hacían parte de la secundaria, pero con un énfasis pedagógico que posibilitaba llegar a enseñar, ya que todavía no existían facultades de educación como en la actualidad se conocen. Existía una Normal masculina y otra femenina en cada una de las capitales de departamento, subsidiada enteramente por el Estado y vigilada por el poder departamental. El instructor de Pedagogía y maestro de escuela era del mismo sexo que el de los alumnos y tenía la misión de formar en el campo moral, intelectual, de la industria, la agricultura y el comercio. En el plan de estudios se instruía en varias materias durante un periodo de cuatro años<sup>86</sup>; se repasaban las generalidades de las

---

<sup>86</sup>“La enseñanza en las Escuelas Normales comprenderá: 1º. Religión y Moral, por un sacerdote; 2º., nociones elementales de las instituciones constitucionales y administrativas del país y de la legislación sobre Instrucción Pública primaria; 3º, Pedagogía y Metodología (teórica y práctica); 4º, Idioma nacional (Lectura, Gramática, Ortografía, ejercicios de redacción y de locución); 5º, Escritura; 6º, Aritmética teórica y práctica y

ciencias naturales, con un carácter descriptivo muy similar al de la Historia Natural; la Religión y la Moral conservaban su lugar privilegiado, y eran enseñadas exclusivamente por un párroco. Incluso, para llegar a ser maestro en tiempos de escasez de personal se privilegiaban las creencias religiosas sobre el conocimiento de la profesión. Así, dentro de las condiciones para ser nombrado se exigía como primer requisito “profesar la religión católica”, antes que la “instrucción suficiente en las materias que deban enseñarse”<sup>87</sup>.

En las otras escuelas de educación secundaria se persistía con la formación religiosa, aunque, hacían presencia algunas asignaturas relacionadas con la ciencia. En la llamada Instrucción secundaria técnica se impartían Religión, Geografía Física, Cosmografía, Química General y Física<sup>88</sup>. Quienes superaran satisfactoriamente estos cursos, incluyendo el de Religión, se harían merecedores al grado de Bachiller en ciencias, que era un requisito indispensable para ingresar a la Facultad de Matemáticas. En el pensum de la denominada secundaria clásica, que comprendía las materias dadas en la de Letras y Filosofía el aprendizaje religioso se mantenía como asignatura de estudio, “para el efecto de cursar en las Facultades universitarias”; la única diferencia, si bien mínima, con lo que ocurría con los otros planes de estudio, era que no aparecía como primera de la lista. También se transmitían nociones de Geografía, Física y Cosmografía.

---

sistema legal de pesas y medidas; 7º, Geografía y especialmente la Geografía de Colombia; 8º, los principales hechos de la historia general, y la historia detallada de Colombia; 9º, Higiene; 10, nociones elementales de ciencias naturales, Agricultura, Horticultura y Arboricultura en las Escuelas de institutores; nociones elementales de ciencias naturales, de horticultura y de economía doméstica en la Escuela Normal de Institutoras; 11, Dibujo, formas geométricas y trabajo manual, en las Escuelas Normales de Varones. Dibujo, formas geométricas y trabajo de aguja y de corte, en las Escuelas Normales de Institutoras; 12, Gimnasia; 13, Música vocal. Himno nacional; 14, Álgebra, las ecuaciones de 2º grado inclusive (en las Escuelas Normales de Institutores solamente) ; 15. Geometría plana y del espacio, y ejercicios prácticos de Agrimensura (en las Escuelas Normales de varones solamente) ; 16, Contabilidad.” *Ibíd.*, p.22.

<sup>87</sup>*Ibíd.*, p17. Las otras dos condiciones eran: “...3ª Conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, y más especialmente su aplicación práctica; 4ª En caso de que la persona que solicite el puesto de Maestro no pueda presentar atestación de establecimientos idóneos para comprobar que posee las condiciones prescritas, se someterá a un examen ante un Maestro graduado de la Escuela Normal inmediata, designado por el Gobernador.”

<sup>88</sup>Las otras asignaturas eran: Gramática Castellana, Traducción de Inglés y Francés, Aritmética, Álgebra, Geometría, Trigonometría Rectilínea, Lógica y Dibujo lineal. *Ibíd.*, p22.

En el Bachillerato en Filosofía y Letras<sup>89</sup> se volvía sobre los mismos temas de la enseñanza religiosa que, desde los primeros años y durante todo el tránsito por la escuela, fueron recurrentes: la explicación de la Doctrina Cristiana, Moral, Sacramentos, Dogma e Historia Sagrada del Antiguo y Nuevo Testamento. Además, el texto de enseñanza utilizado para desarrollarlos debía ser autorizado por la autoridad eclesiástica.

El escenario se replicaba más o menos con ciertas similitudes a lo largo y ancho de la geografía nacional. No se trataba de una copia superpuesta en todas las instituciones educativas del país, ya que se presentaban diferencias entre una y otra, pero con el estrecho vínculo de compartir la impetuosa presencia de la enseñanza religiosa en las aulas. Hacia 1910 en el programa de estudios que conformaban los seis años de bachillerato del Colegio San Ignacio de Loyola en Medellín, la instrucción de la religión iniciaba en el tercer curso y se extendía hasta el cuarto, en donde desaparecía, a diferencia de otros planteles en los que desde el principio se dictaba; en el sexto año se enseñaba Filosofía, materia que para la época estaba fuertemente influenciada por el tomismo, y, como se ha mencionado, la convertía en una extensión del dogma católico. La Historia Natural aparecía únicamente en el quinto año y la Geografía en los dos primeros; en el último curso se impartían enseñanzas de asignaturas como Física y Meteorología y Química experimental<sup>90</sup>. Para 1916 el plan de estudios de esta institución presentaba una pequeña modificación, el aprendizaje religioso pasaba de darse

---

<sup>89</sup>Decreto 229 de 1905, por el cual se fija el programa para el Bachillerato en Filosofía y Letras.En: GALLEGO CARDONA, Op. cit., pp.43, 44.

<sup>90</sup>Ibíd., pp. 49, 50. Las otras materias que se enseñaban eran:

**Primer curso:** Lengua Castellana y Ortografía, 1er. año. Aritmética, 1er. año. Historia. Agricultura. **Segundo Curso:** Lengua Castellana y Ortografía, 2º año. Aritmética, 2º. Lengua Francesa, 1er. año. **Tercer Año:** Algebra. Contabilidad y Comercio. Lengua Francesa, 2º año. Lengua Inglesa 1er. año. **Cuarto Año:** Retórica. Geometría y Trigonometría. Lengua Inglesa, 2º año. Historia Universal, 1er. año. **Quinto Año:** Historia Universal, 2º año. Lengua Latina, 1er. año. **Sexto Año:** Ética y Derecho Natural. Lengua Latina, 2º año y Literatura Superior.

en tercero y cuarto a cuarto y quinto<sup>91</sup>. En cierto sentido, la situación de este plantel muestra diferencias con respecto al status quo de la época, pues, la intensidad horaria de la religión era mínima con respecto a otros programas de estudio y no asomaba desde los primeros cursos. Materias como la Geografía se transmitían en el primer curso e Historia Natural en el quinto, mientras que Filosofía en los dos últimos; Física y Química seguían en el sexto año.

De los tres primeros años que componían la secundaria del Liceo Antioqueño en 1911, en dos —primero y tercero— se revelaba la Religión como asignatura, en donde se estudiaba el Catecismo de Pio X con sus respectivas explicaciones. En el segundo no aparecía explícitamente; en cambio, si lo hacían la Geografía y la Cosmografía<sup>92</sup>. Los tres cursos que seguían, pertenecientes a la Escuela de Filosofía y Letras y a los últimos años del bachillerato clásico, se enseñaban elementos de botánica, zoología, química y mineralogía en el curso de Historia Natural. La Religión reaparecía en quinto y allí se aprendían la moral y el dogma católico, así como la Historia, que trataba la Antigüedad y la Edad Media hasta Carlomagno; como ocurría con otras disciplinas, su aprendizaje se convertía en una prolongación de la religión, pues la forma como abordaba la cronología de la humanidad coincidía con lo narrado en el Génesis. En el sexto, la instrucción religiosa persistía, esta vez, tratando temáticas como la Dogmática y la Apologética (“Religión razonada y demostrada”). Hacia 1918 muy poco parecía cambiar, en el currículo permanecía la Religión como materia, en el primer año se estudiaban los episodios bíblicos basados en el texto *La Moral* del padre J. B. Ortiz, uno de los aprobados por las autoridades para las escuelas. En tercero, se trataban la Apologética y la Dogmática.

---

<sup>91</sup>Ibíd., pp. 60, 61. Las asignaturas que completaban el pènsun eran:

**Primer curso:** Castellano primero. Aritmética práctica. Historia. **Segundo Curso:** Castellano segundo. Aritmética razonada. Francés primero. Agronomía. **Tercer Año:** Latín primero. Contabilidad. Álgebra. Francés segundo. **Cuarto Año:** Retórica y Literatura. Latín segundo. Inglés primero. Geometría y Trigonometría. **Quinto Año:** Inglés segundo. Historia Universal. Economía rural. **Sexto Año:** Ética y Derecho Natural. Repaso general del Grado. Economía rural.

<sup>92</sup>Ibíd. , pp. 51,52.

En 1922 se reglamentó el Bachillerato en Colombia, y, junto a sus disposiciones, surgían medidas importantes que dejaban ver el continuismo respecto a ordenanzas anteriores. Se establecía que para la buena marcha del bachillerato en Letras y Filosofía y el de Ciencias se necesitaban tres condiciones impostergables: “la aprobación eclesiástica del ordinario de la Diócesis en donde funcione el colegio”, el consentimiento del Director de Instrucción Pública y la aceptación del pensum instituido por el decreto. En éste, la enseñanza de la Religión aparecía hasta el tercer año, y dentro de sus temáticas estaban el estudio de los dogmas católicos, la moral, las oraciones y la Historia Sagrada; igualmente, en el último curso, hacía presencia la Apologética. En otros grados se presentaban la Filosofía o la Historia Antigua, que generalmente se convertían en disciplinas que reafirmaban o daban por hecho los principios católicos: en la primera, se examinaba la Teodicea o demostración racional de la existencia de Dios; en la segunda, se explicaba el origen de la humanidad, y su tránsito en el tiempo, de acuerdo a lo señalado en el Nuevo y Viejo Testamento. Por su parte, asignaturas como Historia Natural se dictaban hasta quinto, y trataban la Zoología, Anatomía y Fisiología Humanas, Higiene, Botánica y Geología<sup>93</sup>.

Durante el colofón de la hegemonía conservadora el panorama no parecía cambiar ostensiblemente, y la influencia religiosa en la escuela seguía manteniendo su lugar privilegiado, así lo dejaba ver en 1928 una disposición en la que se ordenaba la enseñanza secundaria<sup>94</sup>. En principio, se exhibía una modificación en los fines de la educación con respecto a preceptos anteriores, pues ya no se orientaban, principalmente y de manera abierta, a los cánones del dogma católico, sino a las instrucciones dictadas por el Ministerio de Educación Nacional. Con todo, la formación religiosa permanecía como primera de la lista de asignaturas del currículo para Bachillerato. El artículo 1 señalaba que el “bachillerato común y ordinario” incluiría “Religión, Castellano (lenguaje y

---

<sup>93</sup> Decreto 1122 de 1922. *Ibíd.*, pp. 68- 70.

<sup>94</sup> Decreto 57 de 1928, por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria. [en línea]. [consultado 15 dic. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102951\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102951_archivo_pdf.pdf)>

gramática), Historia (Patria y Universal), Geografía (Patria y Universal), Matemáticas (Aritmética, Geometría, Álgebra), Física, Química, Historia Natural, Contabilidad, Dibujo, Higiene, Francés, Inglés, Educación Física y Conferencias sobre Urbanidad e Instrucción Cívica”.

### **1.3.3. Segunda hegemonía liberal: un esbozo**

En el periodo de 1930-1946, que los historiadores han denominado como la República Liberal, iniciado con la presidencia de Enrique Olaya Herrera, la enseñanza religiosa seguía manteniendo un lugar destacado al interior de la escuela y los planes de estudio, con pequeñas variaciones y no con la misma fuerza e influjo de finales del siglo XIX y principios del XX. Sería importante para la historia de los saberes escolares conocer en detalle lo que acontecía con la instrucción de la religión y de la ciencia a partir de este tiempo; un trabajo de investigación que diera cuenta de lo que se enseñaba, cómo se hacía, en qué circunstancias, cuáles eran las relaciones entre las autoridades eclesásticas y educativas con estas asignaturas, así, como lo relacionado con el debate entre las dos formas de conocer el mundo y su materialización en las instituciones educativas. A continuación se presenta alguna información que contribuiría en este tema, por lo menos hasta mediados del siglo XX.

Entrada la época liberal, se mantuvieron algunas directrices educativas del precedente dominio conservador. Las estructuras no cambian mecánicamente con el tránsito de una era a otra, en las nuevas circunstancias, aun con la entrada de los años, todavía perviven rezagos del tiempo anterior, hasta que las variaciones características del naciente periodo se afiancen. No quiere decir, entonces, que los liberales transformaron profundamente la marcha de la religión y la ciencia en la escuela, aunque sí presentaron reformas que apenas modificaron el estado de cosas, tales rectificaciones fueron las que brotaron de las disposiciones del Ministerio de Educación. No obstante, esos restos que aún subsistían del señorío conservador y que se negaban a desaparecer pueden verse en 1931 con el

programa de asignaturas fijado para el Instituto Pedagógico Nacional para señoritas que, acaso para “modificar la situación actual a fin de capacitar adecuadamente a la mujer colombiana para cumplir con sus deberes en el hogar y desempeñar la misión social que naturalmente le corresponde”<sup>95</sup>. Mantenía la presencia de la enseñanza religiosa, estableciéndose como la única asignatura que se preservaba durante los seis años del proceso educativo: la Religión y la Historia Sagrada se dictaban diecinueve horas por semana a lo largo de estos años. Por su parte, Botánica y Zoología se veían en los tres últimos cursos con un promedio de seis horas por semana, mientras que Física se desarrollaba en quinto y sexto con un total de cuatro horas semanales.

Uno de esos ligeros saltos que la administración liberal puso en marcha se reflejaba en el pensum de la Segunda Enseñanza<sup>96</sup>, una especie de bachillerato, en donde el predominio del clero en el aula se vio levemente disminuido. La instrucción religiosa se dictaba en cuatro de los seis años que constituían todo el proceso y no aparecía como primera de la lista, su intensidad de dos horas semanales era inferior a la de otras disciplinas como Aritmética, que contaba con el doble de horas; en los últimos grados se instruía en Filosofía, y queda el interrogante de su orientación, es decir, si aún seguía con el influjo católico de épocas anteriores. En los dos primeros cursos se encontraban materias como Iniciación en Ciencias, que mostraba la misma intensidad de la formación religiosa; igualmente, la enseñanza de la Historia Natural, que fue el equivalente a la educación en ciencias en currículos anteriores, desaparecía, quizás, dejándole su lugar a la asignatura Botánica, Zoología y Geología, con una concurrencia de tres horas semanales en el tercer año, una intensidad mayor que la establecida para la Religión. El aprendizaje de Cosmografía, Física y Química se presentaba en los dos últimos cursos, respectivamente.

---

<sup>95</sup>Decreto 785 DE 1941, sobre educación secundaria femenina. [en línea]. [consultado 15 dic. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102831\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102831_archivo_pdf.pdf)>

<sup>96</sup>MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan de Estudios de Segunda Enseñanza. Resolución No. 3 de 1933. GALLEGU CARDONA Juan (Comp.), Op. cit., p. 22, pp. 82-85.

Los arreglos comenzaban a percibirse en las disposiciones oficiales, unas veces se fijaban abiertamente, otras, entre líneas. En los *Programas de ensayo para las escuelas primarias* de 1933, al referirse a las excursiones como vivos ejemplos de la labor pedagógica, se señalaba la importancia del énfasis que debía colocarse a la observación realizada por el niño<sup>97</sup>. Si bien se aludía a la educación moral como uno de los campos que podían complementarse, no se establecían fines religiosos a partir de la salida de campo, esto es, que la contemplación que de la naturaleza se hiciera no era un medio para avistarla majestuosidad de las obras del Creador, como claramente ocurría en tiempos de la hegemonía conservadora.

Los objetivos formulados se relacionaban con el compañerismo, la alegría y “demás virtudes de la personalidad”; no se trataba de propósitos con una inclinación resuelta hacia la ciencia, pero, tampoco, se orientaban decididamente al dogma. Más adelante se persistía con la tendencia de no colocar al catolicismo en el aula con la misma fuerza y determinación de antaño; pese a que se aludiera al espíritu, en los anhelos de la educación no eran explícitas las orientaciones religiosas. En el acápite número dos, correspondiente a los ideales que se debían alcanzar con la enseñanza, se mencionaban las temáticas de la naturaleza y de los organismos que la constituían, sin indicar la obra de un Todopoderoso; incluso, se destacaba el concurso de unas fuerzas que constantemente operaban en su desarrollo. Con las reservas del caso, fue un cambio con respecto a los documentos de la misma índole publicados en el pasado, en tanto que la figura de Dios y su entorno católico no se consolidaban como las aspiraciones primordiales de la instrucción pública.

Así como las disposiciones liberales dejaban ver esas tenues transformaciones en los propósitos de la educación, también asomaron ordenanzas muy características de la jefatura conservadora. En un decreto de 1939 que regulaba el pensum de las

---

<sup>97</sup> INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Programas de ensayo para las escuelas primarias*. Bogotá: Imp. Nacional, 1933, p.19.

escuelas normales<sup>98</sup>, la instrucción de las Ciencias Naturales aparecía durante los cuatro años que duraba el proceso de enseñanza, con una intensidad de cuatro horas semanales, mayor que la de Religión, que sólo hacía presencia un par de horas en los dos primeros cursos; una modificación considerable si se comparaba con el estado de cosas anterior, en el que la Religión aparecía en todos los años y con más intensidad.

Sin embargo, nuevamente afloraban preceptos que parecían reflejar el ideario conservador, como en el decreto de 1945 que organizaba las materias del bachillerato<sup>99</sup>. Pese a que disciplinas como la Botánica y la Zoología —segundo y tercer año respectivamente— contaban con una intensidad de tres horas frente a las dos correspondientes de la Religión, ésta se dictaba a lo largo de los seis grados que duraba el bachillerato; en el quinto aparecía acompañada por Filosofía y en el sexto formaba parte de una asignatura llamada Filosofía (Moral y Metafísica). Las disciplinas relacionadas con la enseñanza de las ciencias se mantenían sólo durante los tres primeros cursos, desapareciendo en cuarto, quinto y sexto; en cuarto se trataba la Fisiología e Higiene. Si se sumaran el total de horas que la instrucción religiosa y la educación en ciencias tenían en este currículo, la primera contaba con quince horas y la segunda con ocho, una diferencia de casi la mitad.

A mediados del siglo XX el partido conservador, en cabeza de Laureano Gómez, volvía al poder. Se exteriorizaba una suerte de retorno a las circunstancias favorables en las que el vigor religioso resurgía en el aula. En un dictamen de 1950 se establecían las materias para el quinto año de primaria, continuando con la Religión y la Historia Sagrada como primeras asignaturas de enseñanza,

---

<sup>98</sup>Decreto 0071 de 1939. Plan de Estudios de las Escuelas Normales Regulares. [en línea]. [consultado 30 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102746\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102746_archivo_pdf.pdf)>

<sup>99</sup>Decreto 2893 de 1945, por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones. [en línea]. [consultado 30 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102891\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-102891_archivo_pdf.pdf)> A partir de 1942, mediante el Decreto 653, la enseñanza secundaria se denominaría como Bachillerato. GALLEGO CARDONA, Op. cit., pp. 106,107.

aunque la Iniciación en Ciencias tuviera una intensidad de cuatro horas, mayor que las tres asignadas al estudio del Dogma<sup>100</sup>. Idéntica dirección se proyectaba en el Decreto 0075 de 1951, cuando la formación en el catolicismo reapareció en cinco de los seis grados que constituían la Enseñanza Secundaria, aumentando de dos a tres horas semanales en cada curso<sup>101</sup>. Una modificación importante frente a lo que instituyeron legislaciones anteriores, en las que parecía que el señorío religioso en la escuela se mermaba; por el contrario, se vislumbró, entonces, un reacomodamiento, materializado en la intensificación de la Religión en los salones.

Una de las características que expresaron la importancia de la educación primaria en el marco general de la instrucción pública del país tuvo que ver con que en casi medio siglo —de 1903 a 1946— las reformas realizadas se “centraron en las escuelas primarias y la formación del maestro”<sup>102</sup>. Este hecho exteriorizó la magnitud con la cual se alzaron las instituciones educadoras de docentes, pues, para los centros de poder, representados en los partidos políticos y la Iglesia Católica, aquellas siempre se constituyeron como un espacio al que habían de controlar. De ahí, que tanto la Curia como el Estado o los grupos políticos centraran su mirada en ella; desde ese momento se comenzaron a esbozar los fundamentos religiosos que pretendían inducir el pensamiento de los niños y su manera de interpretar el mundo.

---

<sup>100</sup> Decreto 003468. Pénsum de Estudios del año preparatorio. En: GALLEGO CARDONA, Op. cit., pp. 137, 138.

<sup>101</sup> *Ibíd.*, pp. 139-142. En este plan de estudios se presentaba la Biología como asignatura —en el tercer año—, reemplazando lo que en anteriores currículos aparecía como Historia Natural e integrando la Botánica y la Biología.

<sup>102</sup> SÁENZ OBREGÓN, Javier. Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín., Nos. 14 y 15, 1995; p. 154.

## 2. UNA CONTROVERSIA QUE NO TERMINA

Un conflicto debía fatalmente suscitarse entre la teología que enseña esas verdades de orden superior, y la ciencia únicamente apoyada en la demostración. Larga ha sido la lucha, á menudo penosa; ella dura aún, probablemente durará tanto como el mismo hombre<sup>103</sup>.

Quien quiera que rehuse armarse con el escudo de la Religión, se hallará sin defensa en el momento del combate. Cuando la autoridad de la Religión se halla anonadada, todo se convierte en revoluciones y en pensamientos sediciosos [...] ella sola sabe formar buenos ciudadanos, súbditos obedientes, sirvientes fieles, amos humildes, magistrados incorruptibles, príncipes dementes, amigos verdaderos<sup>104</sup>.

### 2.1. ¿A LA CIENCIA TODA?

Despuntaba un período antecedido por la Constitución de 1863 y las enmiendas iniciadas por el general Mosquera, que pretendieron menoscabar el poder de la Iglesia Católica. La Constitución de Rionegro, dada el 8 de mayo 1863, se levantaba en nombre del “pueblo”, y no de “Dios”<sup>105</sup>, como lo invocara la Carta de 1886. La ordenanza liberal instituyó que los Estados Unidos de Colombia formarían un gobierno “popular, electivo, representativo, alternativo y responsable” (art. 17) y, de acuerdo a la “naturaleza de sus principios constitutivos”, sería “republicano” y

---

<sup>103</sup>MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia. traducido de *Le Correspondant* para la Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 25 (ene. 1896), p.31.

<sup>104</sup>La citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete. Paris: Librería Española, 1887, p. 42.

<sup>105</sup>RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870, Op. cit., p. 21.

“federal” (art. 36). Sancionaba la “incapacidad” de las comunidades religiosas para hacerse a bienes raíces (art. 6), establecía la posibilidad de que cualquier ciudadano pudiese profesar la religión de su conveniencia, siempre y cuando no perturbaran la paz o la soberanía nacional (art. 14); incluso, si esto se llegara a presentar, los Estados podrían ejercer “el derecho de suprema inspección sobre los cultos religiosos” (art. 23). En materia educativa, confería al Gobierno la autoridad, si bien no exclusivamente, de fomentar la instrucción pública (art. 18). Al tratar sobre el derecho de gentes como parte constitutiva de la legislación del país y su aplicabilidad en ocasiones de guerra, se esbozaba la necesidad de que los acuerdos entre las partes enfrentadas deberían “respetar las prácticas humanitarias de las naciones cristianas y civilizadas” (art. 91)<sup>106</sup>.

Siete años después de la promulgación de la Carta Magna “más anticlerical en la historia de Colombia”, en cabeza del liberalismo radical se anunciaba el Decreto Orgánico de Instrucción Pública. Jaime Jaramillo Uribe advertía en la Presentación de este mandato el porqué la educación debía ser secular<sup>107</sup>. La religión era un cuestión que incumbía únicamente al individuo, una decisión personal que acaso importara a la familia o a la Iglesia, mas no era un asunto del Estado; éste debía inclinarse sobre la pluralidad de cultos, y a todos había de garantizársele los mismos derechos y oportunidades. Sin embargo, pese a ser catalogado por sus adversarios no pocas veces como un influjo del ateísmo, contenía en algunos de sus articulados una orientación religiosa, que no cerraba del todo las puertas a los clérigos.

En el artículo 36, si bien el Estado no intervenía directamente en implantar la enseñanza religiosa, si distribuiría las horas al interior de la escuela con la

---

<sup>106</sup>Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, 1863. [en línea], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2212/12.pdf>>

<sup>107</sup>Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870 [en línea]. [consultado 7 may. 2012]. Disponible en <[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf)>.

intención de que “a los alumnos les quede tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, reciban dicha instrucción de sus párrocos o ministros”. El numeral 3 del artículo 82, que trataba sobre las labores de los directores de escuela, establecía que los empleados que estaban a cargo del funcionamiento de las escuelas en el país debían satisfacer

[...] muy particularmente a la educación moral, religiosa y republicana de los alumnos, empleando [...] toda su inteligencia y el método más adecuado, a fin de grabarles indeleblemente convicciones profundas acerca de la existencia del Ser Supremo, creador del universo, del respeto que se debe a la religión y a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo y la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud.

Ejemplos de cómo a pesar de mandatos oficiales, que en su momento fueron considerados como graves afrentas a la devoción católica, pero sin abolirla del todo —Constitución Política de Rionegro o el Decreto de Instrucción Pública—, el halo religioso continuó, subsistía en las lecciones de la escuela; ayer con la anuencia del Estado, hoy sin ella. Los textos escolares fueron testigos indeclinables de ello. Pudo verse cómo sobrevivieron a la merma clerical del general Mosquera, y al intento de los radicales, en cabeza de Eustorgio Salgar, de una educación laica; aquel, con la Constitución Política de 1863; éste, con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. Las páginas de los libros de texto parecían infranqueables con respecto al ambiente político que las gobernaba. Ni la irreligiosidad de una o la laicidad del otro parecieron verse reflejadas en las lecciones encerradas en sus hojas. Eso se observará en los capítulos posteriores, cuando se revisen los contenidos impartidos en las aulas. Pese a los intentos de la ley por socavar la autoridad católica en la educación, aquella seguía ejerciéndola en los textos de instrucción. En realidad, la enseñanza laica no se consolidó definitivamente, y se vio “muy lejos de ser revolucionaria”. Siempre se conservó la religiosidad; unas veces con más ahínco que otras, pero siempre estuvo presente.

Fue un constante ir y venir, de “volver los ojos al Padre Nuestro” y al “Dios de las barbas blancas”<sup>108</sup>.

Así, sin aparentes cambios en el material básico de enseñanza escolar, se llegó a Núñez, la Regeneración, la Constitución de 1886 y el Concordato de 1887, en donde se le entregó, nuevamente y con carácter oficial, la educación a la Iglesia Católica, aunque, como se vio en los textos escolares, no se ausentó jamás. Para Núñez era imperativo invocar las emociones religiosas en “auxilio” de la cultura y que la instrucción pública de la nación se sustentara en la religión de Cristo<sup>109</sup>.

Se trataba de un debate que abrigó un momento especial a finales del XIX y principios del XX, y en el que el utilitarismo, eclecticismo, tradicionalismo y positivismo se constituyeron en las principales alternativas de pensamiento en el país hacia mediados del XIX<sup>110</sup>, extendiéndose, incluso, al nuevo siglo. Asomaba una época en la cual la Restauración Neotomista en el país, con todo y los desacuerdos sobre su naturaleza<sup>111</sup>, configuraba un ambiente favorable con una

---

<sup>108</sup>PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. 4a. edición marzo de 1981. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A., pp. 204 - 234. Este autor se refería así al fenómeno de la laicización en la Francia de mediados del siglo XIX:

“Las tentativas que la burguesía liberal comprendió desde entonces para arrebatar otra vez a la Iglesia la hegemonía pedagógica, estuvieron trabadas por contradicciones muy graves. La burguesía era enemiga de la Iglesia pero la necesitaba; enemiga en cuanto aspiraba a conducir sus propios negocios sin la presencia de aquel socio de mala fe dispuesto siempre a quedarse con las mejores tajadas; pero era aliada además en cuanto veía en ella, y con razón, un instrumento poderoso para inculcar en las masas obreras la sagrada virtud de dejarse esquilmar sin impaciencias”. *Ibíd.*, p. 204.

<sup>109</sup>GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900), *Op. cit.*, p. 136.

<sup>110</sup> Saldarriaga Velez, Óscar. La ‘Cuestión Textos’ de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy, *Op. cit.*, p. 108.

<sup>111</sup> La Restauración Neotomista como un acontecimiento más complejo que un simple regreso al periodo medieval o una oposición al pensamiento científico (SÁENZ OBREGÓN, Javier; Saldarriaga, Oscar; Ospina, Armando. Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, *Op. cit.*, p. 82). En síntesis, en este texto se plantea el fenómeno neotomista como uno que, con “una actitud dogmática [...] obró como una cerrada rejilla en el campo político; pero que desde el campo del saber, estaba diseñada para jugar en un medio donde ya no operaba la subordinación de las ciencias naturales y humanas a la teología; un curioso tipo de dogmatismo, puesto que debía respetar las reglas de la discusión científica: ‘en

---

aquellas materias en que se disputa en contrario sentido en las escuelas católicas entre los autores de mejor nota, a nadie se le ha de prohibir que siga aquella sentencia que le pareciere más verosímil'. Así mismo, el libro mencionaba algunas de las interpretaciones sobre el neotomismo en Colombia:

"La influencia de la Iglesia en el rechazo a la modernidad con la Regeneración. Doble rechazo de la modernidad: en del tomismo, se rechaza el avance científico moderno; en nombre del odio al liberalismo, se rechazan las premisas de la política moderna." Pécaut, Daniel. "Modernidad, modernización y cultura." Gaceta. No. 8, Bogotá: Colcultura, ago.-sep. 1990, p. 16. En las historias de la filosofía nacional, el tema del neotomismo antimoderno es lugar común incuestionado. Véase Sierra Mejía, Rubén. "Temas y corrientes de la filosofía colombiana en el siglo XX." En: Ensayos filosóficos. Bogotá: Colcultura, 1978, pp. 94-97; y "La filosofía en Colombia". En: Nueva historia de Colombia. T. IV, Bogotá: Planeta. 1989, p.211. Jaramillo, Rubén. "Introducción de la filosofía moderna en Colombia." Argumentos. Nos. 14-17, Bogotá: ene.-ago. 1986, p. 207. Galvis Ortiz, Ligia. Filosofía de la Constitución Colombiana de 1886. Bogotá: Lito-Camargo, 1986, p. 236. Mucho más sugerentes son, en cambio, el texto aún no superado de Jaramillo Uribe, Jaime. El pensamiento colombiano en el siglo XIX. Bogotá: Temis, 1961; y la caracterización de la Regeneración como "modernización tradicionalista" en Melo, Jorge Orlando. "Algunas consideraciones globales sobre 'modernidad' y 'modernización'." En: Giraldo, Fabio y Viviescas, Fernando (comps.) Colombia: el despertar de la modernidad. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, 1991, pp. 225-245.

También se han cuestionado las interpretaciones que conducen a ver la Restauración Neotomista como la causante del fracaso político y científico del país, lo cual habría retrasado la materialización de los proyectos de la modernidad (SALDARRIAGA, Oscar. Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930, Op. cit. En este documento se propone entender el neotomismo del siguiente modo: "Pero tras una minuciosa mirada a los aspectos epistemológicos de este movimiento, salió a luz una sorprendente analogía estructural entre el neotomismo y las filosofías positivistas que fueron al tiempo sus rivales y sus colegas académicos, hasta el punto de poderse demostrar que *la filosofía neotomista fue una (la) versión católica del positivismo.*" A continuación, se le describía así: "Desde una mirada filosófica general, el proyecto neotomista podría describirse como la inserción de nociones aristotélico-tomistas en los tratados de lógica, metafísica, psicología, cosmología, teodicea y ética que conformaban el canon escolar establecido por la reforma racionalista wolffiana desde fines del siglo XVIII. Visto más de cerca, se trataba de un paquete que "cosió" tres estratos epistémico/epistemológicos incompatibles entre sí, el realismo aristotélico, el subjetivismo cartesiano y el relativismo experimental: a) de la filosofía aristotélico-tomista sostuvo un realismo que afirmaba la procedencia sensorial del conocimiento y la capacidad de acceder a la esencia de las cosas a través del principio lógico de identidad, de las nociones de sustancia y accidente, de causa y efecto, y de la distinción tomista entre esencia y existencia. b) del cartesianismo tomó un subjetivismo que afirma la procedencia del conocimiento a partir de principios o ideas innatas, duda sobre la veracidad de nuestras facultades para probar la existencia de los objetos del mundo y exige un método racional matemático para lograrlo. c) de la idea kantiana de ciencia experimental asumió un relativismo que sostiene que el conocimiento no es de esencias sino de fenómenos, donde el sujeto pone sus categorías a priori pero gracias a ello se asegura la objetividad científica, que se legitima por los métodos de experimentación e hipótesis."

Este mismo autor describía a Carrasquilla como un hombre que aceptaba "todo el rigor de la ciencia de un lado de la frontera, pero exigiendo que se respete la singularidad de lo no observable, de lo invisible, del otro lado de la línea". SALDARRIAGA, Oscar. La "Cuestión Textos", Op. cit., p. 153.

En otro texto, se planteaba que: "Hay que reconocer desde un principio que el empeño renovador del tomismo que protagonizó entre nosotros monseñor Carrasquilla no fue concebido como un movimiento cerrado que hubiera hecho del Rosario una especie de torre donde sus alumnos y catedráticos pensarán sólo en profundizar en el pensamiento de Santo Tomás, aislados por completo de la realidad circundante. Al contrario, Carrasquilla, quien acompañó a Caro como ministro de instrucción pública en los años de 1896 y 1897, era un hombre metido en los problemas de su tiempo y supo aprovechar las luces del Angélico para ilustrar y orientar a sus contemporáneos." VALDERRAMA ANDRADE, Carlos. El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Op. cit, p. 333.

“nueva vida en consonancia con la tradición cristiana”<sup>112</sup>, que se sumaba al “triumfo de un régimen conservador pro-católico”, cuyas disposiciones ponía la “instrucción pública en manos del clero”<sup>113</sup>.

Alimentado por la encíclica *Aeterni Patris* del Papa León XIII de 1879 y por el impulso dado por el sacerdote Rafael María Carrasquilla, en la regencia del Colegio el Rosario, “su más apropiado campo”<sup>114</sup>, el neotomismo fungió como el escenario en el cual la impugnación demandó páginas enteras y la tinta corrió a borbotones. El restablecimiento de la doctrina de Santo Tomás consolidó “en aquella ‘sana filosofía’ que llegó a hacerse famosa por su intolerancia como arma de combate intelectual e instrumento de exclusión política”, en parte, para evitar que “los hechos científicos pudiesen causar estragos doctrinales”, amén, “de hacer participar a la Iglesia en el orden científico” y para que el mundo no perdiera “el horizonte católico”<sup>115</sup>.

Las explicaciones religiosas y científicas, y las que dejaron ver un sincretismo entre ambas, halladas en los textos escolares y escritos relacionados con la educación fueron una constante que, sin pretender ser la última palabra en el esclarecimiento de toda una época, pues falta material importante por estudiar, mostró la manera como se enseñaron en la escuela el origen del Universo, el hombre, las especies o la existencia de Dios. Al tiempo que estas formas se mostraban, también se exteriorizaron reparos, admoniciones de una a la otra, principalmente, en asuntos como el materialismo, el evolucionismo, el laicismo o el

---

<sup>112</sup>VALDERRAMA ANDRADE, Carlos. El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Op. cit., p. 329.

<sup>113</sup>SALDARRIAGA, Oscar. Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930, Op. cit., p. 2.

<sup>114</sup>VALDERRAMA ANDRADE, Carlos. El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Op. cit., p. 338.

<sup>115</sup>SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Op. cit., p. 87.

ateísmo. En otras palabras, una suerte de debate que enfrentó en estos puntos a la religión y la ciencia, aunque, y según el archivo revisado, las críticas provinieron casi que en su totalidad desde el campo religioso, siendo muy reducido lo que desde esta última surgió.

En realidad, fue una reiterada crítica religiosa a las ideas de la ciencia. Al menos eso fue lo que se hizo visible en las fuentes examinadas. La manera como una y otra afloraron en los documentos se constituye en un elemento importante de análisis. La proveniente del campo religioso señalaba abiertamente los responsables, utilizando un lenguaje no pocas veces mordaz; en él, se citaban los errores de la contraparte para validar los juicios propios; en el caso de la ciencia, acaso si se nombró los raciocinios católicos y, en las escasas apariciones en las que sus estimaciones aludieron directamente a la controversia, el tono no ostentó la hostilidad de los defensores religiosos.

La censura no se hizo a la ciencia toda, no era una crítica absoluta a su existencia en general, sino aquellas manifestaciones surgidas de ella misma que, tácita o abiertamente, se distanciaban o contradijeran la doctrina católica. El político y periodista conservador, Sergio Arboleda, lo sintetizaba así: “[...] en nombre de la ciencia y de la historia, pero adulterándolas ambas, son atacados sin cesar y sistemáticamente los dogmas fundamentales de la fé”<sup>116</sup>. Las reprobaciones religiosas, entonces, se alzaron contra esas expresiones apócrifas que a título de la ciencia y la historia, “pero adulterándolas ambas”, pretendían embestir a los principios esenciales del catolicismo. De paso, se llamaba a los jóvenes sacerdotes a instruirse en los acontecimientos históricos más relevantes y los progresos científicos “relacionados más ó menos directamente con la verdad religiosa”, para dominar el campo de batalla y proteger el “orden social”.

---

<sup>116</sup>ARBOLEDA, Sergio. Rudimentos de geografía, cronología e historia: lecciones dispuestas para la enseñanza elemental de dichos ramos en el seminario conciliar de Popayán. Bogotá: Imprenta El Tradicionalista, 1872, p.3.

En un tono similar, otro texto declaraba:

La ciencia ha venido á lamentable quiebra, y continuará en ella cada vez más, quiebra alarmante en demasía para el porvenir de nuestra raza. Mas me equivoco: no es la ciencia la responsable de estos desfalcos; no es la ciencia la que ha conducido á tan desastrosa quiebra, es el racionalismo enteco y atrasado, triste herencia que nos legaron los enciclopedistas del siglo pasado. La verdadera ciencia, la ciencia que ennoblece los corazones y levanta las almas, nada tiene que ver con los sofistas del día, y la quiebra de que se ha hablado no se refiere exclusiva y personalmente á ellos<sup>117</sup>.

Con todo y las precisiones sobre la presencia mayoritaria de las ideas de una con respecto a la otra, o que el ataque no se hiciera sobre la ciencia en general, sino sobre una que desdeñaba los principios religiosos, la rivalidad, o su intento de armonizarlas, suscitada entre ambas formas de explicar las temáticas instruidas en la escuela, puede verse como una fuente importante para entender y configurar una imagen de cómo se instruía, y qué se enseñaba a los estudiantes que acudieron a las aulas a finales del siglo XIX y principios del XX.

## **2.2. LOS ARGUMENTOS DE DIOS**

En ocasiones fue posible establecer cierta correspondencia entre las lecciones religiosas enseñadas en los libros de texto y los documentos instaurados por las autoridades civiles y religiosas, o por aquellos que circularon regularmente por las aulas y los despachos de los autores. Pudo encontrarse en los manuales escolares una conexión con las ideas de los escritos que trascendieron el ámbito

---

<sup>117</sup>MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia, Op. cit., p.19.

educativo o de la escuela. Hubo unos manuscritos que sirvieron de base para configurar las enseñanzas de la época<sup>118</sup>.

### **2.2.1. Del *Syllabus Errorum* al *Aeterni Patris***

El Sumo Pontífice Pío IX redactaba el *Syllabus Errorum*<sup>119</sup> de 1864. Interesado por la “salvación de las almas”, la “sana doctrina” y para “proscribir y condenar” las “teorías erróneas” más importantes surgidas en esta “desgraciada época nuestra”, enviaba a los obispos de todo el mundo, para que lo tuvieran presente, un catálogo señalando los equívocos y las tachas más acuciantes.

Un documento que agrupaba las imprecisiones proscritas por el Papa bajo diez títulos<sup>120</sup>, cada uno con una lista de desaciertos que, en total, sumaban ochenta. Lo indicado en cada punto correspondía al error condenado, y, lo contrario, a la “verdad católica” profesada según el juicio de Pío IX.

En uno, se sancionaba la afirmación de que la razón humana fuera el único juez de la verdad y del bien y del mal, y, que sin considerar a Dios, pudiese facilitar el bienestar de las naciones. Seguía otro que señalaba que la Iglesia, aparte de no “reprimir jamás los excesos de la filosofía”, debía “incluso tolerar sus errores”, y permitirle a ella misma la corrección de sus equivocaciones. Tampoco era bien

---

<sup>118</sup>Fue también el tiempo de la Constitución de 1863 y el Decreto de Instrucción Pública de 1870, documentos que por su fuerza de ley debieron ser incluidos en este apartado. No se mencionan, básicamente, por dos razones: a lo largo del presente trabajo ya se han tratado algunos de sus aspectos; y el impacto de aquellas disposiciones liberales no tuvieron en las lecciones de los manuales escolares, según los documentos revisados, el mismo eco que las Encíclicas, la Carta Magna de 1886 o el Concordato de 1887.

<sup>119</sup> PÍO IX. *Syllabus Errorum*[en línea], 1864, [sin paginación], [consultado 26 oct. 2012]. Disponible en <[http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS\\_ERRORUM.pdf](http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS_ERRORUM.pdf)>.

<sup>120</sup>“Panteísmo, naturalismo y racionalismo absoluto”; “Racionalismo moderado”; “Indiferentismo, latitudinarismo”; “Socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérico-liberales”; “Errores relativos a la Iglesia y a sus derechos”; “Errores relativos al Estado, considerado tanto en sí mismo como en sus relaciones con la Iglesia”; “Errores acerca de la moral natural y cristiana”; “Errores acerca del matrimonio cristiano”; “Errores acerca del poder civil del Romano Pontífice” y “Errores referentes al liberalismo moderno”.

recibido por el Sumo Pontífice que los hombres pudieran libremente “abrazar y profesar la religión que juzgue verdadera” o que, “dentro de cualquier culto religioso”, lograrse hallar su “salvación” y conseguir la “vida eterna”. Del “Socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérico-liberales”, esas “pestilenciales doctrinas”, no otra cosa se decía al hecho de que habían sido reprobadas no pocas veces, “con fórmulas concebidas en los términos más graves” por encíclicas y alocuciones emanadas de la Santa Sede<sup>121</sup>.

Pio IX no encontraba conveniente aquellas relaciones con el Estado en las cuales se restringían los derechos de la Iglesia. Se equivocaron quienes procuraban arrebatarse la omnipotencia del “poder eclesiástico” y pretendían la nulidad para “ejercer su autoridad sin el permiso y asentimiento del poder civil”, o aquellos que intentaban confinar la potestad de la Iglesia para “definir dogmáticamente” que el catolicismo era la “única religión verdadera”. Los desatinos de tales gobiernos cesaban, renegaba el Sumo Pontífice. Habían quitado la libertad de “usar la fuerza” y el “derecho natural y legítimo para adquirir y poseer”. No sólo esto, proseguía el sacerdote, si se llegase a presentar un conflicto entre las legislaciones de ambos poderes, el eclesiástico y el civil, prevalecería el “derecho del poder político”. Todo conducía a una equivocación inadmisibles: “La Iglesia debe estar separada del Estado, y el Estado debe estar separado de la Iglesia”.

En el *Syllabus Errorum* el tema de la educación no quedaba al margen, y los yerros en esta materia fueron abundantes. Las escuelas públicas, encargadas de instruir a la “juventud de una nación cristiana”, se confiaban a las autoridades civiles, sin que potestad diferente a la gubernamental pudiera influir en los recintos escolares, ni en su disciplina o su “régimen de estudios”, menos aún, en la “colación de grados” y “elección y aprobación” de los profesores. Se pretendía que la “enseñanza de las letras y de las ciencias”, junto con el aprendizaje de las “clases

---

<sup>121</sup> “[...] en la encíclica *Qui pluribus*, del 9 de noviembre de 1846; en la alocución *Quibusquantisque*, del 20 de abril de 1849; en la encíclica *Nos citis et Nobiscum*, del 8 de diciembre de 1849; en la alocución *Singulariquadam*, del 9 de diciembre de 1854; en la encíclica *Quanto conficiamur moerore*, del 10 de agosto de 1863”.

del pueblo” permaneciesen distanciadas de la “autoridad de la Iglesia” y de su órbita reguladora. Una educación sin vínculo alguno con la fe de los católicos y el “poder de la Iglesia”, y cuyo propósito esencial era la comprensión de las “cosas naturales” y lo concerniente a la “vida social terrena”.

El compilado de errores abrazaba también los campos de la moral, la filosofía y la ciencia. El Pontífice censuraba que las “leyes morales” no necesitaran de ninguna “sanción divina” y que los estatutos de los hombres no se satisficieran con el derecho natural ni adoptaran “de Dios su fuerza obligatoria”. No podía aceptarse que la “ciencia moral”, la “ciencia filosófica” y las “leyes civiles” pudieran “separarse de la autoridad divina y eclesiástica”. Sobresalía una época en la cual no se admitían poderíos diferentes a los de la materia, un tiempo en el queera “lícito negar la obediencia a los gobernantes legítimos, e incluso revelarse contra ellos”.

La Epístola encíclica *AeterniPatris*<sup>122</sup> de 1879, escrita por el Papa León XIII, se consolidaba como un referente para sustentar los principios católicos en todos los ámbitos a los que la ideología cristiana se extendió, entre ellos, el de la escuela. De alguna manera, las explicaciones halladas en los textos de enseñanza tuvieron su fundamento en documentos de esta naturaleza. No era de extrañar que en ellos se hallaban las máximas, tal cual las escribió el Sumo Pontífice en su Epístola, acaso, con ciertas adaptaciones para el aula y el estadio intelectual del niño; ademásde los cimientos filosóficos para defender la doctrina de Cristo de sus detractores. Se proveían así las armas que los prepararían para el debate. Un manuscrito que no sólo les instruyó en la teoría, sino alistópara la batalla.

En el campo filosófico enseñaba que las verdades sobrenaturales debían ser aceptadas por pura fe, “con plena y humilde fe”, porque desbordaban claramente

---

<sup>122</sup>LEÓN XIII. Epístola encíclica *AeterniPatris* [en línea], 1888, [sin paginación], [consultado 1 nov. 2012]. Disponible en <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_04081879\\_aeterni-patris\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris_sp.html)>

las capacidades de la razón del hombre. Ésta era consciente de su propia inseguridad y debía sentirse orgullosa de ofrecerse “como esclava y servidora a las doctrinas celestiales”, para que de cierta manera llegara a conocerlas. En este punto se presentaba la filosofía para socorrer a la razón, pues mediante su método hacía que la inteligencia humana, que por naturaleza no podía albergarlas lógicamente, conociera la “verdad indisputable” de la revelación. El ejercicio no era en vano, pues se adiestraría “digna y utilísimamente la razón” que, por un lado, evidenciaba las causantes del yerro y las inexactitudes de sus explicaciones; empero, convencía a todo hombre sensato de lo incuestionable de tales verdades.

La mente del hombre, a diferencia de la fe cristiana, estaba plagada de errores. Era muy estrecha y las limitantes de las que adolecía, por su condición terrenal, la empujaban a la crasa ignorancia. No ocurría lo mismo con la fe de Cristo, su sostén en el imperio del Todopoderoso la hacían “maestra infalible de la verdad”. Si se la alcanzaba, nadie se hundiría en el desacierto, en las turbulentas “olas de inciertas opiniones”. La fe y la filosofía debían consumir su maridaje; esta última concentraba sus fuerzas, su ingenio en rechazar los dictámenes que contradijeran a la primera, y loaba a las que con ella coincidieran. De hecho, a la razón no correspondía ser enemiga de la fe; al contrario, agradecería a Dios por haberla iluminado cuando los errores del oscurantismo pusieron el velo que no le permitía entender la “fe santísima”, “que como estrella indica el puerto de la verdad”, concluía el texto papal.

No se alcanzaba la ilustración por la disciplina en el estudio o el rigor de la investigación. No. Se conseguía gracias a la misericordia de Dios. Ejemplo de ello fue el “Doctor Angélico”, como se conocía a Santo Tomás de Aquino, a quien jamás le interesó la lectura y la escritura sin antes “haberse hecho propicio a Dios con sus ruegos”. El amplio conocimiento que había adquirido a lo largo de los años lo recibió por obra divina, no se alzaron categóricamente ni el trabajo ni el estudio, sino la gracia del Creador: “Roguemos todos juntamente a Dios con humilde y concorde súplica que derrame sobre todos los hijos de la Iglesia el

espíritu de ciencia y de entendimiento y les abra el sentido para entender la sabiduría”.



Gráfica 1. Santo Tomás orando<sup>123</sup>.

Ya para el escenario del debate, el *Aeterni Patris* enseñaba cómo las ciencias filosóficas eran las encargadas de “defender religiosamente” las verdades derivadas de la revelación y combatir a quienes osaran contradecirla. De la razón se valían los “enemigos del nombre cristiano” para contradecir a las “ciencias divinas”, a pesar, de que sus argumentos, sobre la marcha de la disputa, serían invalidados con la fuerza de la “misma razón humana”. Se invitaba a la Iglesia y a los doctores católicos a que invocaran el socorro de la filosofía, y así salieran adelante en la lucha contra quienes desearan impugnar a las divinas revelaciones. Los doctos y los sacerdotes debían saber, como se señalara en el Concilio

---

<sup>123</sup>ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana, Op. cit., p.12.

Lateranense V<sup>124</sup>, que cualquier argumentación que se opusiera a la “verdad de la fe revelada”, no tenía ningún sentido, ninguna esperanza de ser cierta, “porque la verdad jamás se opuso a la verdad”. De San Agustín también habría que tomar las armas que ayudasen a defender el Dogma; habría que persuadir a los clérigos y doctores de la fe, pues ninguna razón, cuya existencia pusiera en duda la doctrina católica, sin importar lo certera que llegase a ser, podría jamás ser verdadera, ninguna. Quizá llegará a simular, a disimular con algo que aparentara ser verdad, pero sólo serían apariencias.

La Epístola *Aeterni Patrisque*, en términos generales se refería, tanto a la importancia de la doctrina de Santo Tomás, como al porqué debía consentirse como guía en la educación y la sociedad, tomaba parte en la disputa contra esa ciencia influida por “la filosofía y la vana falacia” que equivocaba a los devotos cristianos y depravaba la fe. De nuevo, se llamó a la soldadesca eclesiástica, a sus “supremos pastores”, a impulsar “con todas sus fuerzas las ciencias que merecen tal nombre”, algo que siempre estuvo dentro de su cometido, ya administrar “con singular vigilancia” que las ciencias humanas, sobretudo la filosofía, base de la instrucción para las otras ciencias, se aprendieran “según la regla de la fe católica”. Y es que el mismo fin de la Epístola surgía para remediar “la gravedad del asunto y la condición de los tiempos” en los cuales una parte de la ciencia se alzaba contra los principios del Dogma, siendo necesario instaurar un procedimiento filosófico que correspondiera “perfectamente al bien de la fe” y se armonizara con la “dignidad de las ciencias humanas”. Los jóvenes debían también ser convocados, para que entraran al terreno de la contienda. Se les instruía en la doctrina cristiana para refutarlas ideas contrarias a la fe católica. Era necesario que fueran “alimentados” con el conocimiento de la Doctrina y se aprovisionaran con “suficiente armamento” para guarecer “sabiamente la causa de

---

<sup>124</sup> Conocido también como Concilio de Letrán V. Fue el XVIII Concilio ecuménico de la Iglesia Católica, convocado el 18 de julio de 1511 en Roma por el Papa Julio II, e iniciado el 3 de mayo de 1512. Terminó el 16 de marzo de 1517. Su finalidad consistió en acabar con las herejías y los cismas existentes, reformar la Iglesia y la cruzada contra los infieles, y poner fin a las acciones de Pisa (1409-1411) contra el Concilio. [en línea], [consultado 27 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2212/12.pdf>>.

la religión” contra quienes en estos días tempestuosos se empeñaban en “combatir la fe con las maquinaciones y las astucias de una falsa sabiduría”.

Los reparos del Sumo Pontífice se dirigieron a quienes “ensalzando más de lo justo las facultades de la naturaleza humana”, encumbraban la inteligencia de los hombres. Posiciones hartas de “error y falacia” que conducían al desprecio de las “más sublimes verdades” y a la censura de los favores de la fe.

No se trataba tan sólo de retórica, de palabras, la historia de la filosofía lo había demostrado. Esto se pudo constatar en el acontecer de los hombres: aquellos que dudaron de la verdad revelada, fracasaron; mas quienes la aceptaron, prevalecieron. Los filósofos de la antigüedad, incluso los más sabios, todos ellos “carecieron del beneficio de la fe”, y quienes se aventuraron en el estudio de la esencia de la divinidad, el origen de las cosas, el principio de los males, la gerencia del mundo o el fin último de los hombres “erraron pésimamente en muchas cosas, falsas e indecorosas, cuantas inciertas y dudosas entre algunas verdaderas”. No fue sino hasta el arribo de los “Padres y Doctores de la Iglesia” cuando el panorama de incertidumbre cambiaría. Investigaron lo escrito por los antiguos filósofos y lo compararon con las “doctrinas reveladas”, corrigiendo e impugnando, según correspondiera. No hubiera podido ser de otro modo, y la ciencia divina y humana no hubiesen podido unirse con tan exactísimo vínculo sin el esfuerzo de aquellos primeros doctos católicos y los teólogos escolásticos que hicieron que el Dogma recibiera el aprecio y la alabanza de los hombres, desechando a la “filosofía manca e imperfecta o ligera”. Las verdades religiosas surgidas de esta empresa encontraron insensatos detractores; pero, del mismo modo como la Divina Majestad se opuso con “mártires fortísimos” contra la tiranía de los crueles cuando atacaron a la Iglesia, esta vez colocó en el campo de batalla a “varones grandísimos en sabiduría” que defendieran la causa católica junto con sus verdades reveladas, “aun con el apoyo de la razón”. Los adversarios de la fe la atacaron, profiriendo innumerables argumentos: que la materia no tuvo ni

comienzo ni causa, que la marcha de las cosas se mantenía por la fatalidad y una “fuerza ciega”, sin la traza del “consejo de la Divina Providencia”. Pero los llamados Apologistas usaron los juicios otorgados por la razón de los hombres, encargados de establecer la necesidad de alabar a un único Dios, uno “excelentísimo en todo género de perfecciones, que todas las cosas que han sido sacadas de la nada por su omnipotente virtud, subsisten por su sabiduría y cada una se mueve y dirige a sus propios fines”.

Habiendo ya identificado el problema, sobrevenía remediarle. Muchos denostaron contra las verdades católicas, alejándose de la fe, valiéndose únicamente de la razón como “maestra y guía”. Era una obligación, pues, “sanar a éstos y volverlos a la fe católica”. Para conseguirlo, aparte del “auxilio sobrenatural de Dios”, se empleaba la fuerza de los argumentos provenientes de la doctrina establecida por los Padres y los escolásticos, raciocinios que demostraron con absoluta rigurosidad los principios de la fe, su origen sagrado, su verdad incontestable, las explicaciones que la sostenían, los provechos ofrecidos a la humanidad, y hasta su impecable conformidad con la razón: “cuanto basta y aun sobra para doblegar los entendimientos, aun los más opuestos y contrarios”.

No sólo era cuestión de sanar y convertir unas almas, parecía decir el texto papal, la sociedad toda se hallaba en “grave peligro”, porque “la peste de las perversas opiniones” amenazaba el orden social. No había más remedio que instruir en la enseñanza “más sana y más conforme” con el magisterio de la Iglesia, no otra cosa distinta a la de educar en las academias y las escuelas los “volúmenes” de Santo Tomas, so pena de caer en los preceptos tan caros y “peligrosos para el tranquilo orden de las cosas y para el público bienestar”. También las ciencias físicas se verían beneficiadas con la “restauración de la antigua filosofía”, pues aparte de reflexionar y vislumbrar los acontecimientos de la Naturaleza, con el apoyo de la filosofía católica, junto con la implementación de su sabio método,

podrían alcanzar el conocimiento esencial de las cosas, develando las leyes que los regían y los principios de donde provienen.

Esto se reafirmaba, aún más, al demostrarse que no existía ninguna diferencia entre la filosofía católica y el progreso de las ciencias naturales. Señalarlo era una gravísima ofensa, máxime cuando se era consciente de que los Santos Padres colocaron su interés en entender los hechos naturales, esgrimiendo ideas que con el tiempo fueron ratificadas por los “maestros modernos”. Tanto era así, que “en nuestros mismos días muchos y muy insignes Doctores de las ciencias físicas atestiguan clara y manifiestamente que entre las ciertas y aprobadas conclusiones de la física más reciente y los principios filosóficos de la Escuela, no existe verdadera pugna.”

### **2.2.2. Revelación con fuerza de ley**

Los liberales<sup>125</sup>, quienes habían instaurado la Constitución de 1863 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, documentos que albergaban en algunas de sus líneas ideas contrarias al dominio católico, perdían en 1882 su hegemonía en el poder con los conservadores. En este nuevo escenario también vieron la luz manuscritos que, a diferencia de sus antecesores, vigorizaron el dictamen clerical.

Junto a los fundamentos de la Epístola del Papa León XIII y la posterior firma del Concordato en 1887, la Constitución Política de 1886 se alzaba como uno de los pilares imprescindibles para oficializar el poder católico, no sólo en lo educativo, sino a nivel general. La Regeneración encabezada por Núñez encontraba en ella un apoyo hecho ley, materializando en una Carta Magna sus ideas y la de sus

---

<sup>125</sup>Los liberales en general, sin contemplar, por ejemplo, las diferencias y “contradicciones” manifestadas en los “continuos enfrentamientos” entre Mosquera y los liberales radicales por cuenta, entre otras, de las medidas tomadas en la tercera administración presidencial del General contra la Iglesia católica. GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900), Op. cit., p. 86.

seguidores. Se extendía, nuevamente, a lo largo y ancho de la Nación la jurisprudencia de la Iglesia.

En su Preámbulo se leía “En nombre de Dios, fuente suprema de toda autoridad, y con el fin de afianzar la unidad nacional y asegurar los bienes de la justicia, la libertad y la paz, hemos venido a decretar, como decretamos, la siguiente Constitución Política de Colombia”<sup>126</sup>. Un preludio de la naturaleza y orientación del articulado. En lo referente a la educación, el Estado admitía la libertad de enseñanza, aunque se arrogaba la facultad de vigilarla, de acuerdo a los fines más apropiados en los ámbitos social, cultural, intelectual, moral y físico (art. 41). Con respecto a la religión y las relaciones entre la Iglesia y el Estado, se autorizaba la libertad de conciencia, nadie podría ser incomodado por la profesión de unas ideas o sería obligado a abrazar creencia alguna. En fin, se garantizaba la libertad de cultos, pero que no fueran “contrarios a la moral cristiana” ni a la ley (art. 53). Una Constitución que en lo educativo y religioso fortificó los cimientos del control eclesiástico, despejando el terreno para lo que, en definitiva, vino a consolidar el Concordato.

El Concordato celebrado entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1887, sin lugar a dudas, jugó un papel importante en el fortalecimiento de la enseñanza católica tras los infaustos<sup>127</sup> años del Decreto Orgánico de 1870, no sólo para fundamentar oficialmente la instrucción católica, sino para legitimar a quienes desde el campo educativo denostaron contra la educación laica, la ciencia irreligiosa, el materialismo, el evolucionismo o el ateísmo, expresiones todas, según la opinión de sus detractores, más o menos semejantes, pues, se constituían en sistemas alinderados por el ataque a Dios, la Iglesia y la enseñanza

---

<sup>126</sup>Constitución Política de Colombia de 1886: (comentada) / Javier Henao Hidrón. 6a. ed. Bogotá: Temis, 1986.

<sup>127</sup>Algo un tanto relativo. Recuérdese lo mencionado sobre la continuidad de la enseñanza religiosa en momentos en que regían las medidas del general Mosquera, la Constitución 1863, el Decreto de 1870 y otras disposiciones que mermaron en parte el influjo católico.

religiosa en las escuelas. El Concordato devolvía así la égida a los jerarcas eclesiásticos.

Fue un “acuerdo personal” suscrito el 31 de diciembre por el presidente Núñez y el Papa León XIII en nombre de la “Santísima e Individua Trinidad”, arreglo “nunca aprobado” por el Congreso colombiano, pues la misma Iglesia Católica hubo “bloqueado” cualquier tentativa de someter el pacto con la Santa Sede al órgano legislativo para su aceptación<sup>128</sup>. No se sometió al Parlamento para su beneplácito, pero sí, casi tres meses después de su firma en el Viejo Continente, se ratificaba con la Ley 35 de 1888, que ratificaba “el Convenio de 31 de Diciembre de 1887, celebrado en la ciudad de Roma, entre el Sumo Pontífice León XIII y el Presidente de la República”<sup>129</sup>.

Aparte del articulado referente a la educación, que es, principalmente, el que interesa en este trabajo, veían la luz unos que oficializaban el cobro de emolumentos a los fieles católicos (art. 9) y otros que, más allá del júbilo espiritual, dieron a la Iglesia Católica el regocijo económico y político para que la salvación de las almas pusiera los pies en la tierra. El primer artículo proclamaba el catolicismo como la religión de Colombia y establecía la obligación de los Poderes Públicos en favorecerla, “hacerla respetar” y que el “pleno goce” de sus derechos y privilegios fueran una realidad en la práctica. La siguiente de las enmiendas (art. 2) instituía la libertad e independencia del Clero frente al Estado, no tenía aquel que sujetarse al dictamen de la “potestad civil”, pudiendo ejercer su “autoridad espiritual” y “jurisdicción eclesiástica” con la más plena soberanía de la legislación gubernamental; mas ésta debía respetar a la Santa Institución con solemnidad (art. 3).

---

<sup>128</sup>El Concordato celebrado entre el Papa León XIII y el Dr. Rafael Núñez, Presidente de Colombia: (firmado en diciembre 31 de 1887). Bogotá: Asociación de Hombres Libres de Colombia. Colección Jorge Ortega Torres, 1962, pp. 3 – 8.

<sup>129</sup> Ley 35 de 1888 [en línea], [sin paginación], [consultado 30 nov. 2012]. Disponible en <[ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1988/ley\\_0035\\_1988.html](ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1988/ley_0035_1988.html)>.

Habiendo encumbrado la autoridad ungida sobre la del Estado, el pacto, firmado en la ciudad que gobernara Constantino, proporcionaba el poder a los clérigos en las universidades, en las escuelas y en todos los claustros de enseñanza (art. 12). Estas instituciones debían organizarse de acuerdo a la moral y los dogmas del catolicismo, e impartirlo de manera obligatoria. Los ordinarios diocesanos, o sus investidos especiales, y el Arzobispo de Bogotá revisarían los textos destinados a la instrucción de la moral y la religión (art. 13). Este último haría lo propio para las universidades y otros centros oficiales. El Estado se veía obligado a imposibilitar que ciertas “asignaturas literarias, científicas y, en general, todos los ramos de instrucción” divulgaran razonamientos opuestos tanto al catolicismo, como al estima y admiración de la Iglesia. Quienes desobedecieran las enmiendas anteriores eran merecedores de sanciones. Los maestros, rezaba el artículo 14, que no cumplieren con las orientaciones católicas en la enseñanza de la moral y la religión podían ser retirados de su puesto por el ordinario diocesano correspondiente. Al final del Concordato (art. 33) se daba un término perentorio de seis meses, desde el momento de su firma, diciembre 31 de 1887, para que el articulado se ratificara. Todo el poder a los Sacerdotes.

### **2.2.3. La religión en las aulas, una necesidad; Dios en la sociedad, el porvenir**

Consolidada la Regeneración conservadora, actuando plenamente la Constitución de 1886 y firmado el Concordato con la Santa Sede había un escenario propicio para que la instrucción religiosa se alzara como estandarte de la educación en el país, y regresara al tutelaje de las jerarquías católicas. Principios tan caros que los sacerdotes hubieron mermado bajo la administración liberal precedente y su pléyade de legislaciones laicas; si bien, como se ha observado, en el caso de las lecciones de los textos escolares o los razonamientos de los documentos educativos revisados, la presencia religiosa en la escuela pareció no verse

trastocada, ni por el General Mosquera ni la Constitución de Rionegro o el Decreto de Instrucción Pública, antes del establecimiento de leyes o decretos que reafirmaran la enseñanza católica, ésta siguió ocupando un lugar destacadísimo en las aulas. Sin embargo, era necesario ratificarla, convertirla en ley de la República, más allá de lo que el articulado de la Constitución de 1886 y el Concordato decretara al respecto.

El presidente Núñez expedía el Decreto 544 de 1888, sobre la enseñanza y prácticas religiosas en los establecimientos de Instrucción Pública<sup>130</sup>. Se trataba de la materialización en unaproclamaoficialyde la articulación entre la Constitución de 1886, el Concordato de 1887 y la enseñanza católica en la escuela, aunque la iniciativa venía con la Ley 35 del 27 de febrero del mismo año, que aprobaba el convenio con la Santa Sede. Lo estipulado por el Decreto dejaba ver la decisión de colocar la instrucción de la doctrina en el centro de la educación. En las escuelas primarias y normales “se enseñará la Religión Católica”; en los Institutos Universitarios y Colegios asociados a la Universidad Nacional el curso de Religión Católica hará parte de los de Filosofía y Letras; entre las materias vistas “para que un individuo pueda matricularse” en la facultades de Ciencias Matemáticas, de Derecho, Ciencias Naturales se obligaba a estudiar la de Religión Católica; Prelados y Párrocos vigilarían tanto “las prácticas piadosas”, como la enseñanza de la Religión y la Moral en las instituciones estatales; Directores y Rectores cooperarían en tal vigilancia; el Ministerio de Instrucción Pública dictaminará los criterios sobre las “prácticas piadosas” en los establecimientos oficiales, así como de los textos escolares religiosos “de acuerdo con lo que sobre el particular determine el señor Arzobispo de Bogotá”. Era todo el poder para los Sacerdotes.

#### **2.2.4. Saludo a la Doctrina**

---

<sup>130</sup>Decreto Número 544 de 1888, sobre la enseñanza y prácticas religiosas en los establecimientos de Instrucción Pública. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 71 (jun.-1888), pp. 437 – 438.

Hubo un respaldo gubernamental a la empresa católica de dirigir los hilos de la educación a lo largo y ancho del territorio. La actitud deferente del Ministerio de Instrucción Pública frente a la enseñanza religiosa le valía el reconocimiento nacional. En la *Revista de los Anales de Instrucción Pública*, órgano oficial en educación, vieron la luz varias cartas, entre los meses que sucedieron a la expedición de la Ley 35 y la legislación del Decreto 544, que exaltaban la obligatoriedad de la educación católica, la potestad de los preladados y demás instrucciones consignadas en el Concordato.

En una de esas cartas, dirigida al Ilustrísimo y reverendísimo señor Arzobispo de la Arquidiócesis, y firmada por el Ministro de Instrucción Pública de la época<sup>131</sup>, se confesaba que tales “disposiciones, tan ardientemente anheladas de tiempo atrás por el país”, habían “venido á resolver problemas de alta trascendencia para el porvenir”, y que, el Estado seguía “vivamente interesado en que ellas tengan inmediato, estricto y eficaz cumplimiento”. Y es que había la necesidad de establecer, según se colegía del anhelo de la patria, la educación del país “sobre la base que le es propia, el Evangelio”. Para alcanzar lo propuesto nada más indicado que en el Concordato lo hubiesen señalado a usted, “Su Señoría Ilustrísima”, como el encargado de desempeñar variadas empresas. De tal manera, “este Ministerio [...] acatará del modo más completo, como que no adoptará sobre la materia medida de ninguna clase, sin oír antes las instrucciones é indicaciones que Su Señoría Ilustrísima tenga á bien comunicarle”. También, este Ministerio deseaba solicitar, “como en efecto solicita respetuosamente” que “Su Señoría Ilustrísima” ayude en hacer realidad los artículos mencionados en el Concordato, con relación a la enseñanza católica, para “uniformar” en estos asuntos a “toda la República”. Aunque —continuaba el funcionario— el Gobierno ya había actuado en favor de la instrucción católica, siendo ejemplos de ello el artículo 25 del Decreto 595 de 1886 o el 12 del Decreto 596 del mismo año, que

---

<sup>131</sup>CASAS ROJAS, J. Enseñanza religiosa. En: *Anales de la Instrucción Pública*. Bogotá. No. 68 (mar. - 1888), pp. 307 – 308.

estipulaba la obligatoriedad de la educación católica, la aprobación de la autoridad eclesiástica de los textos o el que obligaba a los maestros a que sus estudiantes cumplieran con sus deberes religiosos.

El asunto de la enseñanza y la religión se situó en un lugar privilegiado de la atención política del país, al menos, para quienes para la época accedieron a los diversos medios. Así lo dejaron ver la colmada cuantía de telegramas de felicitaciones al presidente conservador Miguel Antonio Caro. Obispos, gobernadores, canónigos, sacerdotes y otras personalidades saludaron el nombramiento del “ilustre sacerdote Carrasquilla” como Ministro de Instrucción Pública<sup>132</sup>.

Desde Zapatoca, Santander, se aplaudía y se le deseaba la bendición de los “cristianos decretos”. De Bucaramanga llegaba otro que exaltaba el acierto y la sabiduría de los actos de Su Excelencia, mas ninguno en tan alto grado como la asignación de Carrasquilla como ministro. De Tunja, se realizaba que el nombramiento mostraba el “acendrado patriotismo” y la grandiosa estimación por el clero colombiano. Desde Medellín, uno, el del Obispo, agradecía el acto y expresaba que éste era una prueba más, “muy elocuente”, de la estima y la defensa a la “religión de los colombianos”; otro, el del Gobernador, ponderaba la gran aceptación en el departamento por la designación, pues revelaba la armonía entre Iglesia y Estado y el “acatamiento que el Gobierno ha tenido por el clero y [la] religión católica”. Desde La Cruz, en el Cauca, su obispo destacaba que tal cambio político se debía a la voluntad del Todopoderoso, y que Él seguiría guardando a los gobernantes para que las cumplieran, sobre todo, las concernientes a que la juventud se educara en el temor a Dios. Por su lado, el Encargado de Negocios de la Santa Sede, enaltecía la devoción y respeto que el clero se merece, y del Excelentísimo Señor Doctor Caro declaraba que él “es en Colombia el adalid de Cristo y de su Iglesia...en quien Dios ha puesto la luz del

---

<sup>132</sup> Telegramas. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 27 - 28 (mar., abr. - 1896), pp. 208 - 213.

genio, la fuerza que nada teme y la decisión por la verdad, que son necesarias para guiar á los pueblos á la cumbre de la moral grandeza”.

Con el mismo encomio y conservando la reverencia de los telegramas enviados por la elección de Carrasquilla, aparecían reflexiones que ennoblecían la nueva hora de la educación religiosa en la instrucción pública. En un artículo<sup>133</sup>, dedicado al señor Ministro de Instrucción Pública, su autor habría la reflexión con una cita del político francés Guizot: “Para que la Instrucción Primaria sea verdaderamente buena y socialmente útil, ha de ser profundamente religiosa [...] Es menester que la educación popular sea dada y recibida en el seno de una atmósfera religiosa; que las impresiones y hábitos religiosos la penetren por todas partes”. Hasta antes de la firma del Concordato con el Estado colombiano, la enseñanza oficial se encontraba desorientada por los artificios de los métodos que se limitaban a la “falible razón humana”, sobre todo a los “sophismas de Mill y de Spencer”, que habían puesto a la educación como heredera de los sentidos, llevándola a una condición “insignificante ó estéril”, convirtiéndola, además, en un foco de “superficialidad y fecundidad de ignorancia.”

### **2.2.5. La libertad del Sumo Pontífice**

*Libertas Praestantissimum*, la encíclica del Papa León XIII, de 1888, sobre la libertad<sup>134</sup>, fundamentó varias de las ideas que se pudieron rastrear en las lecciones impartidas en los recintos escolares. No sólo allí, también en la mentalidad y los párrafos de quienes defendieron la causa religiosa. La libertad de cultos, enseñanza o de pensamiento; la relación entre la Iglesia y el Estado; las concepciones acerca del racionalismo y el liberalismo, fueron tratados a lo largo

---

<sup>133</sup>MONSALVE, José D. La instrucción religiosa. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 73 (ago. - 1888), pp. 121 – 124.

<sup>134</sup>LEÓN XIII. Carta Encíclica *Libertas Praestantissimum*. Sobre la libertad y el liberalismo [en línea], 1888, [sin paginación], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_1-xiii\\_enc\\_20061888\\_libertas\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_1-xiii_enc_20061888_libertas_sp.html)>

del opúsculo papal y con una importante conexión con los argumentos católicos brotados de los textos escolares y las discusiones de la época.

La libertad era ese “don excelente” proveído por la Naturaleza, sólo disfrutado por los hombres, que les confería la “dignidad” de someterse a su albedrío y dominar sus acciones. Del modo en que se usara podrían germinar los más grandiosos beneficios o los más fieros males. El asunto, pues, residía en su ejecución, en cómo se materializaba. Si se recorrían los senderos dejados por las “turbulencias de la época” y la “inmoderada fiebre de revoluciones”, no había más desenlace que la “corrupción”. Pero, si se surcaban los indicados por la Iglesia, se alcanzarían los estados más nobles, pues ha sido la “defensora más firme” de la libertad y la que “libró de la ruina” a esta potencia humana. Convenía hacer memoria sobre los hechos que marcaron la historia. Había que aludir a la esclavitud, aquella “antigua vergüenza del paganismo”, y la “feliz intervención” de la Iglesia para abolirla. Se necesitaba evocar cómo tras su influenciarse hubo desvanecido la barbaridad: “A la brutalidad sucede rápidamente la dulzura; a las tinieblas de la barbarie, la luz de la verdad”.

El liberalismo, “imitando a Lucifer”, se basaba en los principios del “racionalismo”, cuyas ideas proclamaban la independencia de la razón humana y negaban su subordinación a la “divina y eterna”. Conducían a un escenario en el que la ausencia del “dominio de Dios sobre el hombre y sobre el Estado” alcanzaba fuerza de ley; uno en el cual esta falsa libertad empujaba a la “anarquía”, la “revolución” y a las “pasiones desatadas” de la multitud, porque creyendo la “idea de su propia soberanía”, a las masas no les quedaba más que el uso de la fuerza. Se contaba con “pruebas convincentes de todas estas consecuencias en la diaria lucha contra los socialistas y revolucionarios”. Era el abandono del evangelio en la Nación y de la vida religiosa en general.

Se trataba de la “libertad de cultos”, opuesta a la verdad, sustentada en el hecho de cultivar cualquier religión o no seguir ninguna. Un principio falso, porque de las “obligaciones” de los hombres, había una que se constituía en la “mayor y más sagrada”, y era la que “manda dar a Dios el culto de la religión”. Luego, de todas las religiones contrarias entre sí, ¿cuál era la indicada?, ¿cuál debía profesarse? No había otra que “la religión que Dios ha mandado, y que es fácilmente reconocible por medio de ciertas notas exteriores con las que la divina Providencia ha querido distinguirla, para evitar un error, que, en asunto de tanta trascendencia, implicaría desastrosas consecuencias”: “el ateísmo del Estado” o su indiferencia religiosa. Las naciones, arguyendo la libertad de cultos, cometían un atentado contra la “justicia y la razón” al proclamar gobiernos sin Dios. Una contradicción, si se consideraba que la “sociedad civil” y la capacidad “sociable” de los hombres fueron creadas por Él. La celebrada libertad de cultos era

[...] muy perjudicial para la libertad verdadera, tanto de los gobernantes como de los gobernados. La religión, en cambio, es sumamente provechosa para esa libertad, porque coloca en Dios el origen primero del poder e impone con la máxima autoridad a los gobernantes la obligación de no olvidar sus deberes, de no mandar con injusticia o dureza y de gobernar a los pueblos con benignidad y con un amor casi paterno. Por otra parte, la religión manda a los ciudadanos la sumisión a los poderes legítimos como a representantes de Dios y los une a los gobernantes no solamente por medio de la obediencia, sino también con un respeto amoroso, prohibiendo toda revolución y todo conato que pueda turbar el orden y la tranquilidad pública.

La Iglesia no reprobaba este o aquél modo de gobierno, a menos que no fuera útil a sus ciudadanos. Mas demandaba, como lo estableciera la “naturaleza”, que tales

estructuras se erigiesen sin lesionar a nadie, “sobre todo, respetando íntegramente los derechos de la Iglesia”.

Había otras libertades, la de expresión e imprenta y la de enseñanza, harto importantes, pero, que, al igual que las anteriores, se alejaban del horizonte católico. De las primeras no existía otra cosa por decir que cuando las “opiniones falsas” y los desenfrenos “corruptores del espíritu” y de la “moral pública” se propagaban bajo el auxilio de la “libertad de expresión y la libertad de imprenta” era una obligación el ser “reprimidos por el poder público”. La “represión” se hacía, “aún más necesaria”, pues en una sociedad que otorgara a todos una “licencia ilimitada” para “hablar” y “escribir” no habría nada “sagrado e inviolable”.

La “libertad de enseñanza” que menoscaba la instrucción religiosa se constituía en una insensatez para la verdad. Sólo ésta debía adentrarse en el entendimiento, y si se partía de tal principio, las lecciones religiosas debían estar siempre presentes. La “sabiduría cristiana” renovó el pensamiento y liberó a la tierra toda de la “calamidad de las supersticiones”. He allí la relación entre la religión y la verdad. Así lo hubo manifestado la Iglesia que,

[...] como lo demuestra la experiencia a cada paso, al obrar así con la finalidad primordial de defender la fe cristiana, procura también el fomento y el adelanto de todas las ciencias humanas. Buenos son en sí mismos y loables y deseables la belleza y la elegancia del estilo. Y todo conocimiento científico que provenga de un recto juicio y esté de acuerdo con el orden objetivo de las cosas, presta un gran servicio al esclarecimiento de las verdades reveladas. De hecho, el mundo es deudor a la Iglesia de estos insignes beneficios: la conservación cuidadosa de los monumentos de la sabiduría antigua; la fundación por todas partes de universidades científicas; el estímulo constante de la

actividad de los ingenios, fomentando con todo empeño las mismas artes que embellecen la variada cultura de nuestro siglo.

La libertad, sin importar en donde se presentara; ora en el individuo, ora en la sociedad; en los gobernantes, en los gobernados, necesitaba someterse a una “razón suprema y eterna”, es decir, ala “autoridad de Dios”.Él imponía sus “mandamientos y prohibiciones”, sin queeste “justísimo dominio”aminorara o anularala libertad de los hombres. Todo lo contrario. La acción de la Suprema Majestad se empecinaba en“defenderla y perfeccionarla”, pues la “perfección verdadera” de quien ha sido creado radicaba en alcanzar su “propio fin”: “el fin supremo al que debe aspirar la libertad humana no es otro que el mismo Dios”. Luego, era “totalmente ilícito pedir, defender, conceder la libertad de pensamiento, de imprenta, de enseñanza, de cultos, como otros tantos derechos dados por la naturaleza al hombre”, concluía el opúsculo del Papa León XIII.

#### **2.2.6. No hay moral sin Dios, ni sociedad sin religión**

No se trataba únicamente de la firma de unos decretos, unos acuerdos o el nombramiento de un ministro, el asunto representaba la supervivencia de aspectos vitales para el país. La realidad era que si la familia deseaba que en su hogar abundaran el honor y la virtud, y el Estado quería que sus ciudadanos obedecieran sus deberes y entendieran sus derechos no había otro camino que el respeto “á la sanción religiosa: primera [...] en el mundo, única en ultratumba”.

El imperativo religioso en las sociedades no se confirmaba solamente por la teoría, sino por las “letras de sangre” de la Historia. Los ejemplos eran profusos, en Asia, en Europa y en los épocas precedentes a Cristo el “delicado sentimiento religioso” mantuvo la paz y la armonía entre gobernantes y gobernados; mas cuando se decidió romper todo lazo religioso, los tiempos se bañaron en sangre y la

barbaridad caminó por el mundo. Sin embargo, y pese a la plétora de lecciones, ninguno podía aleccionar más que la República Francesa de 1793, cuyo repudio a la “autoridad divina” del catolicismo, condujo a una época en la que el filo de “la guillotina no respetó ni á los ministros del altar”.

Entonces fué el tiempo de la confusión y del desenfreno; falta hacía la autoridad de la Religión, y vino á reemplazarle la violencia con la espada, el puñal y el veneno; la sangre corrió á torrentes, la propiedad se disolvió y las turbas de gentuza acanallada se sobrepusieron á la sociedad honorable para volver al lodo de donde se levantaban, como las olas que un revuelto mar empuja para ahogarlas con más furia entre so oleaje sucesivo y turbulento<sup>135</sup>.

El sentimiento religioso se constituía en una necesidad para las naciones que deseaban vivir en paz, en armonía; era más que una manifestación instintiva, pues “la revelación lo enseña, el corazón lo aclama y la inteligencia lo afirma”. Pero había que ser claro. Reconocer el sentimiento religioso era, por un lado, aceptar a un Dios Legislador, Juez, Procurador y Caudillo; por el otro, que era “el motor de la humanidad”. Con él, los pueblos del mundo habían gozado de riquezas, prosperidad y paz, y sus gobernantes habían asegurado a sus dirigidos el derecho, la libertad y la justicia. Aquellas verdades se ajustaban de tal manera a la situación del país, que no había duda de que “la religión católica ha sido el alma de Colombia”, a ella se debió “su descubrimiento” y “su emancipación”. Las ideologías de “disolución y anarquía” no arruinaron por completo a la nación, gracias a que descansaba sobre los cimientos del sentimiento religiosos profesado por los colombianos. De hecho, la estabilidad política del país se debía a su concurso.

---

<sup>135</sup>MONSALVE, José D. La instrucción religiosa, Op. cit., p. 122.

Lo anterior hacía imperiosa la formación religiosa, el porvenir mismo de la sociedad se apoyaba en su aprendizaje. De ahí la necesidad de mantener en la enseñanza la “pureza de una atmósfera religiosa”, fundamento de una “verdadera moralidad y recta directriz de la mejor educación intelectual”. Por eso había que saludar a la Constitución de 1886 y al Concordato por su diligente resolución en favor de la instrucción católica en el país; éste, como un convenio que reflejaba las “patrióticas y cristinas instituciones”, junto a aquella, esa Carta que, como “acto de justicia inmarcesible”, garantizarían la encomiable labor del Ministro de Instrucción Pública en la “difusión de la educación evangélica”.

Estaban edificados los cimientos que sustentaron la educación religiosa. Era momento para el debate. Las críticas se dirigían a los “adversarios políticos” que calcaron los métodos del protestantismo, copiando sus errores, es decir, “combatiendo la enseñanza religiosa”, y soslayando sus aciertos, como sus prácticas educativas que, en algún modo, se correspondían con la Doctrina Santa. En cuanto a la necesidad de la formación religiosa, no actuaron como lo hicieron los foráneos, quienes para proteger el espíritu religioso de los educandos los persuadieron a que asistieran, sin falta, a la iglesia a las seis de la mañana, en donde los maestros o los alumnos leían sermones, capítulos de las Escrituras o cantaban, acompañados por el órgano, una que otra estrofa o versículo de un salmo. Una lección que los protestantes europeos seguían para mantener las prácticas religiosas en los alumnos, mas los políticos criollos las miraban con indiferencia y recelo, ignorando su influjo para darle “realce al sistema educativo”.

La necesidad de la educación religiosa pasaba por defender la enseñanza moral, basada en los principios del Dogma, frente a aquella que los soslayaba. En la escuela misma, las ideas que apartaron la noción de Dios merecieron el análisis y la crítica de los especialistas. El estudio de la moral fue un elemento trascendental en la enseñanza religiosa, un dominio que la Iglesia Católica no estaba dispuesta a ceder frente a las pretensiones de los negadores de Dios. Había que dar la

batalla, pues la moral de los estudiantes del país no podría estar sujeta a las disposiciones materialistas de quienes procuraban quebrantar el maridaje entre moral y religión, entre educación y la doctrina de Cristo. El control del estudio de la moral se convertía así en un asunto vital para la estabilidad de una nación que en su mayoría aceptaba al catolicismo como culto.

Surgía la instrucción moral de los niños formulada por Spencer<sup>136</sup>, en donde suprimía la idea de Dios. Debía analizarse para demostrar que un procedimiento moral que eliminara la noción del Todopoderoso era inadmisibles para las aulas, porque el objetivo de la educación siempre había de ser moral, mas no habría una sin la noción de Dios. La moral más “pura y excelente” no podría instruir a ninguna ciencia ni ser tratada desde la filosofía, aunque sus premisas fueran proclamadas por el más docto de los hombres por la más influyente “Academia de sabios”, no conseguiría la autoridad suficiente para hacer obedecer a los ciudadanos. La moral en las aulas debía ser enseñada tan sólo por la Religión, y para ello se necesitaban textos que cumplieran con este cometido; no cualquier manual que por expresar “la opinión más o menos ilustrada y científica de un hombre” o que encauzara las obligaciones morales de la ciencia, se granjeaba el lugar para ser enseñado en los recintos escolares, se buscaba uno que fuera dictado por los representantes religiosos. Éste texto era *El catecismo de la Doctrina Cristiana* de Santiago José García, un texto de 1861 que, en líneas generales, trataba el asunto de la moral desde orientaciones católicas.

El asunto de la educación religiosa no acababa con el dominio de la moral, también había que tratar lo fundamental del Dogma. El distanciamiento con las ideas que albergaran el racionalismo colocaba la enseñanza religiosa en la otra orilla. La instrucción de los dogmas debía seguirse de acuerdo a la fe, siguiendo el texto del Catolicismo y “huyendo del racionalismo”, sin entrar en investigaciones

---

<sup>136</sup>RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 37 (jul.1897), p.455.

profundas de lo que se exponía. Si este procedimiento no satisfacía al niño, llevándolo a que constantemente se quejara por la incompreensión de las lecciones, “hágasele observar que hay muchas cosas que no entendemos, y que debemos bajar la cabeza ante la sabiduría infinita de Dios”<sup>137</sup>. Había un hecho claro en todo este asunto. Correspondía a los alumnos aprender de la misma manera las verdades en la escuela como el hombre lo hizo de la Naturaleza, por medio de la revelación de la Eterna Majestad y las proposiciones de la Iglesia. No tenía que buscar, pues, pruebas o demostraciones racionales de los misterios del Dogma, pues ellos se confirmaban por la fe y la “autoridad divina”. Así, era improcedente para padres y pedagogos que intentaran utilizar ciertos “procedimientos racionalistas” para develarles a los niños la existencia de Dios, no había necesidad de ellos. Desde que su capacidad se los permitía, los infantes admitieron la presencia del Ser Supremo, y lo hacían sin el concurso de evidencia alguna; además, el “procedimiento racionalista” buscaba hacer entender al pequeño que hay un Creador, recurriendo a la inteligencia, mas no al amor, al corazón, como lo haría la “madre al hablarle de Dios a su hijo”.

### **2.2.7. Cruzada contra la educación laica: escuela y familia**

Como se ha constatado a lo largo de este trabajo, sobrevénía un tiempo en el cual las condiciones para la crítica a la instrucción secular o a aquella que no contemplara las ideas religiosas estaban dadas. Los documentos que a este respecto circularon provenían de diferentes partes: libros de texto, telegramas, artículos especializados, prensa, poemas o tesis de grado.

Trabajos que optaban al título doctoral contribuyeron a la consolidación de la causa religiosa en la escuela<sup>138</sup>. Para darle vigor a la necesidad de la formación

---

<sup>137</sup>Ibíd., 472.

<sup>138</sup>GONZÁLEZ MUTIS, Eugenio. La instrucción pública en Colombia (Tesis para optar el título de doctor en Filosofía y Letras). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 42 (ene.1898), pp.476 - 481.

católica en las aulas y evidenciar las consecuencias de su omisión, era necesario remitirse a la historia, a su génesis, a quienes por vez primera trataron de imponer la irreligiosidad en la educación. Juliano el Apóstata, el emperador romano de mediados del siglo IV, se alzaba con tan indecoroso diploma. Fue el primero de los gobernantes en imponer el ataque a la religión en la escuela, el iniciador de ese “suplicio” llamado instrucción laica, era a quien se le debía las “tantas lágrimas” derramadas, cuando quiso deliberadamente ultimar la obra de Jesucristo. Mas sin embargo, pagó caro su atrevimiento, y en las tierras de Persia “arrojando al aire un puñado de sangre, confesaba su impotencia diciendo: *Venciste, Galileo*”.

A pesar de que fue hace más de quinientos años, en el siglo XVIII acaso se padecía una situación peor a la acaecida en la actualidad (siglo XIX). Se trataba de una época en la que “el alma de los niños” estaba ferida al Estado, en la que la “Revolución y el Ateísmo” se ocupaban incansablemente en el abatimiento de la Iglesia Católica, consiguiendo “implantar impunemente” las andanadas más contrarias al destino y naturaleza humanas. Más aún, los mismos pensadores del XVIII, cuyas imprecaciones “agotaron el pecado” y “la blasfemia se cansó en sus labios”, no llevaron al extremo la impiedad que hoy embiste a la Nación. Se ambicionaba que el “ideal supremo” de la educación lo constituyera la ciencia, como erróneamente lo “han creído los racionalistas”, pues la ciencia es “relativa”, en tanto su “bondad” obedecía exclusivamente del uso que de ella se hiciera. Se necesitaba una enseñanza fundada “únicamente” en la religión, si era que se perseguía una moralidad firmemente constituida; es más, ella por sí misma instituía la educación del pueblo, no había duda. Inútilmente los “enemigos de la Iglesia” podrían resolver problema alguno, como el de la criminalidad, si continuaban prestando “oídos al ateísmo”.

Incluso había que hacer ver el gravísimo error, “el argumento vulgar”, en el que caían quienes pensaban que el aprendizaje religioso correspondería a la Iglesia, y el moral a la familia. Crasa equivocación. La institución de Cristo podía también

educar en la moralidad, en el buen comportamiento. Sus lecciones acostumbrarán a los educandos a someterse a “la mirada inmediata de Dios”, a tenerlo como testigo de cuanta acción realicen, cuanta idea piensen, cuanta virtud ostenten y cuanto placer disfruten. En definitiva, la Iglesia Católica reclamaba, y debía, ocupar un sitio privilegiado en los claustros. El raudal de acontecimientos que constituían a la historia mostraba lecciones incuestionables. La Prusia de Federico II en las ordenanzas educativas de la época descubría el carácter puramente “teocrático” de su administración, a diferencia de cómo lo creían los defensores del “inícuo decreto de 1870” de Instrucción Pública, al colocar al monarca prusiano como “razón de su proceder” en materia de educación laica. Por ejemplo, establecía que, los sacerdotes visitaran a las escuelas a todas las horas, convirtiéndolos en “verdaderos inspectores”, imponiendo lo que en otras naciones que “se precian de católicas, se les niega como derecho”.

Al tiempo que la educación religiosa se hacía a un lugar privilegiado en las aulas, desbordaba el ámbito de la enseñanza, la escuela, y trataba de influir en otros, como el de la familia. La instrucción cristiana debía constituirse en uno de los objetos más nobles de la “vigilancia pastoral” y del “celo paternal”<sup>139</sup>. A pesar de que los sacerdotes cumplían encomiablemente con su misión, en muchas familias no era el caso, y la indolencia se paseaba por los hogares, causando que los infantes vagaran al vaivén, sin una guía adecuada. Eran padres a quienes no les interesaba el futuro de sus hijos, aún menos, la “suerte de sus almas en la eternidad”. No había quien se ocupara de su formación moral. “¡Cuántos desafortunados niños, en las clases acomodadas, como en las menesterosas, jamás ven orar en sus casas, no son testigos de acto alguno de religión, no oyen otro lenguaje que el triste de la corrupción, el absurdo de los intereses materiales, ó la blasfemia de la incredulidad!”. Se constituía en una falta incurable, un pecado, aun más grave que el cometido por los infieles, se trataba de la negación de la fe.

---

<sup>139</sup>ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana; corregido y aumentado por el ilustrísimo señor arzobispo Manuel José Mosquera; nuevamente revisado y aprobado por los ilustrísimos señores Doctor Bernardo Herrera, Doctor J. Pardo Vergara. París: A. & R. Roger & F. Chernoviz, 1907, pp. 6 – 10.

Más delicado cuando esa edad de la infancia era un momento inigualable para la enseñanza de la Doctrina, y que pasada ésta, no habría ocasión de otro semejante.

Las consecuencias de tal indolencia religiosa condenaban las almas de los infantes, y esculpían un niño carente de educación apropiada. Proyectaban un futuro cuya indolencia religiosa contagiaría una “verdadera gangrena para el cuerpo social”. Había, pues, que advertir el peligro, atacándolo desde su origen, que se remontaba a la perturbación moral que en siglo XVIII forjó las ideas del filosofismo, levantando el escepticismo por encima de la Religión, afectando a no pocas naciones. Pero, como era un imposible una sociedad sin moral, y ésta no se erigiría sólidamente sin la Religión, la política más justa y fuerte tendría que reclamar su amparo si anhelaba vencer el influjo de la incredulidad, para que los pueblos abandonasen esa “vida fugitiva” y se conmovieran, buscando una fuerza superior, y vivieran de acuerdo a los “designios del Creador”.

Para evitar los desórdenes de las sociedades había, pues, que vigilar cuidadosamente la enseñanza religiosa no sólo en la escuela, sino en el seno de la familia, así como en la sociedad toda. Ya lo advertía el Arzobispo de Bogotá, Manuel José Mosquera, en la introducción del texto del Padre Astete:

Y decidlo también vosotros, desgraciados hombres que habéis sacudido el yugo de la fe, y que apenas conserváis un respeto exterior al culto nacional. ¿No nació vuestra apostasía del descuido en que se os dejó crecer en la infancia y de la libertad en que se os tuvo en la juventud, recibiendo por todas partes en los libros impíos y en mil ocasiones el veneno de la incredulidad, sin haberlo corregido jamás? Si hoy no dais testimonio á la verdad, día ha de llegar en que lo deis en el tiempo con esperanza, ó en la eternidad sin ella. ¡Plegué á Dios que sus misericordias se derramen sobre vosotros antes que llegue el día de su

justicia! ¡Felices los niños á quienes es dado en este siglo de perdición tener padres que, mezclando sus caricias con el cumplimiento de los deberes paternales, les hagan recibir con el ósculo de su amor el de la fe y la piedad!<sup>140</sup>

### 2.3. EL DOGMA SE REVELA EN TEORÍA

El cimiento filosófico que sustentó los principios católicos no provino únicamente del *Syllabus* de Pio IX o las encíclicas de León XIII, aunque, no cabe duda de su influencia, también de otras publicaciones que concordaron con las de los pontífices en teorizar sobre el Dogma, con el firme propósito de que sus verdades gozaran de un soporte incontestable contra los razonamientos de la ciencia atea, el racionalismo y demás sistemas que negaban a Dios y a la autoridad de la Iglesia Católica, o de aquellos que simplemente se alejaban de tales convicciones.

La fe se levantaba como una de esas verdades sobre la cual era menester teorizar. No se trataba de un conocimiento científico, lo que la hacía inmune, intocable frente a la prueba y la comprobación. Su legitimidad se erigía en la autoridad irradiada por la Iglesia, y que se enseñaba “afirmando, no discutiendo”<sup>141</sup>, porque ella no persuadía ni razonaba con sentencias de “humana sabiduría”. No tenía que hacerlo. Bastaba con su “demostración de espíritu y poder”. Para expresarlo nada más sabio que los argumentos de San Pablo, quien decía que la sapiencia divina tumbó a los filósofos y su falsa prédica que, tras ser discutidas por tiempos interminables, no lograron nada; mas intensificaron las “tinieblas de la ignorancia” y las secuelas de la impudicia. Fue hasta la disertación cristiana que los hombres se liberaron de la “tiranía” y aprendieron la “doctrina de la salvadora

---

<sup>140</sup>Ibíd., p.10.

<sup>141</sup> MIR [siglas con la que se firma el documento]. La fe y el progreso. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 73 (ago. 1888), p.133.

enseñanza”. Bien, antes de la luz fulgurada por el cristianismo los humanos vivían en la oscuridad, la inteligencia humana naufragaba “al impulso de mil errores y monstruosas quimeras”.

Como en la mayoría de las publicaciones de la época, el asunto de la fe estaba en la primera fila de este debate. No había pugna ni diferencias siempre y cuando las investigaciones que a nombre de la ciencia se realizaran no contradijeran la Fe católica. “La Religión hace la guerra á la naturaleza, pero solamente en lo que ésta tiene de corrompido”<sup>142</sup>. Así lo daba a entender el Padre Astete que, por la presencia que tuvo en los textos escolares, debió ser una voz ampliamente aceptada en las aulas escolares. Lo primero era salvaguardar la fe de toda “doctrina corrompida”, llevándola a lo más alto. Si esto se hiciese de este modo, se confirmarían sus “divinas verdades”. Lo que la razón no pudiera comprender de los principio de la Fe, definitivamente no podría entenderlos, a menos que quisiera contrariarla, llevando al campo de lo absurdo, de lo inconcebible, cualquier razonamiento que desde la humana inteligencia se esgrimiera. Se trataba de que “la razón y las investigaciones naturales” estuvieran obligadas a “seguir á la Fe y no precederla ni destruirla”.

Los misterios del cristianismo encontraban también el concurso para ser teorizados. Eran un reto para la razón humana y sus ciencias, constituyéndose en una fuente de estudio para la inteligencia del hombre, pues develaban verdades sobre tal o cual tema. Así, la Eucaristía revelaba elementos importantísimos para entender la esencia de la materia, la historia de la Creación dilucidaba las dificultades con la que la geología había tropezado y el Génesis daba cuenta de los albores de la humanidad y de sus tradiciones. De modo que:

---

<sup>142</sup>La citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete, Op. cit., p. 42.

[...] el investigador que no se acuerda de la religión, y que tal vez busca medios para combatirla, la encuentra en la entrada y en la salida de los caminos misteriosos, junto á la cuna del niño, como al umbral de los sepulcros, en el tiempo como en la eternidad, explicándolo todo con una palabra, arrostrando impasible los despropósitos de la ignorancia y los sarcasmos del incrédulo, y esperando tranquila que el curso de los siglos venga a dar razón al que para tenerla no necesitaba que los siglos comenzaran a correr<sup>143</sup>.

El científico siempre toparía con la religión, pues cada vez que investigara se encontraría con un misterio y tendría que recurrir irremediabilmente al Verbo Divino, mientras ésta, acaso, esperaría que el paso del tiempo confirmara sus verdades, ya que a la humana razón le fue imposible. La relación entre ciencia y fe iba más allá. Si la fe llegara a marchitarse, la ciencia sería opacada por el mismo destino nefando. En una dirección similar a lo tratada anteriormente, nuevamente la Iglesia católica era la encargada de “promover, defender y adelantar”, en consonancia con la fe, “toda verdad y adelantamiento científico”. Una iba de la mano con la otra; los tropiezos de la primera estremecerían los cimientos de la segunda. La fe, por su lado, siempre había salido avante ante cualquier escrutinio. En un principio la metafísica y la moral cristianas se les cuestionaron, pero nada en ellas “quedó sin respuesta”; luego, fueron las ciencias como la física, la geología o la historia las que plantearon el predicamento, mas salió victoriosa, “y hoy día son las ciencias mismas las que arrastran el carro de sus triunfos a través de los pueblos y de las naciones civilizadas”.

Aparte de la teorización sobre la fe o los misterios que, como la Eucaristía o la Creación, aportaban fundamentos para afinar la defensa del Dogma frente a una amenaza que venía de fuera, también sediscurríasobre asuntos que pertenecían a los dominios de la misma filosofía católica. Existían dos tipos de teología: la

---

<sup>143</sup>MIR [siglas con las que se firma el documento]. La fe y el progreso, Op. cit., p.136.

natural y la revelada<sup>144</sup>. Aquella estaba estrechamente vinculada con los acontecimientos ocurridos en la Naturaleza, “desde los astros que ruedan por el firmamento hasta los humildes insectos que mueren con la rapidez que los vio nacer; desde los gigantes de la selva hasta la yerba que pisamos”, cuya existencia obedecía a leyes ciertas e inmutables. Ante este esplendido espectáculo “¿Cómo podría pretender que todo es materia, que todo se debe á la casualidad, á encuentros accidentales, que todo se reduce á movimientos creados por átomos que no puede conocer?”. Pues bien, por cualquier efecto debía haber alguien o algo que lo causaba, es un “axioma científico” que se alzaba como la verdad y era suficiente para demostrar la existencia de un Hacedor, “cuyo poder se muestra con sus creaciones, cuya bondad resalta en los cuidados de que las rodea”.

La teología revelada, a diferencia de la natural, no se sustentaba ni se debía a “leyes generales que [...] dependen exclusivamente de la ciencia”, porque sus fundamentos eran del orden “extracientífico”. Fueron la historia y las narraciones de quienes vivieron y plasmaron los sucesos que rememoran las Escrituras la prueba irrefutable de estas verdades, pues aquellos “testigos eran inspirados; la inspiración está probada por los milagros, los milagros por una larga cadena de narraciones no interrumpidas”. Si esta escuela se basaba en milagros y éstos pertenecían al reino de lo celestial, por definición estaría al margen del escrutinio científico. Entre líneas, el autor planteaba una aparente crítica que consistía en debelar la contradicción de la denominada “teología racionalista”. Pareciera un elemento importante, en tanto era una posición que cuestionaba la forma como se abordaban los principios del dogma católico; empero, con el transcurso de los párrafos se aclararán las intenciones del escrito. En realidad, el llamado era para fortalecer la argumentación referente a la “necesidad de un Ser Omnipotente”, creador del Universo, porque con “pruebas tan perentorias”, cómo se convencería al público de su existencia. Al respecto, el Marqués de Nadaillac cuestionaba:

---

<sup>144</sup>MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y Ciencia, Op. cit., pp. 34 – 47.

[...] ¿cómo hacerle aceptar un sistema religioso fundado en la sola relación de los Evangelistas? ¿Con ayuda de qué argumentos le persuadiréis de que en un momento dado, en un pequeño rincón de la tierra, en un país ignorado, en la tribu menos importante de la raza semítica, la cadena de la casualidad regular se rompió, las leyes que rigen el universo se perturbaron? ¿Pueden meras tradiciones justificar esos hechos, y la evidencia que se invoca queda como mejor prueba que la aducida para tantos milagros apócrifos de que se hallan atestados los anales de los pueblos?<sup>145</sup>

Iba más allá. Como la “teología racionalista” había caído en el error de tomar prestados los principios teóricos del naturalismo, no le quedaba más remedio que fenecer junto a él; tal sería el precio por su equívoco. Para que realmente se probaran las verdades del cristianismo, se precisaba mucho más que las leyes de la Naturaleza o las narraciones de los hombres: “necesitamos otras inspiraciones, otras intervenciones”.

Tras haber objetado la teología racional por su fragante equivocación de apoyarse en los cimientos de la ciencia, el Marqués de Nadaillac era contundente. La verdadera teología debía sustentarse en preceptos que se distanciaran de los de la ciencia, convocando únicamente “la intervención divina probada por los milagros y con la inspiración”. Y era que los milagros no podían ser puestos en duda, por la sencilla razón, pero certera, de que hacían parte de las leyes que gobernaban el Universo. Para borrar las dudas acerca de la existencia de un Ser Todopoderoso, el Marqués disipaba las incertidumbres y daba respuesta a las preguntas de los críticos:

¿Cómo ha podido el Omnipotente crear un mundo en que domina el padecimiento; en que el mal es hereditario? ¿Cómo ha podido crear

---

<sup>145</sup>Ibíd., p.35.

seres condenados á perpetua miseria, sometidas á menudo á los extremos más duros del padecimiento físico ó de agonía mental? ¿Qué derechos tiene ese Creador impecable á nuestro amor? ¿Cómo puede reclamar nuestra obediencia?<sup>146</sup>

Todo se resolvía gracias al dogma de la Encarnación. El Señor no era impasible a las desgracias que padecían sus creaciones. Cómo habría de serlo, si cuando la humanidad sufrió, él se hizo hombre y padeció con ella para su salvación; y cuando el tenaz peso de las aflicciones cargaron las espaldas de los inocentes, él también fue un inocente, y lo soportó, abrumado por el dolor; y cuando se dijo que la vida en la Tierra estaba cargada de infelicidad, Dios se dobló a “las condiciones ordinarias de la vida”.

#### 2.4. ODAS AL AUGUSTO PIO



Gráfica 2. El Papa Pio X<sup>147</sup>.

---

<sup>146</sup>Ibíd., p.46.

<sup>147</sup>ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana, Op. cit., p.4.

Como se ha venido mencionando, la defensa de las ideas católicas y el ataque a aquella ciencia irreligiosa, o a quienes la proclamaran, provino de diversas fuentes. No sólo los libros de texto, los decretos, los artículos educativos o los documentos traducidos de otras lenguas que sirvieran a la causa devotagozarondeun espacio en las publicaciones de la época. Ora los versos en una poesía, ora las odas de una oración, lucieronel semblante de una disputa que aún ocupaba un sitial privilegiado. Todosabrigaronlacustodia del catolicismo y el estímulo que avivaba el ingenio inspirado por la persona del Sumo Pontífice Pío X.

La lírica de los versos de *A Pío X, Papa*, poema que en su honor se escribiera<sup>148</sup>, situaba a Voltaire, la ciencia y la duda como instrumentos de Satanás, quien con “trémula habla” y “abrasado de encono”, desde su grada incandescente y ante su “infernál corte congregada” dio al filósofo francés, como pasara con el “fiero” Domiciano y el pirómano Nerón, su deletérea pluma y le adornó con la facundia que convence. He ahí a lo que llamaban ciencia. Hablaba así el Príncipe de las Tinieblas:

De Cristo la sangrienta  
cruz desoló mi imperio; mis altares  
cayeron con afrenta:  
triunfó Jesús ¡oh rabia! y los millares  
de palmas que perdieron nuestra manos  
fueron premio a los mártires cristianos!...

---

<sup>148</sup>PENA, Belisario. *A Pío X, Papa*. En: *Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. Bogotá, Vol. X, No. 99 (1914), pp. 544 - 546. Ver el poema completo en el Anexo 1.

“No me juzgué vencido,  
y reprimiendo dentro el pecho la ira,  
a guerra apercebido,  
convoqué en mi defensa a la mentira;  
le di a Voltaire mi pluma y mi elocuencia,  
y el veneno tomó nombre de ciencia.

“Por él volvió mi imperio  
a recobrar su gloria y regocijo;  
¡Cuántos al cautiverio  
de mi poder atrajo ese fiel hijo!  
(Voltaire miró a su rey por un instante  
e infernal risa le arrugó el semblante).

Satanás se aseguraba así la victoria, y lo que no pudo en el pasado conseguir el “saber impío”, lo alcanzaba hoy con el escepticismo. Envolvía a los hombres en las tinieblas y en la duda y al mundo entero lanzó a un yerro insondable, en donde la “Soberbia ciega” y la “Indiferencia fría” se adueñaban de la razón humana, llevandola las sociedades a la ofuscación y la demencia:

Ganar el mundo es mío,  
y muy propio de mí cargo tan grave;  
si al hombre no perdió saber impío,  
lo haré perder dudando lo que sabe:

siempre al error venció verdad ceñuda;  
mas ¿quién me vence a mí que soy la Duda?

Dijo, y por las regiones  
de eterno horror el largo aplauso suena,  
y de impías maldiciones  
la resonante bóveda se llena.  
Satán le imprime el ósculo en la frente,  
y ella al mundo subió ciega y demente.

A hacerle compañía  
vino con ella la Soberbia ciega,  
la Indiferencia fría,  
que ni verdad afirma, ni error niega,  
y esa que al mundo con su aliento infesta  
torpe Lascivia al ánimo funesta.

Pero no le plugo a aquél Diantre, pues no pudo salirse con la suya, porque el “augusto Pio” en la “divina diestra” explayó el señorío de la Fe por el “pagano capitolio”, por la Tierra toda, brillando como nunca alguien lo hiciera, llenando de gloria lo que ese Pedro Botero quiso deshonar:

"Jurado he por mi nombre

de Pedro sostener la firme Roca,  
¿y qué contra ella el hombre ,  
ni el infierno podrán con furia loca?"  
Dijo, y de gloria y de poder en muestra  
brilló cual nunca la divina diestra.

De Dios el juramento  
no faltará jamás: subsiste el solio  
a que sirven de asiento  
las ruinas del pagano capitolio ;  
de allí hoy al orbe extiende el poderío  
la Fe divina en el agosto Pío.

Nuevamente con ocasión de la persona de Pio X, quien muriera en 1914 y cuyos "restos incorruptos" fueran inhumados en la Basílica de San Pedro, en el mismo corazón de lo que hoy es el Estado Vaticano, se alzaban, en los cánticos de una oración<sup>149</sup>, las odas y las ideas que él representaba, con lo que resurgían las censuras contra aquella ciencia que desplazaba al Ser Superior.

Con "orgullo" y "sensualidad" se hubo sitiado a la Iglesia, esgrimiendo cualquier razonamiento. La razón, la libertad y la ciencia fueron utilizadas para embestir la Institución de Cristo. Pese a todo, la "diosa razón", harto impotente para solucionar las angustias de los hombres, casi sumerge a la tierra en un mar de sangre; la

---

<sup>149</sup>CARRASQUILLA, Rafael María. Oración Fúnebre del Sumo Pontífice Pio X". En: Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá. Vol. X, No. 99 (oct. 1914), pp. 540 - 542.

libertad individual “pereció ahogada en brazos del socialismo reinante”, y quienes se erigieron como potentados de la “solución científica” anunciaron la “bancarrota de la ciencia”. Un panorama desolador. Pero no acababa allí. Los “novísimos herejes” equivocaron el efecto con la causa, pues de muchos es sabido que la vida es el motor del movimiento, y proclamaron el principio de la vida como imperativo que se debía servir y adorar.

Todo se resumía en el “modernismo”, las filosofías espurias, de las más variadas “rebeldías”, engrosaban sus filas. Las unía el ataque hacia la Doctrina. El “pragmatismo”, el “inmanentismo” o el “evolucionismo” no se constituían como las únicas apostasías. Del “agnosticismo” de Pirrón a Kant, con su “escepticismo objetivo”; pasando por Descartes y su “duda universal”; Pascal y la disputa entre fe y razón, hasta el “transformismo darwinista”, fueron pilares del perjurio contra la Iglesia, los apóstoles y los dogmas. Inyectaron el “veneno” en el “indocto vulgo” e hicieron una realidad su “influencia maldecida”, infiltrando las artes, la literatura, las costumbres, y hasta en los espectáculos y los vestidos se les vio. Qué se pensaría al respecto. Podía absolvérseles por su intentona contra la religión, en tanto fueron inocuos sus afanes, mas no había la misma actitud bondadosa tras los menoscabos ocasionados en la “moral pública” y los “serenos dominios de la estética”.

Pero, ¿acaso el modernismo se esperaba la obra, la “sapiéntísima encíclica *Pascendi*”, de Pio X? Nunca más volvieron los contrarios de Cristo a desolar la morada de la Iglesia, sus prédicas fueron abjuradas por los verdaderos católicos, aunque siempre habría quien las abrazara, pero no podrían seguir llamándose cristianos. La empresa del insigne Papa compiló las equivocaciones de ésta, de aquella teoría, las juntó todas y reveló sus vínculos. Al verse sorprendidos y puestos en evidencia, tras los razonamientos del Sumo Pontífice, “rugieron” como lo hacen los “tigres heridos”, cual “alarido del leproso que por primera vez contempla su rostro en el espejo”. Y no había motivo para seguir, para profundizar

en tales asuntos, pues se trataba, acaso, de un “incidente que no llenará ni una página en la historia”.

## **2.5. NEGADORES DE DIOS**

Las críticas emanadas de las posturas religiosas revelaron un blanco específico: los negadores de Dios o de la Iglesia Católica. Pensadores, disciplinas o sistemas filosóficos que abrazaran este principio irreligioso se constituirían en objeto de diversas amonestaciones; unas, la mayoría, con las más fuertes reconvenciones; otras, de menor presencia, con un lenguaje apaciguado. Fue una época en la cual las censuras anduvieron, tanto en momentos liberales, y sus disposiciones laicas, como en tiempos de los conservadores, con sus ordenanzas de naturaleza confesional. En ambos períodos surgieron las críticas moderadas, pero también aquellas que con ahínco guarnecieron la causa religiosa. No había más que cuestionar la empresa del Creador y su Santa Institución, así fuera con la mayor levedad, para hacerse a las críticas de la pluma celestial, sin importar de quién se tratara; ora, un presidente de la república o un literato; ora, un reconocido científico europeo.

### **2.5.1. Ateísmo: los “mas groseros absurdos”**

En la década del sesenta del siglo XIX, la hegemonía liberal permitía instaurar una Carta Magna que, con muchas de las ideas del General Mosquera, apaciguaban el poderío católico. Un articulado con algunas enmiendas revestidas de un carácter laico, que no serenaban los reproches de la tinta religiosa.

Un año después de la Constitución Política de Rionegro, interrogaban las líneas de un libro de texto de 1864 sobre qué era un ateo<sup>150</sup>. Era alguien que no

---

<sup>150</sup>ARROYO, Isidro. Manual del estudiante; colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa i científica. Bogotá: N. Gómez, 1864, pp. 162, 163.

consentía, o aparentaba hacerlo, la presencia del Todopoderoso. Qué concepto se debía tener de ellos, “tan solo compadecerle, por los absurdos que admite para negar la existencia de Dios”. Pensaba que la materia era perpetua y que a sí misma se infringió el movimiento sin la necesidad de un “primer motor”, y que “destituida de inteligencia” produjo todo lo que de magnífico hay en el Universo, su orden, su funcionamiento perfecto, sus prodigios. Pensaba en la presencia de una “máquina inmensa i complicada” que, sin errores y el concierto de una Divina Majestad, alguna vez produjo lo existente, manteniendo en armonía el funcionamiento de los astros y demás elementos del Cosmos: “¿[...] no eran estos los mas groseros absurdos?”.

Pero bien, el problema no eran sólo los ateos. Se pecaba tanto por acción como por omisión. También había quien se posicionara como un “indiferente en materia de relijion”, porque, a su parecer, ésta no imperaba y no habría motivo para ocuparse de ella. Sin embargo, tal apatía no era otra cosa que un “menosprecio encubierto” que llevaba al ateísmo, en tanto lo toleraba. Era ilógico pensar de semejante manera, yaque cercenaba la posibilidad al hombre de entender lo “que más le importa saber, como son, la existencia de Dios, la inmortalidad del alma, la necesidad de una relijion, la existencia de castigos i premios en la otra vida”. Además, se trataba de un contrasentido, una insensatez con el “sentir” de la humanidad toda, pues ésta ha “considerado a la religión como la cosa mas importante”. Así, quien

[...] rechaza todareligion: que tiene una intelijencia, i no quiere emplearla en conocer a Dios; tiene un corazón, i no quiere amar a Dios; tiene una voluntad, i no quiere someterla a la de Dios; i por último, no reconoce ningún vínculo, ninguna obligación para con Dios: ¿puede haber algo mas horrible ni mas absurdo?<sup>151</sup>

---

<sup>151</sup>Ibíd., p. 163.

## 2.5.2. Admoniciones al Gran General

Sergio Arboleda, militante conservador, en tiempos de los liberales y a la víspera de la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, parecía cobrar los atrevimientos contra la Iglesia Católica del general Mosquera. En un documento sobre el presidente militar<sup>152</sup>, escribía con asombro cómo en una obra sobre Astronomía, encargada a “cierto amigo, residente en París”, en más de seiscientas páginas no mencionaba “para nada a Dios ni [...] su existencia”. Ese texto tenía por título *Le Ciel, notions d’astronomie à l’usage des gens du monde et de la jeunesse*, escrito por Amédée Guillemin, y se traía al panorama nacional para compararlo con el delpensador castrense, pues la Divina Voluntad había creado almas para “*algunos* cuerpos humanos”, colocándoselas, por mandato del “ministerio de los ángeles”, al instante de la “concepción”. Así, “uno de estos *algunos*” había sido, sin duda, el General, cuya alma fue “igualita á la de Mr. Guillemin”; una semejanza que era imposible dejar pasar.

Pese a las similitudes, había algunas diferencias. Mientras el autor foráneo planteaba su estudio “de ménos á mas”, el “cosmogono de Popayan” lo hacía desde las constelaciones hasta el “miserable globo terráqueo”, ocupándose de la también “miserable humanidad”, surgida forzosamente de esa manifestación de la vida, de la cual, el Todopoderoso creó al género humano, “y no de barro como se había creído erradamente”. El tono irónico con el cual Arboleda aludía a los planteamientos de Mosquera se descubría más con el proseguir de los párrafos.

Con este tinte avanzaba el periodista conservador. Y, “para que los hijos de esta tierra se enorgullezcan de contar entre sus grandes hombres á aquel que posee

---

<sup>152</sup>ARBOLEDA, Sergio. La cosmogonía del Gran General: parte científica / Tomás Cipriano de Mosquera. Bogotá: Imprenta a cargo de Foción Mantilla, 1869.

juntos los ingenios de Galileo, Newton, Laplace, Humboldt”, veía la necesidad de comparar las líneas de Mosquera con las de Guillemin, no sin antes advertir que el “gran general” no se proyectaba en tratar la Astronomía, sino en evidenciar una teoría que decía ser “original y propia”: “[...] que toda la creación ha sido obra del fluido imponderable. Dios, según él, no ha tenido parte directa en esta labor”. El amonestador de Mosquera lo resumía así:

Retirado de los negocios públicos, el Ser Increado vive como los reyes holgazanes, allí en el centro de todas las Vías Lácteas, en una gran bola que se llama Cielo Empíreo, y desde allí, como desde un balcón, se divierte en ver cómo el fluido imponderable, que es como si dijéramos, su Mayordomo de palacio, repartido en núcleos corre de aquí para allá por el espacio infinito, recogiendo materia cósmica [...] de la cual hace cometas que convierte luego en planetas y regimientos de firmamentos para que luego se cubran de gran variedad de criaturas que se producen sobre ellos *necesariamente*. En los ratos que la consideración de este espectáculo le deja disponible suele Dios divertirse en crear ángeles, arcángeles y querubines, y en hacer almas para *algunos* cuerpos humanos<sup>153</sup>.

Las discrepancias entre los autores podían simplificarse en dos. La primera, respondía a la nacionalidad, y allí radicaban las disparidades. Guillemin por provenir de Europa pensaba “que la ciencia puede prescindir absolutamente de Dios”, mientras que Mosquera, al pertenecer a “pueblos muy creyentes” conservaba la idea de un Todopoderoso, aunque de “Grande Arquitecto”, una condición de segunda categoría, propia del reconocimiento dado por las logias. La otra diferencia estribaba en que, lo que para el europeo era una suposición, para el pensador criollo era el sustento de “su nueva e ingeniosa teoría”. Por lo demás, entre ambos intelectuales había “conformidad completa”.

---

<sup>153</sup> *Ibíd.*, pp. 2,3, (cursiva en el original).

La crítica al general colombiano pasaba por la mediocridad de su obra, quien ni sabía “cómo se escribe el nombre del inmortal Keplero”, y el influjo de las ideas irreligiosas mal traducidas del francés. Se trataba, pues, de “un fárrago de trozos de ateísmo mal zurcidos con hebras de deísmo y panteísmo”, harto de contrasentidos e incoherencias. Carente del juicio riguroso, y ligero en su análisis, el General “ha copiado”, cual lector fútil del Credo, deduciendo que Poncio Pilatos fue “crucificado, muerto y sepultado”. Era este el cariz del “cosmógono de Popayan” y su obra. El detractor de Mosquera preguntaba:

[...] ¿qué crédito merecerán sus juicios, cuando se lanza a calificar de *leyenda* el Génesis, de fábula el diluvio universal, de mitos la revelación y el comun origen de la raza humana, ni cuando insinúa que el misterio de la Encarnación es cosa tomada de los Vedas, lo cual da por prueba de analogía entre estos libros y los de Moisés, como si Moisés hubiera hablado alguna vez de Encarnación?<sup>154</sup>

Nada de esto era sorprendente. Lo asombroso fue que Mosquera con semejantes prodigios se atreviera a nominarse como “gran general de la Unión Colombiana” y fungiera como ex presidente en cuatro oportunidades, más aún, que se arrogara la jefatura, por una quinta vez, de una nación cuya fe no sobrelleva al “Dios Arquitecto de las Logias”; sino al “Dios Criador”, el de los cristianos, el de la “caridad y del amor”. El pensador castrense cometía una enorme equivocación, un yerro conminado por la pluma amonestadora del conservador. No negaba la existencia de la Suprema Majestad, la degradaba, le daba un puesto inferior: de Creador de la pródiga obra, lo proscribía, tan sólo, a ser su Arquitecto.

---

<sup>154</sup>Ibíd., p. 8.

### 2.5.3. Darwin y las ciencias sin Dios

Batallas tras batallas han de repetirse continuamente con diferente éxito, y, sin embargo, tarde o temprano, las fuerzas quedan tan perfectamente equilibradas, que el aspecto del mundo permanece uniforme durante largos períodos de tiempo, a pesar de que la cosa más insignificante daría la victoria a un ser orgánico sobre otro. Sin embargo, tan profunda es nuestra ignorancia y tan grande nuestra presunción, que nos maravillamos cuando oímos hablar de la extinción de un ser orgánico, y, como no vemos la causa, invocamos cataclismos para desolar la tierra o inventamos leyes sobre la duración de la vida<sup>155</sup>.

Parece totalmente absurdo, lo confieso espontáneamente, suponer que el ojo, con todas sus inimitables disposiciones para acomodar el foco a diferentes distancias, para admitir cantidad variable de luz y para la corrección de las aberraciones esféricas y cromática, pudo haberse formado por selección natural. Cuando se dijo por vez primera que el Sol estaba quieto y la Tierra giraba a su alrededor, el sentido común de la humanidad declaró falsa esta doctrina; pero el antiguo adagio de *vox populi, vox dei*, como sabe todo filósofo, no puede admitirse en la ciencia<sup>156</sup>.

Se acercaba la retoma del poder de los conservadores, se encontraban a menos de un lustro de hacerse con él; entretanto, los liberales hacían sonar sus últimos estertores. De lo que restaba del siglo XIX, más casi un tercio del siguiente, no

---

<sup>155</sup>DARWIN, Charles. El origen de las especies. Barcelona (España): Editorial Bruguera, 1980, p. 125.

<sup>156</sup>Ibíd., pp. 254 – 255.

ocuparían otra vez el Solio dejado por Bolívar. Pero el debate continuaba, esta vez en un tono más apaciguado, menos desafiante; aunque, no era que los detractores se hubiesen silenciado definitivamente.

En 1883 el texto de Langlebert<sup>157</sup> incluía un apartado sobre la teoría de Darwin para explicar el origen de los animales y las plantas. Era un debate que suscitaba “vivas discusiones” entre los naturalistas, escribía el autor francés. Por un lado, estaban quienes, como Linneo, Jussieu y Cuvier, fijaban a la especie como una forma inmutable, cuya naturaleza había sido siempre la misma. Por el contrario, Lamarck y Darwin concebían a los organismos como estructuras mutables que con el tiempo, y por la acción de diversas causas, se transformaban. La teoría de Darwin o de la evolución se sustentaba en dos hechos fundamentales: “la *lucha por la existencia* ó *competencia vital*, y la *selección natural*”. El primero, producía transformaciones lentas en los ejemplares, por efecto de la competencia vital y la acción del clima, el alimento, el medio en general; el segundo, arraigaba las variaciones con el concurso de la “transmisión hereditaria”. Tras profundizar un poco más en la teoría del naturalista inglés, y en los dos principios esenciales para explicar el transformismo de las especies, el escritor gallo concluía que, “por seductora” que fuera, era imposible consentirla “aún” como una respuesta concluyente del “gran problema” del origen de las especies, pues se instituía en una “hipótesis” cuya “observación” no se podría comprobar “jamás”. Que el clima, el medio o la alimentación llegasen a modificar la especie, era un “hecho incontestable”; pero que una “variedad” se convirtiera en una “especie propiamente dicha” a través de la “selección natural”, era lo que se tenía que confirmar. No obstante, hasta el momento, finales del siglo XIX, no se había invocado “prueba alguna realmente cierta”.

<sup>157</sup> LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural; traducida por D. A. de Linares, de la última edición francesa; puesta al corriente de los progresos más recientes de la ciencia. Paris; México: Ch. Bouret, 1883, pp. 10 - 12.

Se transitaba por la hegemonía conservadora, la Regeneración había comenzado, pronto se sentirían los efectos de la Constitución Política de 1886 y el poder dado a la Curia por el Concordato habría de concommitar con la pluma guardiana de la legión católica. El debate surgido en la época sostuvo varios frentes y presentó diversas maneras; mas la mayoría apuntaron a una causa específica: defender la idea del “genio creador”.

Uno de esos frentes, como se ha visto a lo largo de este trabajo, fue el del evolucionismo y la teoría de Darwin. El naturalista inglés era objeto de la tinta que provenía de orillas contrarias; unas lo encomiaban, otras deseaban amonestarlo.

Las estrofas de un poema loaban, con la combinación de nociones católicas y científicas, el genio del pensador europeo:

*A Carlos Darwin*

Gigante de la ciencia redentora,

Atleta del humano pensamiento,

Oh Darwin! tú que con robusto aliento

Del hombre escribes la primera hora!

Ya el Adán mitológico no llora

Del Paraíso el triste alejamiento;

Y fuerte el hombre y de verdad sediento

Mira el Edén en el futuro ahora.

Nuevo Moisés, tu génesis bendito  
Es de una luz revelación sagrada,  
Que en sus obras sin fin Natura ha escrito.

Ruede en el polvo el religioso mito:  
El progreso es el fin de la jornada  
Del átomo impalpable á lo Infinito!<sup>158</sup>

Desde la otra orilla surgían las reconvenciones, y el lenguaje no era el mismo que el de Langlebert; aquí había un ataque manifiesto a la doctrina del pensador inglés. Para exteriorizar las inconsistencias de sus argumentos, se recurría no sólo al campo específico de las especies, sino se extrapolaban las conclusiones del científico europeo al ámbito social<sup>159</sup>. Había de observarse que la ley de la evolución perdía su acción en las sociedades civilizadas. Los pueblos débiles, lejos de ser “sistemáticamente destruidos por los fuertes”, o aniquilados por servir a los poderosos, no han desaparecido, sino que han mantenido “los tipos de condición inferior”. El principio de la selección también fue objeto de las críticas. Era “sumamente dudoso” que cualquier rasgo lograratransitardepadre a hijo cuando aquel no se encontraba “en germen” en el progenitor al momento del nacimiento.

Se trataba de una “desviación del darwinismo” que, el mismo Wallace, “el ilustre discípulo de Darwin”, había considerado. Tras estudiar el asunto, modificó la forma

---

<sup>158</sup>Poema de Emilio Antonio Escobar recopilado en 1886 por Rivas Groot. RESTREPO FORERO, Olga y BECERRA ARDUA, Diego. El darwinismo en Colombia. Naturaleza y sociedad en el discurso de la ciencia, Op. cit., p.563.

<sup>159</sup>EL PORVENIR (de Cartagena). Ley del progreso. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 116 (mar. - 1892), pp. 203 - 209.

de entender los preceptos de la selección y la variación de las especies. Había que entenderlos de acuerdo a los progresos intelectuales y morales de la época, lo cual llevaba a concluir la necesidad de admitir “la intervención de alguna ley ó agencia, superior á aquellos principios”.

Las críticas a la ciencia, a una forma particular de ella, se hicieron presentes en muchos artículos, cuya publicación en órganos oficiales de educación daban indicios de la orientación asignada por el gobierno de la época a la instrucción pública. Proliferaron varios documentos que se alindaron con este objetivo, en todos los niveles, desde la escuela primaria a la educación superior<sup>160</sup>; empero, la mayoría, con la característica común de oponerse a aquellas ideas que descartaban o contradecían los principios religiosos. Las reprobaciones aparecían desde autores locales o apelando a los argumentos de escritores extranjeros.

Fue el caso del Marqués de Nadaillac<sup>161</sup>, quien exponía el asunto tajantemente. Lo que explicaba o descubría la ciencia era superficial, de segunda. Sin desconocer su progreso en el último tiempo, había que decirse con sinceridad sobre su “impotencia” al abordar “los grandes problemas de la naturaleza y la vida”. El talento de los hombres de ciencia no ha pasado de dar cuenta de “causas secundarias”. Los principios originarios estarán ocultos por un “velo impenetrable”, que sobrepasaba la inteligencia de los hombres. “Parece que Dios hubiera dicho al hombre: ‘¡De aquí no pasarás!’”. Acaso podría el género humano deslumbrar con su ingenio, y maravillar a su raza con grandes cosas, mas no quebrantaría jamás

---

<sup>160</sup>La ya citada crítica de Miguel Antonio Caro al escritor Jorge Isaacs por sus posturas evolucionistas es muy representativa a este respecto. Revista de Instrucción Pública No. 60 (jul. - 1887), pp. 47 - 90. Olga Restrepo trata este asunto en "El Darwinismo en Colombia. Naturaleza y Sociedad en el discurso de la ciencia".

<sup>161</sup>MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia, Op. cit., pp. 17 - 47. Este documento es una fuente importante para entender la discusión entre religión y ciencia; sin embargo, su objetivo primordial no es el debate en la escuela, centrándose en un campo más filosófico. Un espacio bien documentado, principalmente, por los trabajos de Olga Restrepo.

“los límites fijados por la Eterna Sabiduría”. Esto no admitía ninguna discusión, hacía entender el escritor francés.

Como se ha venido mencionando, no se trataba sólo de una disputa en el campo del conocimiento, llegaba a otras esferas, las de lo social, las del establecimiento moral de una sociedad. La ruina moral de la nación y el aumento progresivo de la criminalidad eran una consecuencia de la ciencia, de esa ciencia que se olvidaba de Dios. Nada más había que observar a los niños suicidándose, el patriotismo feneciendo, las abominables pasiones descollando y “el alma del pueblo abatirse bajo el materialismo que aumenta”.

Para impugnar esa ciencia sin Dios había que atacar sus principios y sus manifestaciones —naturalismo, positivismo, agnosticismo, empirismo, materialismo, panteísmo—<sup>162</sup>. Spencer, Tyndall y Huxley eran apenas unos cuantos que habían generalizado estas doctrinas por la Inglaterra toda, cuya esencia compartían más allá de las diferencias que las separaban. Estrechamente las unía el cordón umbilical de la duda y la negación; una desconfianza de lo que no se corroboraba con los ojos de los hombres, un escepticismo sobre el cual no se podía arbitrar con la humana inteligencia. Doctrinas incrédulas que ambicionaban “cubrir las llagas de donde la religión se ha retirado”. Uno de esos casos era el de la teoría de la evolución. El más simple escrutinio demostraría que ni la moral, la inteligencia, el arte o el esplendor de la Naturaleza pudieron “salir de la evolución”, mucho menos de una “feliz casualidad” como la de la selección natural. Ésta no traía ningún adelanto en las ideas ni ningún goce para el hombre, era una cierta moda que en unos años desaparecería, del mismo modo que “ninguna de nuestras mujeres querría llevar en 1895 los sombreros ó los trajes que se admiraban ahora diez años”

---

<sup>162</sup>El Marqués de Nadaillac señalaba los argumentos del libro “Fundamentos de la creencia” de Arthur Balfour, “uno de los oradores más eminentes del partido conservador de la Cámara de los Comunes”. Al referirse a las tendencias criticadas decía que: “Confunde bajo el nombre de naturalismo el positivismo, el agnosticismo, el empirismo; yo agregaría el materialismo y el panteísmo”.

El naturalismo no era un sistema novedoso, su germen ya brotaba en Epicuro y Hume, aunque hoy los “secuaces de Hume” han llegado “más lejos que su maestro”, al argumentar la probabilidad de que el método científico lo pudiera comprobar todo; aunque, como se sabe, era insuficiente para sustentar cualquier sistema filosófico y dar cuenta de la realidad. Que el naturalismo hubiera tomado “prestadas” conclusiones y haya conseguido algún crédito por apoyarse en máximas científicas universalmente aceptadas se constituía en desaciertos de poca monta, meros incidentes. Mas lo “verdaderamente odioso” era que a nombre de trabajos ajenos a sus dominios y de triunfos en los que no tenía participación osara imponerse sobre las demás creencias: “¿Y quién prestaría la menor atención al naturalismo, si no se nos presentase bajo la librea de la ciencia, y si no reclamase el derecho exclusivo de hablar en nombre de la ciencia?”. Esta doctrina significaba poco, y sus premisas no complacían la inteligencia del hombre ni sus ambiciones.

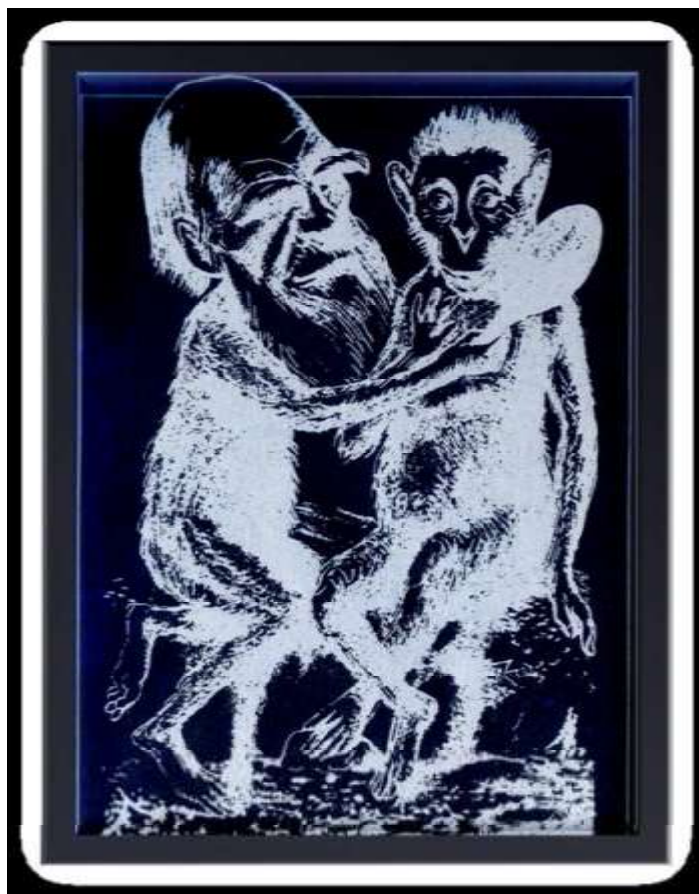
En un momento en el cual algunos textos de enseñanza y otros documentos escolares presentaban las nociones de la Enseñanza Objetiva, cuyos fundamentos se orientaron en la observación y otros principios del método científico, en el texto de Nadaillac se colocaba en duda la efectividad de la observación como instrumento de la ciencia y la filosofía empírica. La observación como base de aquellas doctrinas se constituía en una cuestión discutible, pues en el mundo había muchas observaciones falsas que descansaban en la ilusión. Se trataba de un imposible que sobre los espejismos se elevaran las premisas de la ciencia, que tan sólo las sensaciones fundaran las conclusiones del hombre; que los sonidos captados por los oídos, los cuerpos percibidos por los ojos y los objetos asidos por las manos constituyeran el principio del conocimiento de la razón humana.

Con todo, se reconocía un conflicto que “fatalmente debía suscitarse” entre ambos sistemas de pensamiento. La teología, por un lado, daba cuenta de las “verdades de orden superior”; por su parte, la ciencia sólo se fundamentaba en la demostración. Se trataba de una disputa tan duradera como la vida. El autor francés, al respecto, argumentaba que ante los “incontestables progresos de la ciencia” no había lugar a las respuestas baladíes de ambos bandos; quienes defendieran la causa del Dogma, debían ostentar argumentos del más alto nivel, de aquí la reprimenda del escritor galo a sus compañeros de lucha. En definitiva, no había más alternativa que reconocer “que las verdades proclamadas por la ciencia no son más que paradojas”, “somos nosotros los hombres del progreso, son nuestros adversarios los que se muestran singularmente atrasados en su inteligencia y en su ciencia”.

En 1907 la *Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higienedeLanglebert*<sup>163</sup>, nuevamente trataba las características primordiales de la “doctrina del ilustre naturalista inglés”, concluyendo sobre la posibilidad de aceptar los argumentos darwinistas para las especies; empero, en cuanto al género humano, era improbable establecer algún tipo de transición evolutiva, por lo cual había que aceptar la “definición bíblica” de “Dios crió al Hombre á su imagen”. Langlebert aparentaba tomar una posición más neutral en la discusión, o por lo menos, parecía esperar demostraciones más concluyentes sobre la teoría de la evolución, mientras tanto, aceptaba la “definición bíblica”. Una posición, que según el material revisado, no fue la más generalizada, pues aquellas más denodadas por la causa religiosa gozaron de un mayor despliegue en las aulas.

---

<sup>163</sup>LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. *Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene*; traducida de la última ed. francesa por Antonio de la Cuesta y Sáiz. Paris; México: libr. de la vda. de C. Bouret, 1907.



Gráfica 3. Caricatura decimonónica que ridiculiza a Darwin por suponer que el hombre desciende del mono<sup>164</sup>.

## 2.6. UN NUEVO SIGLO, UNA VIEJA DISPUTA

Los cuestionamientos a las conjeturas que no contemplaran las enseñanzas religiosas tuvieron un fuerte elemento en común, se tratara de la moral irreligiosa, la educación laica o esa ciencia sin Dios, todos llegaban al asunto del ateísmo. De nuevo el ateísmo. Surgía el tema, ya no en la época del General Mosquera o de la Constitución de Rionegro, el liberalismo había cedido su sitio. Despuntaba el nuevo siglo, el XX, y la hegemonía conservadora se mantenía en el poder.

---

<sup>164</sup>SCHUSSHEIM, Victoria y SALAS, Eloy. El guardián de los herbarios del rey. Jean Baptiste de Lamarck. Colombia: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS) – Alfaomega, 2002, p. 34.

Cambiaban los huéspedes del Palacio Presidencial, con respecto a la última vez que enfrentaron a los sin Dios, pero la naturaleza de la disputa, en su esencia, permanecía inalterable.

### 2.6.1. Otra vez ateos y evolucionistas

Quien soslayara el Dogma en la escuela, el conocimiento o la sociedad merecía el rótulo de ateo. Pero, ¿quiénes eran? Los había escritores, oradores, profesores, sabios y “seguramente los tontos”<sup>165</sup> que, con unas pocas palabras, harto sonoras —Naturaleza, conciencia, ideal—, y cuyo significado desconocían, procuraban encubrir su incapacidad y darle una certeza inexpugnable a su ciencia y sus discursos. Se equivocaban aquellos que consentían su veracidad. No había más que interrogarlos para demostrar que no sabían qué contestar. Habría que ver con ejemplos los absurdos, las contradicciones y la lamentable y funesta charlatanería de estos ateos.

En su “Diccionario filosófico”, proseguía el artículo de *Le Correspondant*, el librepensador Voltaire interrogaba a la Naturaleza sobre quién la hubo creado, y ésta le contestaba que no lo sabía, que mejor era preguntárselo a quien la había concebido. “Nuestros ateos” podían llegar a decir menos. Nuevamente, había que averiguar sobre la Naturaleza. Pero no a un analfabeta cualquiera, sino a un maestro o a una persona bien educada. “Siete veces sobre diez oiréis contestaros con aire desdeñoso, convencido [...] embarazado”, que no había nada que se alzara con tanta claridad, porque la Naturaleza era lo que se encontraba a nuestro alrededor, era el medio al cual todos pertenecían.

---

<sup>165</sup>A propósito del ateísmo (traducido de *Le Correspondant* de 10 de abril pasado para la Revista de Instrucción Pública). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 5 (may. 1907), pp.484 - 486.

Se le podía poner en evidencia en otros campos. Se le indagaba acerca del origen del hombre, la vida, la Tierra, el Universo, y “nuestro ateo”, para no guardar silencio, le endilgaba el asunto a la evolución y a la agitación “eternamente” de los átomos. Pero cuando aquel recurre al “majestuoso adverbio” de la eternidad era porque no tenía nada que hacer en la conversación e inevitablemente debía “marcharse con la actitud de quien está convencido de haber llevado la peor parte”.

El asunto no terminaba allí. En el siguiente número de la *Revista de Instrucción Pública* se proclamaba la continuación del artículo sobre el ateísmo<sup>166</sup>. Los sabios ateos en su campaña contra Dios pretendían deshacerse de Él, mas poco podían impedir la “humillación de pedirle socorro”, pues jamás podrían explicar claramente la naturaleza del Universo. Estarían siempre atrapados entre lo absoluto y lo relativo, y definitivamente no podrían salir avante de ese laberinto. Necesitarán, para rebasarla confusión, la idea de un Creador, y la noción de Dios reaparecerá una y otra vez. El orden observado en la Naturaleza y el Universo no pudo ser obra de la eventualidad, de la evolución.

Se exigía a Dios, el ateísmo no hallaba lugar. Muchos escritores habían argumentado a este respecto y, por baladíes que fueran sus razonamientos, no encontraron refutación, tan siquiera vieron disminuidos sus señalamientos. De ello hablaban los ejemplos brotados de las plumas defensoras de la Suprema Voluntad. Piénsese en una estatua descubierta en un desierto, y a un Fénelon, el teólogo católico francés, interpelándose sobre qué se pensaría de alguien que se atreviera a testificar lo siguiente:

Ningún hombre hizo esa estatua. Verdad que está hecha conforme al gusto más delicado y á las reglas de perfección artística, pero es

---

<sup>166</sup>A propósito del ateísmo (traducido de *Le Correspondant* de 10 de abril pasado para la *Revista de Instrucción Pública*). En: *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 6 (jun. 1907), pp.616 - 619.

simplemente una obra de la casualidad. Entre tantos trozos de mármol como se formaron en el mundo hay uno que se formó así por propia virtud; las lluvias y los vientos la desentrañaron de la montaña, y una tempestad violentísima la irguió así sobre su pedestal. Es un simple juego del azar<sup>167</sup>.

Parecía que con un estilo semejante al exhibido por el texto de Langlebert, con un lenguaje moderado, el *Programa de lógica y antropología*<sup>168</sup> avanzaba en la explicación del origen del hombre, exponiendo los rudimentos evolucionistas y creacionistas. Conforme se sucedían los párrafos emergía la locución mordaz de sus predecesores, aunque no con la misma intensidad. Aún bajo la legislación conservadora, transcurría la mitad de la primera década del siglo XX, y las aclaraciones sobre el origen del género humano se escindían en dos grandes tendencias: “la *transformista* y la *creacionista*”. La primera colocaba al animal racional como un producto del progreso de organismos inferiores, ideas planteadas en un inicio por Lammark y desarrolladas por Darwin y Haeckel. Spencer las extendió a las demás formas “con el nombre de *evolucionismo*”. Se fundamentaba en las similitudes del humano y el mono, el influjo del medio en la cambio de los organismos, la prevalencia de los más fuertes a partir de la lucha por la existencia y una predisposición natural de los individuos a la variación. Si bien, era posible que “la influencia de la selección natural y de la lucha por la vida” se alzara como leyes de la Naturaleza, la experiencia había confirmado “que esas influencias son fatales y que no alcanzan a transformar sino a modificar las especies”.

---

<sup>167</sup>Ibíd., pp. 618 – 619.

<sup>168</sup>RESTREPO MEJÍA, Martín. Programa de lógica y antropología, Op. cit., pp. 128 - 130. De los documentos revisados, este texto de enseñanza era el primero que colocaba la explicación del origen del hombre en términos de evolucionismo y creacionismo. Este autor, además de rector de la Universidad del Cauca, fue el “pedagogo oficial del régimen conservador”. SALDARRIAGA, Óscar. La “Cuestión Textos”, Op. cit., p.152.

Se desplegaban las razones para oponerse al evolucionismo. Se reconocía que el ambiente, la disputa por la existencia y la selección natural generaban transformaciones en los organismos, mas eran de carácter accidental y prescindible. El ser conseguía mejorar o empeorar tal o cual propiedad, empero no podía renunciar a “ser lo que es” y llegar a “ser otra cosa”; un vegetal podía modificarse pero nunca dejaría de ser una planta. Acontecía lo mismo con los humanos y los animales; éstos jamás se transformarían en los primeros, así mejoraran su sensibilidad, su velocidad o la habilidad para realizar ciertas tareas, porque estas capacidades concernían al reino de lo concreto y material, es decir, no llegarían a ser aptitudes humanas como la voluntad libre y la inteligencia, pertenecientes al mundo de lo abstracto, de lo inmaterial.

Era posible pensar, entonces, que el *“hombre ha sido creado en sus especie desde un principio”*, así lo indicaban las pruebas suministradas por la experiencia y la razón. La experiencia había demostrado que los evolucionistas no hallaron el espécimen intermedio que conectaría al simio con el humano actual, y ciencias como la paleontología y la historia señalaron que desde lo más remoto de su pasado las características esenciales que hacen al humano un ser especial se han mantenido inmodificables. Las pruebas de la razón, por su parte, se sustentaban en la inmutabilidad de la esencia, “como se demuestra en [la] ontología”, porque la condición de los animales era una, la del hombre, otra muy diferente; las separaba un gran abismo, y la de este último prevalecía sobre la de aquel, pues poseía racionalidad, ergo, no podía “la una transformarse en la otra”.

Tanto “sensualistas” y “utilitaristas”, cuya doctrina ensalzaba el placer como fin de los hombres; como los evolucionistas, que explicaban lo existente como un producto de la necesidad, en la cual las causas finales no existían, se han opuesto a la tesis de que el “fin del hombre” era “conocer y amar a Dios en cuanto Dios se revela en sus obras”, así, estas fueran “niños, imbéciles o locos”.

Resuelto el asunto de inmutabilidad y habiendo desnudado las incoherencias del evolucionismo, el autor del texto se proponía probar la creación de la vida por un Ser Superior. Había un principio probado por la biología en el que los organismos vivos resultaban de otro ser vivo. Como los materialistas no pudieron sostener la suposición de la generación espontánea, ya que los ensayos de Pasteur, y otros hombres de ciencia, la dejaron sin fundamento, y que la conjetura de que la vida llegó del espacio estaba sin comprobar, no existía “otra hipótesis admisible” a la que señalaba que “los seres vivientes fueron creados directamente por Dios”.

Hacia 1920, unos treinta años después de haber sido nombrado ministro de Instrucción Pública bajo la presidencia de Miguel Antonio Caro, hecho que lo posicionó como activo participante en el debate, el sacerdote Carrasquilla parecía conservar el eco de una voz defensora. Como tal, era citado por otros autores que, como Joaquín Antonio Uribe, materializaban las críticas a la ciencia irreligiosa en las lecciones de los textos escolares<sup>169</sup>.

Se leía cómo, el también Rector de la Universidad del Rosario, colocaba a las ciencias naturales y físicas en la capacidad de enseñar hechos y teorías. Así, aquellos se encontraban al alcance de cualquier “entendimiento despejado”; éstas, necesitaban elaborados conocimientos filosóficos, una condición para juzgarlas y escogerlas. El autor del libro de texto señalaba la relevancia de tales cimientos filosóficos para reconocer lo verdadero de lo imaginario que distinguía a las teorías evolucionistas promulgadas por Ernst Haeckel y Charles Darwin. La diferenciación era trascendental. Quien la aplicara, evitaría colocar al autor inglés, “que cree en Dios”, daba fe del misterio de la Creación y exponía su doctrina tan sólo como una hipótesis, al mismo nivel de su discípulo alemán y de otros que, prescindían de la idea del Todopoderoso, apelaban por la perennidad del átomo y enseñaban las

---

<sup>169</sup>URIBE, Joaquín Antonio. Cuadros de la naturaleza, 1920, Op. cit., pp. 15 – 16. También se referenciaba esta idea en el trabajo de SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Op. cit., p.92.

concepciones transformistas como lo definitivo en materia científica, como la “última palabra de la ciencia”.

Sobresalía la República Liberal y la enseñanza laica seguía despertando la pluma de sus opositores y el repudio de los sacerdotes. Había que aclarar el porqué la instrucción de una nación no debía ser secular, señalaba el clérigo José Restrepo<sup>170</sup>. Lo primero, fijar que el propósito único de la educación era Dios. Se obligaba de este modo en tanto los hijos no se constituían en el producto único de los padres ni dependían únicamente de éstos. El Todopoderoso dio a los progenitores la “facultad procreadora” con la intención de encaminar a los infantes hacia el objetivo de toda “criatura racional”, cuya realización no era otra cosa que alcanzar a su Creador, conocerlo, admirarlo, obedecerlo. En consecuencia con esta relación entre Dios, padres, hijos y educación, el aprendizaje de los niños incumbía en un primer momento a la familia, y no al Estado, que bajo ninguna circunstancia podría quebrantar este derecho mediante la legislación educativa.

Los padres eran quienes debían dar enseñanzas a sus hijos de acuerdo a la verdad que asiste a todo individuo racional, pero, sobre todo, en la “verdad religiosa”. Sin embargo, la “educación de la prole” seguía siendo propiedad de la escuela, por lo que ésta debía honrar el “deber sagrado” que los progenitores anhelaban con respecto a la formación de sus niños. Era inadmisibles, entonces, que las familias llevaran a sus infantes ante unos “maestros sin Dios”. Si ya los padres bajo su propio riesgo decidían abandonar a sus críos en estos recintos, se responsabilizaban ante las “consecuencias funestas” que se generaran. En efecto, no podía el Estado avanzado alguno instaurar escuelas “neutras o laicas”, pues su esencia era excluir de la enseñanza infantil la educación religiosa. No debía hacerlas obligatorias, ya que la “escuela atea” era un desacierto para

---

<sup>170</sup>RESTREPO, José S, S. J. La escuela laica. En: Revista Javeriana. Bogotá, No. 4 (may. - 1934), pp. 242 - 245.

cualquier inteligencia civilizada, más aún, cuando el laicismo se imponía en sociedades hegemónicamente católicas.

En esta época en la que el dominio liberal retomaba la dirección del país, un cambio de administración presidencial. El debate entraba en años, y cambiaba, pero mantenía su espíritu: Dios lo había creado todo. En este momento de jefatura liberal surgían alusiones que hacían prever que la disputa continuaba. Hablando sobre la instrucción del país, Rafael Bernal Jiménez<sup>171</sup>, a la sazón Rector de la Facultad Nacional de Educación en el curso de extensión universitaria de la Universidad Javeriana, utilizaba términos como “evolución humana” y “evolución social” cuando planteaba los interrogantes fundamentales que una “pedagogía social” debía contemplar para conducir los destinos de la Nación. Una idea de progreso que contemplaba, para buscar la identidad de un pueblo y establecer lo más apropiado para su desarrollo, el “curso evolutivo de la humanidad” o la influencia de las condiciones físicas en los hombres.

Acudía a la teoría biogenética, cuyas raíces podían encontrarse en los planteamientos de Fritz Müller y Ernst Haeckel, y cuyas ideas más generales trataban los desarrollos del embrión —ontogenia— y la especie —filogenia— y de la relación de paralelismo entre la “evolución de la especie” y la del individuo. El progreso de la humanidad había pasado por diferentes estadios, así lo dejaban ver los grandes periodos prehistóricos que del paleolítico hasta la edad de hierro afirmaban la evolución del hombre, de su cuerpo, su cerebro, sus costumbres. Se concebía una cierta idea de progreso, de cambio, de evolución. No habría que caer, sin embargo, ante las doctrinas tuteladas por el materialismo, o sustentadas en él. Un conjunto de ideas que envilecieron la condición humana, pues en ellas prevaleció el instinto sobre la inteligencia. No quedaba otra alternativa para las

---

<sup>171</sup>BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Nuestra educación y nuestra democracia. “Conferencia dictada por el doctor Rafael Bernal Jiménez, Rector de la Facultad Nacional de Educación en el curso de extensión universitaria de la Universidad Javeriana”. En: Revista Javeriana. Bogotá. No. 4 (nov. 1933), pp.166-167.

naciones que reafirmar las enseñanzas del dogma de Cristo, “Maestro excelso y divino”, como el único preparado para socorrer al mundo moderno del “tremendo cataclismo” que lo constreñía.

Más de cuatro décadas después seguían escuchándose ecos del Concordato suscrito a finales del siglo XIX, sus disposiciones todavía despertaban admiración e inspiraban las más insignes ideas sobre la legitimidad del catolicismo como culto oficial de Colombia, así lo dejaba ver un documento aparecido en 1933 en la *Revista Javeriana*<sup>172</sup>. Se aludía al primer artículo del pacto con la Santa Sede, que instituyó a la religión católica, apostólica y romana como la del país, con lo cual había que aceptar el “supremo dominio” del Creador, y rendirle la debida devoción. No era de este modo porque sí, existían “razones convincentes” que lo demostraban, como las lecciones de los cursos de derecho natural y las enseñanzas suministradas por el Dogma, la teología dogmática y la apologética; todos razonamientos contundentes, que no permitían ninguna objeción. Uno de los argumentos más sólidos consistía en la idea de Dios como el progenitor de la Naturaleza y el institutor de la Iglesia. Se trataba de una “obligación gravísima” que las naciones del mundo aceptaran, como la única religión verdadera, la católica, apostólica y romana.

### **2.6.2. Una molécula en el océano**

Pocas veces en los manuales escolares se hallaron apreciaciones que no estuvieran cargadas de críticas a quienes representaran ideas distintas a las religiosas; menos aún, si ocurría en los dominios celosamente vigilados por la Iglesia. En las últimas páginas de un libro de texto<sup>173</sup> de 1912 se promocionaban

---

<sup>172</sup> URÍA, José María, S. J. El Concordato colombiano. En: *Revista Javeriana*. Bogotá, No. 3 (ago. - 1933), pp. 97 - 99.

<sup>173</sup> GARCÍA PURÓN, Juan (trad.). *Nuevo manual de enseñanza objetiva*. Nueva York: D. Appleton y compañía editores, 1912.

algunas obras que, como en ciertos ejemplares de la época, eran de interés para los editores. Se trataba de la *Educación Intelectual, Moral y Física* de Spencer, el “gran pensador y filósofo del siglo XIX”. Se decía al respecto que la edición referenciada era la más autorizada, por haber sido preparada y autorizada por el “famoso filósofo”.

Sin ir más allá de este tiempo, en el prólogo de 1920 que D. Irurita hacía al texto de Ramón Barona<sup>174</sup>, se reclamaba una explicación evolutiva de las especies: “Habríamos deseado que el autor de este epítome lo hubiese iniciado con algunas nociones sobre el origen verdadero y científico del mundo natural; pero llegamos tarde para la hora del consejo, cosa que lamentamos”.

Medio siglo después, también en unas notas preliminares, se loaba la instrucción “enteramente científica” de este texto de enseñanza<sup>175</sup>. Se resaltaba el “rigor científico” de la obra pese al “espíritu confesional” que sobresalía en sus páginas iniciales, que en nada interfería en la esencia del producto. Se cuestionaba, igualmente, la orientación hacia la “metafísica” y el “casuismo” asumida por la educación en años anteriores, resaltando cómo este libro de enseñanza desarrollaba su estudio, en “forma eminente”, conforme a los aprendizajes que podían obtenerse del “medio objetivo”. Concluía el prologuista, de que se trataba de una instrucción que se correspondía con el desarrollo que la juventud en Colombia venía adquiriendo en materia educativa.

---

<sup>174</sup>BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural: arregladas para las escuelas elementales; contiene un prólogo de Domingo Irurita y una introducción de Ángel María Romero. 7a. ed. con modificaciones sustanciales. Bogotá: Lib. Colombiana, [1900?], p.VII.

<sup>175</sup>BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural: con iniciación a la química y física, conforme a los programas oficiales, para el uso de las escuelas primarias y del primer año de bachillerato; contiene un prólogo del Dr. Bernardo Herrera Moncayo y una introducción del Dr. Ángel María Romero. 12a. ed. Bogotá: Libr. Colombiana, 1950. Los comentarios los firmaba Bernardo Herrera Moncayo.

Se trataron, pues, de manifestaciones ahogadas en un océano de impresiones que respaldaban el asunto religioso. Un número reducido de expresiones que, sobretudo en la escuela y los libros de texto, surgieron en un tiempo dominado por las admoniciones a la ciencia sin Dios.

Los conservadores dejaban la presidencia y la República Liberal se afianzaba, la cuestión de la educación secular continuó generando escritos en su contra. Había pasado más de medio siglo desde que vio la luz el Decreto Orgánico de Instrucción Pública, y casi cuatro decenios de la retoma católica de la enseñanza. Aún el debate merecía ciertas líneas, algunas reconvenciones. Resurgía el dominio de los liberales, ocupaban la ya bautizada Casa de Nariño y, como hace más de cuatro décadas les sucediera, por allá en los tiempos de Núñez y la Regeneración, los últimos estertores, esta vez, los conservadores, parecieron silenciarse. En definitiva, podría decirse que el debate durante todo este tiempo estuvo mediado por una “serie de filtros” que complejizaban la situación. Por un lado, se aceptaba el “dogmatismo y la autoridad doctrinal de la Iglesia Católica”, por el otro, se aceptaba de la “modernidad científica”, sus “medios técnicos” y “progresos científicos”, mas no sus “fines éticos últimos”, que para la intelectualidad católica de la época, no eran otra cosa que el “laicismo y el materialismo”<sup>176</sup>. Cambiaron muchas cosas, y, por supuesto, también el cariz de la disputa. No fue el mismo apasionamiento, incluso se tornaba más ecléctico, pero su enjundia no variaba: defender la existencia de Dios.

---

<sup>176</sup>SALDARRIAGA, Óscar, La “Cuestión Textos”, Op. cit., p. 159.

### 3. DIOS INGRESA A LAS AULAS

No os apoyéis jamás sobre vos mismo, sino fundad en Dios vuestra Esperanza. Desagraciado del hombre que pone su Esperanza en el hombre, y que procura apoyarse en un brazo de carne<sup>177</sup>.

En los capítulos anteriores se trató de manera general cómo la religión y las asignaturas relacionadas con la ciencia se dispusieron en los planes de estudio de la escuela primaria y secundaria durante las hegemonías liberal y conservadora, sucedidas desde la segunda mitad del siglo XIX hasta mediados del XX. También se trabajó el contexto intelectual y de debate en el cual la religión y la ciencia se asomaban en los párrafos de los defensores de ésta o aquella posición. A continuación, se abordarán en detalle los contenidos religiosos para explicar los orígenes de Dios, el Universo, la Tierra, las criaturas, el hombre y otros fenómenos humanos o divinos.

Para conocer lo que los alumnos de la época aprendían fue muy importante el análisis de los textos de enseñanza, un significativo material de información que, con todo lo mencionado sobre sus limitaciones, se estableció como obligatorio por las autoridades educativas y eclesiásticas. Los libros albergaron a manera de compilado las asignaturas trabajadas en el aula; por ejemplo, en 1860 *El Libro del Estudiante* de José Joaquín Ortiz examinaba diferentes materias como la Doctrina cristiana, la Historia Santa, la Gramática Castellana, la Aritmética, el Cálculo de Memoria, la Jeografía Jeneral y la Urbanidad<sup>178</sup>. Se enseñaba punto por punto el dogma católico y otros estudios considerados esenciales para la formación de los

---

<sup>177</sup>La citolegia. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete, Op. cit., p. 39.

<sup>178</sup>ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante: colección de tratados elementales, obra destinada a la instrucción primaria de la juventud que se educa en las escuelas i colejos de la Nueva Granada. Bogotá: Imprenta de Ortíz, 1860.

educandos. La mayor parte de ellos tuvo en común una relación estrecha con el catolicismo y sus formas argumentativas exteriorizaron orientaciones religiosas en cada una de las lecciones.

Como se ha visto, al observar en detalle los libros de texto que circularon por las aulas y otros documentos que, por su carácter educativo hicieron presencia en los recintos escolares, estuvieran dirigidos a los estudiantes o a los maestros, fue posible agrupar sus contenidos en seis temáticas: la existencia de Dios; la Historia Sagrada y la creación del mundo, el hombre y demás criaturas; la naturaleza humana; la moral; algunos dogmas del catolicismo; temas y disciplinas diferentes al credo que reforzaron las explicaciones religiosas. Cada una giraba en torno a los fundamentos de la religión y sus ideas dejaban ver, directa o tácitamente, una inclinación hacia los razonamientos que concibieron como creador de lo existente a un Ser Superior, así, como la tendencia de señalar causas sobrenaturales para aclarar los fenómenos de la realidad, directriz que, guardando las diferencias de tiempo y lugar, se asemeja a lo que hoy se denomina como creacionismo<sup>179</sup>. A continuación se tratarán cada una de estas temáticas según las lecciones que cada libro de enseñanza desarrollaba.

### **3.1. “LA IDEA MÁS ELEVADA DEL ESPÍRITU HUMANO”**

La idea más elevada del espíritu humano, la que resume en un tipo concreto y vivo todo lo más noble, lo más alto y lo más santo entre los hombres, es la idea de Dios. [...] Dios existe. Esta es una verdad de tal modo evidente por sí misma, que basta la mera

---

<sup>179</sup>En términos generales, el creacionismo se puede definir como una creencia religiosa que concibe el Universo, la Tierra y toda la vida como una consecuencia del obrar divino. “Los creacionistas más tradicionales creen que el relato de la creación en la Biblia es literalmente cierto —que una fuerza superior divina creó todos los diferentes tipos de formas de vida separadamente, todas al tiempo, en sólo seis días, y hace unos cuantos miles de años”. SKYBREAK, Ardea. La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué es real y por qué importa. Bogotá: editorial Tadruí, 2006, p. 283. Existen diferentes tendencias creacionistas, descritas detalladamente en este texto, como las de “Young Earth Creationists” (Tierra joven), “Old Earth Creationists” (Tierra vieja) o las del Diseño Inteligente.

crítica del sentido común para confirmarla. [...] Dios es un *Espíritu purísimo*, autor del cielo y de la tierra y de cuanto en ellos se contiene. Sér misericordioso, compasivo, benéfico, benévolo, justo, omnisciente y sabio<sup>180</sup>.

Un vestido, una mesa, un reloj, necesitan de un artífice que los haga; luego las montañas, los ríos, el sol, la luna, las estrellas, han necesitado también de un hacedor: este hacedor es Dios<sup>181</sup>.

Dios existía y su presencia era incuestionable, en su favor se levantaban pruebas físicas, morales, intelectuales e históricas<sup>182</sup>. Las primeras demostraban que el movimiento no era una característica intrínseca de la materia, mas había una que lo realizaba, y si esto ocurría era porque reinaba una causa o voluntad que lo hacía posible. Si la cualidad de moverse fuera ingénita a la materia “seria invariable en su viveza, en su dirección, lo que es contrario a la experiencia”, y no quedaba más que admitir el movimiento como una condición generada por una fuerza “libre i todopoderosa” de un autor primario, de Dios. De ello se desprendía el asunto del movimiento en los cuerpos inanimados, sujetos a leyes y a “una voluntad a la vez libre, poderosa e inteligente”. Los seres vivos recibieron la vida de una causa diferente a la misma materia, pues ésta por sí sola no podría engendrar vida. Dentro de las formas vivas se encontraba el género humano que había recibido la gracia de poder pensar, y, para hacerlo, debía primero existir: “Yo pienso, luego existo”; por tanto, el pensamiento del hombre probaría su existencia misma. Pero como era un absurdo cualquier resultado sin un impulso precedente,

---

<sup>180</sup> FRANCO VARGAS, Constantino. Nociones de moral: para el uso de las escuelas primarias. 2a. ed. corregida y aumentada. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883, p. 48. (cursiva en el original).

<sup>181</sup> RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores, Op. cit., p.481.

<sup>182</sup> GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., pp. 57-60.

es decir, que el efecto (una entidad pensante) debía tener una causa, ésta no podía ser otra “sino la inteligencia suprema, que es Dios”, quedando la vida humana relacionada íntimamente con su Creador. En otras palabras: si se preguntaba sobre quién dio la existencia a una persona, la respuesta más indicada era que habían sido los padres, pero si se averiguaba quién se las proporcionó a ellos, se respondería que “los suyos”, y si se continuaba en esta regresión se llegaría al primer hombre y a su génesis, es decir, “al Creador supremo, al Sér increado, eterno, que procede a todas las cosas, i en quien todas ellas tienen su origen: a Dios”.

Las evidencias intelectuales señalaban que si algo existía hubo un ser que vivió desde siempre. Si hoy subsiste cosa alguna, acaeció un momento sin nada, con ausencia de todo, de donde se pasó, repentinamente, a la existencia de algo. ¿Cómo conocer la fuerza generadora de este tránsito? No era posible comprenderla, por más que el intelecto humano se esforzara. Descartada la materia, la Naturaleza ¿podría concebirse como ese ser necesario para crear de la nada? No, porque ella estaba atada al cambio, y quien ostentara semejante rótulo le correspondía ser “eternamente [...] tal como es”, además, la experiencia ha mostrado lo contrario: ella se transforma constantemente, no es invariable, estática. Ni la materia, ni la Naturaleza se constituían en “el ser necesario, el ser increado, ella debe tener un creador, a este creador lo llamamos Dios”.

¿Los seres han existido y lo harán por siempre, esto es, puede haber la posibilidad de una “existencia necesaria”? Bueno, había dos formas, las “contingentes”, cuya presencia se conocía perfectamente, y las “absolutamente necesarias”, representadas por quienes su acción era un imperativo insoslayable. Sólo podía haber un ser necesario, “porque uno de los dos podría no ser sin que el otro dejase de existir”. Pero, ¿quién era? Imposible pensar en la materia, pues su condición permitía la destrucción; aquella no era eterna y no podía crearse por el impulso de su propia voluntad, ya que para ser primero había que existir, era

insostenible asumir que la materia fuera el origen de su propia entidad; ergo, no se presentaba como el ser necesario.

Si no existiera un Todopoderoso, quién consolaría y suavizaría los trabajos del género humano, no habría quien lo hartara de bienes y recompensara su virtud, amen, de amenazarle “con los mas terribles castigos”. Eran las evidencias morales, porque “¿No es una prueba irrecusable del sentimiento de la existencia de Dios, esta necesidad, esta inclinación irresistible que nos obliga en la desgracia a invocar i a llamar en nuestro socorro a un ser bueno, justo i poderoso, árbitro de nuestros destinos, capaz de preservarnos de los reveses que nos amenazan, o de darnos la fuerza de soportarlos?”<sup>183</sup>. Podía, acaso, imaginarse el hombre una sociedad sin una Divina Majestad; si lo hiciera, reinaría la tempestad, el caos. El vicio andaría sin condena y la justicia sin distinción, y a las fuerzas no se les controlaría. No se olvide la humanidad que ha sido Dios quien le concedió el derecho de mandar al mismo hombre, otorgándole los deberes que rigen a las sociedades; mas también las castigó cuando se desviaron de la virtud.

Las pruebas históricas especificaban que los pueblos sensatos que hayan puesto sus pies sobre la Tierra, en todas las épocas y lugares, han adorado a algún Dios, este hecho confirmaba su existencia irrefutable. Los registros escritos, fueran gráficos, artísticos o literarios, daban fe de ello. No sólo en los civilizados tuvo lugar la imagen de un Todopoderoso, también “en los salvajes”, tanto en las períodos antiguos como en los modernos, y las evidencias trascendieron en el tiempo y en el espacio, mostrando que ha sido “Dios mismo quien les ha inspirado esta idea, esta inclinación irresistible i universal”. “Si; el hombre es naturalmente religioso; es propio de su naturaleza i de su razon creer en un Dios, arbitro supremo de todas las cosas. Esta sublime creencia se manifiesta siempre”<sup>184</sup>.

---

<sup>183</sup> *Ibíd.*, p. 58.

<sup>184</sup> *Ibíd.*, p. 60.

En un apartado titulado “Rudimentos de Religión”<sup>185</sup>, se volvía sobre el tema. Dios era un ser inmarcesible, inalterable y soberano que nada dejaba de observar, pues era omnipresente; todogobernaba, porque todo lo había creado. Se le consideraba como un “espíritu”, puesto que era una inteligencia superior carente de figura, cuerpo y color y cuya presencia se escapaba a los sentidos de los hombres; “eterno”, en tanto no tuvo ni principio ni final; “independiente”, porque no necesitó de nada ni de nadie y ninguna causa le engendró; “inmutable”, pues no cambiaba ni conocía la variación; “infinito”, ya que no había límites a su naturaleza y a sus excelsitudes. Contemplaba cuanto le placía y nada ni nadie podría estarle velado; su presencia copaba cualquier rincón, conquistándolo con su grandiosidad; nada le era imposible y de ella hizo surgir el firmamento y la Tierra y los organismos, con cuerpo o sin él, visibles o invisibles. Ejercía un mandato absoluto, y no habrá jamás suceso sobre el Planeta sin que Él lo disponga y lo consienta. Por tanto, no podría comprenderse en su totalidad, de hecho, de ningún modo se conseguiría escrutar su naturaleza ni indagar su fastuosidad, ya que era “superior a una inteligencia limitada como la del hombre”.

No se alcanzaba a comprender definitivamente a la Divina Majestad, mas si podía la humanidad desarrollar una “convicción íntima de su existencia”, atendiendo a las pruebas irrefutables que se alzaban ante los ojos del hombre. No podría ser de otro modo al ver la majestuosidad del Universo y su orden imperante, cuyo origen no fue hazaña de la fortuna, sino de la acción de una fuerza imperecedera y docta, que no ostentaría tener otro nombre que el de Dios. La segunda prueba de la existencia del Todopoderoso se alzaba sobre la espalda de quienes habían levantado sus brazos y doblado sus rodillas para rendirle culto a una Deidad, cualesquiera que ésta haya sido; este consentimiento entre los pueblos no podía ser revelado de otro modo que por la obra del Hacedor, quien la impelió en la mente de los hombres, haciendo que la exhibición de sus creaciones manifestara “pomposamente pública su existencia”. No eran las únicas evidencias. El mundo,

---

<sup>185</sup> ARROYO, Isidro. Manual del estudiante; colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa i científica, Op. cit., pp. 154-156.

su existencia, su origen, cuestionamientos que ocuparon las mentes de los hombres y los pueblos, jamás podrían ser descifrados sin recurrir a Dios, pues sin Él no sería posible esclarecer el movimiento, el ser humano y lo que constituye el Universo.

Como en otros textos de enseñanza, la existencia de Dios encontraba certezas en la realidad material y espiritual, dimensiones que para la época explicaban la vida, según lo manifestado en el libro<sup>186</sup>. Los nombres utilizados para catalogar cada prueba podían cambiar sin que la esencia de los contenidos lo hiciera. En este sentido, se volvía sobre lo mismo que en las lecciones anteriores se esgrimió cuando se aclaraba la existencia de Dios, un hecho que se tornaba reiterativo. Por ejemplo, la presencia del Ser Supremo se edificaba en tres tipos de demostraciones, las de los campos físico, metafísico y moral y estético. Las físicas encontraban fundamento, tanto en el escrutinio de la Naturaleza como en tres elementos imprescindibles: la “causa primera”, la necesidad de un “primer motor” y la “causa final”. Nada podría salir de la nada, ella no engendraba vida; empero, para no caer en el precipicio de la sinrazón, la lógica llevaba a pensar que si algo manifestaba un aliento vital, era ineludible la presencia imperecedera de un ser cuya intervención lo originó en un momento inicial, es decir, una “causa primera”. Así como de la nada, cosa alguna podía surgir, y era imperante el auxilio de un “primer motor”, hubo de haber una fuerza inaugural que le imprimiera movimiento al ser primero. Cuanta forma que en la Tierra de cuenta de una disposición plenamente ordenada y que su acción en el mundo generara consecuencias, revelaba un destino manifiesto, una “causa final”; todos necesitaron de una inteligencia que estampara la impronta para lo cual los seres fueron creados.

Las metafísicas se sustentaban en juicios infalibles y universales provistos por la razón a partir del análisis de cinco principios: la perfección advertida en los seres vivos, la noción de posibilidad, las verdades eternas, el precepto de un Ser

---

<sup>186</sup>FRANCO VARGAS, Constantino. *Nociones de moral*, Op. cit., pp.48-51.

Superior y el concepto de un Ser perfecto. El primero procedía de la magnificencia apreciada al observar la Naturaleza y sus componentes, en ellos se alzaban la “nobleza”, la “bondad” y la “verdad”, reveladas en diversas formas y grados, cercanos o distantes de la plenitud manifestada por aquellos tres valores. Por consiguiente, si había gradación en el modo como los seres se correspondían con esas máximas, hubo de existir algo que los representara de manera perfecta y los irradiara. La noción de posibilidad indicaba que si la mente humana podía hacer desaparecer a Dios, huiría con Él lo existente y la “posibilidad intrínseca” del Creador; sin embargo, era algo irrealizable porque el único calificado para ello sería el mismo Dios, cuya obra era la fuente de todo. El principio fundado en las verdades eternas se apoyaba en que “el entendimiento humano tiene por objeto dichas verdades, y las reglas de criterio por las que mide el hombre [...] las cosas son eternas é invariables”<sup>187</sup>. La idea de un Ser Perfecto aclaraba que la mente humana, al ser imperfecta, no podría tener una imagen de la perfección si no concurría ese Ser Perfecto que la hacía posible. Se desprendía la existencia de Dios, porque al concebir un Ser Perfecto se aceptaba inevitablemente su presencia; si no fuera de este modo, el pensamiento de los hombres no podría tener representaciones de la perfección, pues al entendimiento humano le era imposible forjarse cualquier imagen sobre lo inexistente.

Las evidencias morales y estéticas se apoyaban en los testimonios acaecidos en la historia de la humanidad y en las convicciones de los pueblos, cuya idea de Dios siempre estuvo presente, un tipo de pruebas sustentadas en “hechos morales ó sentimientos”, es decir, en el anuencia universal y espontánea de los pobladores del mundo. Surgía, también, los atributos metafísicos y morales del Todopoderoso. Éstos, aseveraban las perfecciones que Él manifestaba en lo finito, pero inconciliables con la esencia de lo infinito, como la “Providencia”, la “Creación”, la “Conservación” y el “Gobierno”; aquellos, como la “Unidad”, la “Sencillez”, la

---

<sup>187</sup>Ibíd., p. 50. La explicación de este principio es confusa y el texto no profundiza más allá de la referencia citada.

“Inmutabilidad”, la “Eternidad”, la “Inmensidad” soslayaban de su condición divina cualquier característica propia de una subsistencia perecedera.



Gráfica 4. El Solideo<sup>188</sup>, del latín *solī Deo*, y significa “solo a Dios”, como la orientación de la mayoría de las lecciones escolares.

### 3.2. LA HISTORIA DE DIOS

BRADY: Lo sé. La Biblia nos explica muy bien el Diluvio. Pero su profesor está un poco confundido con las fechas. Esa roca no tiene más de seis mil años.

DRUMMOND: ¿Cómo lo sabe?

BRADY: El obispo Usher, gran conocedor de la Biblia determinó para nosotros la fecha y hora exacta de la Creación. Ocurrió en el año 4004 a. C.

DRUMMOND: Ésa es la opinión del obispo Usher.

BRADY: No es una opinión. Es un hecho literal al que llegó el buen Obispo después de cuidadosos

---

<sup>188</sup> ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana, Op. cit., p.13.

cómputos de las edades de los profetas, como las establece el Antiguo Testamento. De hecho, determinó que el Señor empezó la Creación el 23 de octubre del año 4004 a. C. a-uh, ¡a las 9 a. m.!

DRUMMOND: ¿Tiempo estándar del Este? O ¿el tiempo de las Montañas Rocosas? [...] ¿Qué pasaba con la luz del día? ¡Por qué el Señor no hizo el sol hasta el cuarto día!<sup>189</sup>

La historia de lo realizado por el Todopoderoso desde la Creación hasta cuando se hizo hombre, conociendo a Adán y Abraham, a Noé y el Diluvio que ahogó a los indeseables se estudiaba en la escuela porque los niños debían seguir modelos basados en el catolicismo y la moral, según lo dejaba ver un texto escolar especializado en la materia<sup>190</sup>. Aprendían “literalmente” el Catecismo y la Historia Sagrada, y a los maestros, a partir de procedimientos preestablecidos (ver Anexo 3), se les convidaba a enseñar esta última de acuerdo a la edad de los alumnos. Cuando se trataba de los más grandes se les exigía la repetición de los relatos recién explicados; a los más pequeños se le lanzaban algunas preguntas sobre las narraciones recién abordadas, enriqueciendo la concepción religiosa apenas formada por el alumno que, debía interpelar acerca de:

¿Quién crió el mundo?— ¿En cuánto tiempo?— ¿Qué crió en el primero?— ¿Qué hizo en el segundo?— ¿Qué en el tercero?— ¿Qué en el cuarto?— ¿En el quinto?— ¿En el sexto?— ¿Cómo fue criado el primer hombre?— ¿Por qué recibió el nombre de Adán?— ¿Cómo fue formada la primera mujer?— ¿Qué les mandó á Adán y Eva?— ¿Por

---

<sup>189</sup>Fragments del diálogo de la obra *Herederás el viento* de Jerome Lawrence y Robert E. Lee, sobre un juicio a un profesor por dar lecciones de evolucionismo, citado por YUNIS, Emilio. Evolución o creación, genomas y creación. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2001, p. 76.

<sup>190</sup>RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores, Op. cit., p.473.

qué decimos que Dios es todopoderoso?— ¿Cómo conocemos que es sapientísimo?— ¿Cómo su bondad y su providencia?— ¿Cómo debemos manifestar á Dios nuestro agradecimiento?<sup>191</sup>.

Además, cuando el primer año de estudios concluía, al educador se le indicaban los episodios más relevantes, treinta y tres en total, de la Historia Sagrada y las reflexiones que debía inculcar a los niños. De la “Creación del mundo” se ponderaban las propiedades divinas de este acontecimiento, y de la “Creación de Adán y Eva” se meditaba acerca de la miserable condición humana, cuyo primer representante fue creado del barro; mas también se discurría sobre la grandiosidad del alma o la unidad de la especie. De la “Torre de Babel”, los educandos constataban la pequeñez del ser humano cuando se comparaba con la presencia del Supremo, y de “La Anunciación”, el carácter inmaculado de la Virgen María. La “Resurrección de Jesucristo” revelaba al hombre su incapacidad de resucitar a un semejante, menos aún, si se trataba de sí mismo; luego, Cristo, quien revivió gracias a su propio poder, había de ser Dios<sup>192</sup>.

La Historia Sagrada se dedicaba al estudio del Antiguo Testamento, un periodo de unos 1.656 años. Abordaba desde “la creación del mundo” en el 4004 antes del nacimiento de Cristo (a. C.) hasta el 2348 a. C., cuando la Tierra corrupta fue sumergida por las aguas del Diluvio Universal. Los educandos aprendían los fundamentos para esclarecer uno de los grandes interrogantes de la humanidad:

#### EPOCA PRIMERA.

Comprende 1656 años, desde la creación del mundo (4004 años antes de J. C.) hasta el diluvio, (2348 años antes de J. C.)

---

<sup>191</sup>Ibíd., p.57.

<sup>192</sup>RESTREPO MEJÍA, Luis y RESTREPO MEJÍA, Martín, Op. cit., pp.355-357. En estas páginas se encuentran los otros episodios bíblicos con su respectiva reflexión.

## CAPITULO PRIMERO.

CREACIÓN DEL MUNDO. — Dios, que es feliz por toda eternidad, por la contemplación única de sus infinitas perfecciones, quiso manifestar afuera su poder i su sabiduría. Al principio del tiempo creó, por un solo acto de su voluntad, el cielo i la tierra. Este mundo, en el momento en que fué sacado de la nada, estaba en confusión i desorden. Dios empleó seis dias en establecer la belleza i armonía que admiramos en él. El primer dia dijo: Que la luz sea, i la luz fué. Dios no habló, sin duda no tenia necesidad de hablar; pero la Escritura se sirve de esa espresion para pintar el acto de una voluntad omnipotente que es al punto obedecida. El segundo dia separó Dios las aguas inferiores de las superiores, i puso entre ellas el firmamento. El tercer dia Dios juntó en el mar i los rios las aguas que habían quedado en la tierra, e hizo producir al suelo desnudo toda clase de plantas. El cuarto dia hizo Dios el sol, la luna i las estrellas. El quinto dia Dios crió las aves i los peces. El sestodia hizo los animales terrestres<sup>193</sup>.



Gráfica 5. Grabado del siglo XV que muestra a la mano divina creando peces y aves<sup>194</sup>.

<sup>193</sup> ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante, Op. cit., pp. 37-38.

<sup>194</sup>SCHUSSHEIM, Victoria y SALAS, Eloy. El guardián de los herbarios del rey. Jean Baptiste de Lamarck, Op. cit., p. 12.

En otro texto de enseñanza<sup>195</sup> se reiteraban, pero de una forma más específica, cada una de las etapas que componían la Historia Sagrada. Se dividía en dos: de “la creación del mundo” al advenimiento de Cristo, y del Espíritu Santo a la constitución de la Iglesia. Estrictamente hablando, a la primera parte debía dársele el título de Historia Sagrada, a la segunda, el de Historia Evangélica. Las fuentes de una y otra eran los libros de la “colección venerable” del Antiguo y Nuevo Testamento, respectivamente. La Historia Sagrada, a su vez, se subdividía en siete épocas que ofrecían al estudiantado una “mayor claridad i mejor inteligencia”. Se iniciaba con la “creación del mundo”, 4004 años antes del natalicio del Mesías, hasta el Diluvio Universal, 1656 años después de la Creación, 2348 a.C.; seguía la que abarcaba de la inundación del planeta hasta la promesa hecha a Abraham, en el 1921 a.C.; de allí, hasta los Mandamientos, entregados en el 1491a.C., se establecía la tercera era; así, entraba la cuarta, que iba desde las Leyes de Moisés hasta la ofrenda ejecutada por Salomón al templo, allá por el 1005a.C.; le sucedía el periodo comprendido entre la oblación del rey y el fin de la esclavitud en Babilonia, en el 538 a.C. La penúltima iba de la manumisión del pueblo elegido a la natividad de Jesucristo, “4004 años [antes] de la creación del mundo”. Con el arribo del Espíritu Santo, en el 34, finalizaban las siete fases. A continuación, en el texto se preguntaba:

P. ¿Por qué en el cómputo de los años que abarca cada una de las épocas que habéis mencionado os referís a la circunstancia de la espectación o nacimiento de Jesucristo?—R. Porque el nacimiento de Jesucristo, Señor Nuestro, es el acontecimiento mas grande i notable en la sucesión de los siglos i por que el mismo Jesucristo "prometido, esperado, profetizado i venido," es el objeto i el fin que constituyen la trama rica e interesante de la Historia Sagrada, i aun la de la misma humanidad<sup>196</sup>.

---

<sup>195</sup>ARROYO, Isidro. Manual del estudiante, Op., cit., pp.2-3.

<sup>196</sup>Ibíd.

Tras su recuento, era inevitable examinarlas en detalle. ¿Cuál era el inicio de la Historia Sagrada? y ¿para qué el Hacedor haría el Universo? La “creación del mundo”, y “por amor i para hacer una manifestación exterior de su poder, de su sabiduría i de sus otros atributos, o de sus otras infinitas perfecciones”, se respondía. ¿Antes de la Creaciónla “Fecundidad divina” se encontraba en un estado de inactividad?

No, ni podía estarlo así es que si en el tiempo plugo a Dios, o al Padre de cuanto ecsiste, hacer, cuando a bien lo tuvo, una manifestación de su potencia creadora, sacando al universo de la nada; desde toda eternidad usó de su potencia jeneratriz engendrando, por la contemplacion de sí mismo, un Hijo igual a su Padre i consustancial con su Padre, quienes, amándose eternamente i con un amor infinito, dieron procedencia al Espíritu Santo<sup>197</sup>.

Aparecían entre lección y lección narraciones que, a fuerza de la repetición,vigorizabanla concepción católica. Enseñabanel origen de los ángeles, del Universo y de la primera pareja, de los padres del género humano y de la rebelión comandada por los angélicos<sup>198</sup>. Se volvía sobre las “épocas sagradas”<sup>199</sup> y su acomodo a los hechosreferidos de las Escrituras. Eran las mismas seis aludidas en textos anteriores. El origendelmundo en el 4004 a. C.; el Diluvio Universal, 1656 después de la Creación (d. Crea.); la vocación de Abraham, 2083 d. Crea.; la salida de los judíos de Egipto, 2513 d. Crea; la fundación del templo de Salomón, 2992 d. Crea., y la libertad que Ciro concedió a los judíos, 3468 d. Crea. Las “Eras civiles”, cuyas enseñanzas distinguían los sucesos más sobresalientes de la historia humana, al igual que las Sagradas, subrayaban como punto de

---

<sup>197</sup>Ibíd.

<sup>198</sup>Ibíd., p. 172.

<sup>199</sup>GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., p.89-90.

referencia la Creación en el 4004 a.C. cuando indicaban los acontecimientos precedentes al nacimiento de Jesucristo; posterior a este suceso, quien murió en la cruz era de obligada referencia, sin que la evocación del acto fundacional desapareciera. La destrucción de Troya, 2.820 años luego delevanto creacionista, la instauración de Roma, 3.251 después. Varios hechos de consideración vieron la luz tras el natalicio del Mesías<sup>200</sup>, y uno a uno se fueron siguiendo hasta llegar a episodios tan importantes como la fundación de Santafé de Bogotá, la instauración de La República de la Nueva Granada o el Pontificado de “nuestro Papa Pio IX”. Para cada lección había un cuestionario que evaluaba lo aprendido. Interrogatorios puntuales que contenían las verdades del Dogma: ¿Quién creó el mundo? ¿Cómo? ¿En cuánto tiempo? ¿Quiénes fueron los padres del linaje humano?<sup>201</sup>

A pesar de las coincidencias temáticas e ideológicas sobresalían inconsistencias en algunas fechas presentadas. Existía un acuerdo en los textos de Arroyo y Gaitán sobre el año 4004 como fecha de la creación del Mundo<sup>202</sup> y acontecimiento fundacional de la historia; pero, también, una leve diferencia entre ambos. Arroyo tomaba como referencia el “antes de Cristo” (a. C.); Gaitán, el

---

<sup>200</sup> Además de la referencia a la Creación, el año de 1868, posiblemente cuando el autor escribió el libro, aunque su edición fue de 1870, era la fecha actual con la que se referenciaban los sucesos “cíviles”:

“La destrucción de Troya, 2820 años después de la creación,  
Las Olimpiadas, 3228 del mundo.  
Fundación de Roma, 3251 del mundo.  
La Era de Nabonazar, 3257 del mundo.  
La Era Hispánica, 3966 del mundo.  
De la Hégira, 622 después de la venida de Jesucristo.  
De la Era de los Cónsules, 3495 del mundo.  
Descubrimiento de la América, hace 376 años.  
Fundación de Santafé de Bogotá, 330.  
De la Independencia de Cundinamarca, 58.  
De la batalla de Boyacá, 49.  
De la creación de la República de la Nueva Granada, 37  
Pontificado de nuestro Papa Pío IX. 22.” *Ibíd.*, p.90.

<sup>201</sup> *Ibíd.*, pp. 12-13.

<sup>202</sup> “El obispo Ussher, primado de toda Irlanda desde 1625 hasta 1656, situó el origen del mundo con mayor precisión todavía, a las 9 de la mañana del 27 de octubre del año 4004 a. C.” HAWKING, Stephen y MLODINOW, Leonard. *El gran diseño*. Barcelona; Bogotá: Crítica, 2010, p. 142.

“después de la Creación”. No debería haber inconveniente, tan sólo sería sumar el año que cada uno le asignó al hechodescrito y el resultado debería ser el mismo: 4004. Sin embargo, Arroyo colocaba el suceso del rey Salomón en el 1005 a.C. y Gaitán en el 2992 después de la Creación, y esto suma 3997, fecha que no corresponde al año de la Creación del mundo. Del mismo modo, Arroyodata el final de la esclavitud en Babilonia en el 538 a.C. y Gaitán en el 3468 después de la Creación, operación que da 4006, dos años después del establecido 4004. Las cuentas no cuadraban, en el primer evento hubo un déficit de siete años con respecto a la fecha de la creación del mundo (4004); en el segundo, un desfase de dos.

Las fechas volvían a cambiar. Se dividía también la historia en los tiempos primitivo, mitológico e histórico, tres grandes épocas que recogieron el acontecer del mundo<sup>203</sup>. El primero comprendía de la “creación del Mundo”, en el 4963, hasta el establecimiento de los “primeros imperios”, pasando por el Diluvio, en el 3308, cuya extensión, de “Adán a Menés i a Belo”, representaba unos 2.500 años de testimonios. Se le conocía como tiempo mitológico porque, de los “primeros imperios” a la fundación de Roma en el 753 a. C, estuvo la “fábula mezclada con la historia”. Por el contrario, cuando fenecieron las vacilaciones y el rigor verificó los sucesos, tuvo lugar el tiempo histórico, un extenso periodo de trece siglos que iba del establecimiento de Roma a la decadencia de su poderío, en el 576 a.C.

Todo se fundamentaba en la religión, cuyo atributo trascendía cualquier estadio que la catalogara como una mera emoción o un “simple movimiento romántico”; era una máxima, el pensamiento más sublime del razonamiento del Todopoderoso cuando hizo al hombre<sup>204</sup>. Luego, la historia de la religión era el estudio de los

---

<sup>203</sup> DIRECCIÓN JENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA PRIMARIA. Rudimentos de historia universal para las escuelas de Colombia. Obra arreglada por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública Primaria. Edición oficial. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1873, pp. 10-11. Adviértase que las fechas de los sucesos más representativos del Antiguo Testamento que este texto señalaba no coincidían con las que comúnmente se esbozaron en otros documentos.

<sup>204</sup> En un comentario del señor Carlos Betancur Arias sobre la obra de Gallego Cardona. GALLEGO CARDONA Juan (Comp.), Op. cit., p. 22.

vínculos de Dios con la humanidad en su paso por el mundo, desde su creación hasta su final<sup>205</sup>, es decir, fue la encargada de escrutar sus memorias y aclararlos orígenes del mundo, las especies y los hombres. La historia contemplaba dos grandes momentos, la Sagrada y la Eclesiástica, con idénticas divisiones y hechos —de la Creación al nacimiento y consumación de la misión de Jesucristo, y del origen de la Iglesia a la actualidad (1963) —. Acaso, las únicas diferencias eran la adición del concepto “atmósfera” cuando Dios creó en el segundo día “el firmamento o atmósfera” y apartó las aguas que cubrían la tierra de las alojadas en el cielo<sup>206</sup>, y la mención del origen de los Ángeles, “puros espíritus celestiales”, que, según Santo Tomás y otros doctos, fueron hechos en el mismo instante en el cual se produjo el mundo físico, suceso fundamentado en la expresión “Dios crió el cielo”. La parte evaluativa no cambiaba, los ejercicios y las preguntas cuestionaban lo mismo que los textos precedentes, cuya distancia en el tiempo se acercaba a los cien años:

1. Cuáles son los hechos más importantes de la época 1ª? — 2. Hay un sér que ha existido siempre? — Cómo crió Dios todas las cosas? — 3. Qué crió en el principio? — Qué crió el 1er. día? — El 2º? — el 3º? — el 4º? — el 5º — el 6º? — 4. Cómo formó Dios el cuerpo del hombre? — Cómo le hizo el alma? — Cómo se llamó el primer hombre? — Dónde colocó Dios el hombre después de haberlo criado? — 5. Qué era el Paraíso terrenal? — 6. Cómo formó Dios el cuerpo de la primera mujer? — Cómo se llamó la primera mujer? — 7. Qué figuraba la formación de Eva? — 8. Qué hizo Dios después de la creación del mundo? — Cómo se ha honrado el reposo de Dios? — 9. Sólo al hombre le crió Dios a su imagen y semejanza? — Cuándo fueron criados los Ángeles? — A qué los destinó Dios? — Cómo debían

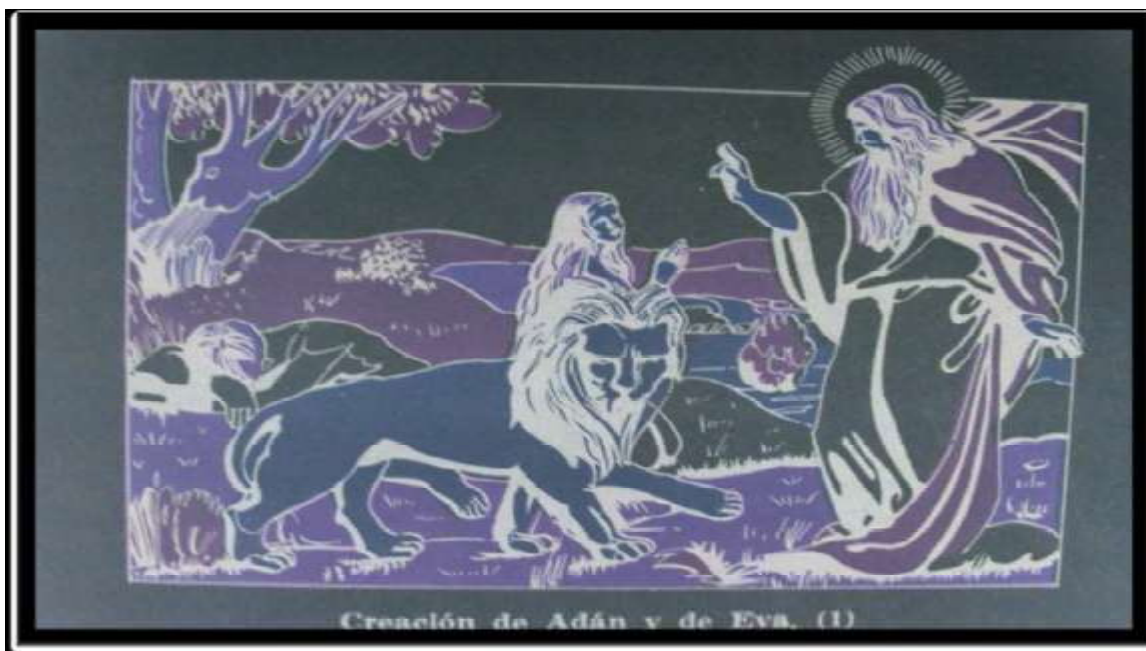
---

<sup>205</sup> BRUÑO, G. M. Historia Sagrada: antiguo y nuevo testamento; curso superior ilustrado. Nueva edición. Medellín: Bedout, 1963, en la parte titulada “División de la presente obra”.

<sup>206</sup> *Ibíd.* pp.2-3.

alcanzar la dicha? — Qué hicieron los Angeles —Cuál fue su suerte?<sup>207</sup>

En el mismo libro, pero en el editado en 1967, la esencia del contenido continuaba inmodificable<sup>208</sup>. Se le agregaban, en cambio, algunas imágenes de la obra del Creador (Gráfica 6), y algunas tareas, cuya ejecución se distanciaba del tratamiento pedagógico utilizado en otras publicaciones. Al final de cada lección, como por ejemplo, la correspondiente a la “Creación del mundo”, se le sugería al maestro una actividad de dos partes: Conversación y Vocabulario. La primera consistía en hacer el cuestionario habitual — ¿quién creó al mundo? ¿En cuántos días lo creó? ¿Qué hizo en los cinco días inaugurales?, etc. —; la segunda, servía para aclarar los conceptos más importantes de la clase, como “Atmósfera” o “Santificar”.



Gráfica 6. Creación de Adán y Eva.

---

<sup>207</sup> *Ibíd.*, p. 3.

<sup>208</sup> BRUÑO, G. M. *Historia sagrada: antiguo y nuevo testamento; curso elemental ilustrado*. Medellín: Bedout, 1967, pp. 7-9.

### 3.3. EL HOMBRE DE BARRO



Gráfica 7. Creación divina del hombre<sup>209</sup>.

El hombre, su origen, su naturaleza, interrogantes que las sociedades todas han formulado en distintas épocas y lugares, intentando darles respuesta con la misma diversidad como culturas ha habido. *El Libro del Estudiante* apelaba a las consideraciones religiosas para revelar las respuestas. ¿Qué beneficio ha recibido el hombre de Dios? Lo crió a su imagen y semejanza y le obsequió un “alma espiritual”, inteligente y eterna; amén, de entendimiento, memoria, voluntad y sentidos para que conociera “a Dios Nuestro Señor i pensar en él [...] Para acordarnos de él i de sus beneficios [...] Para amarle como a suma bondad i al prójimo por él”<sup>210</sup>.

<sup>209</sup>SCHUSSHEIM, Victoria y SALAS, Eloy. El guardián de los herbarios del rey. Jean Baptiste de Lamarck, Op. cit., p. 13.

<sup>210</sup> ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El Libro del estudiante, Op. cit., p.33.

Aunque en este texto de enseñanza no se mencionaba la creación del hombre dentro de los seis días de la hazaña del Todopoderoso, más adelante, del mismo modo como aparecía en el Génesis, se le dedicaban algunas líneas a resolver el interrogante. Cuando el mundo gozó de la belleza irradiada por la obra del Hacedor, fue inevitable engendrar un ser que se le pareciera. Se aferró a un poco de tierra y le dio hechura a quien sería el Primer Padre, el primogénito de los hombres, y para endulzar su soledad le regaló una compañera, la precursora de la mujer:

La tierra estaba cubierta de todo lo que debía embellecerla, como un palacio pronto a recibir a su rei; i Dios dijo entonces: "Hagamos al hombre a nuestra imájen i semejanza, i que él mande a los animales." El Señor tomó tierra i formó el cuerpo de Adam, i con su soplo divino le infundió una alma viviente i racional. Dios queriendo dar a esta noble criatura una compañera que le fuese semejante, le envió un sueño misterioso, durante el cual tomó i animó una de sus costillas; formó de ella a Eva, madre de los hombres<sup>211</sup>.

Predominaba la concepción religiosa y antropocéntrica de la naturaleza humana. Era la forma más compleja y reciente de la Creación, y, entre "los brutos que no hacen sino vivir en la tierra i el hombre que ha nacido para mandar en ella"<sup>212</sup>, se alzaba con el solio dominante. Como complemento brotaba una suerte de taxonomía, propia de los naturalistas, referida al orden, género y especie, y a las leyes de reproducción, desarrollo y muerte que determinaban a los cuerpos, aspectos relacionados, acaso, con una interpretación racional del comportamiento de la Naturaleza. Pero no iban más allá, eran insinuaciones que no contradecían el

---

<sup>211</sup>Ibíd., p.38.

<sup>212</sup>SÁNCHEZ DE BUSTAMENTE, Antonio. Jeografía matemática, física i política i nociones jenerales de jeografía antigua. Tomada de la edición de 1866 i aumentada con un cuadro jeográfico de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1869, Ibíd., p.82.

signo de una época fuertemente influenciada por la explicación católica del origen humano.

En otro texto de enseñanza<sup>213</sup> el hombre aparecía como un ser dotado de razón, cuerpo y alma, retrato fiel de su Hacedor, quien le imprimió la vida para que “le conozca i le ame”, con un juicio que agradecía y glorificaba los innumerables deleites recibidos por Él, conminándolo a quererle con todas las fuerzas que su alma y su corazón le permitieran. No cambiaba la concepción generalizada del hombre como creación divina; quizás, la única diferencia residía en su apreciación como animal obsequiado de razón. Su condición era determinada en su parte animal por las mismas leyes que gobernaban a las otras formas organizadas de la Naturaleza, y su dote decuerpo y alma era un hecho confirmado por la ciencia. Como ser racional, comprendía forzosamente un “destino para [el] que ha sido creado”, pues fue la obra más bella esculpida por “la mano de Dios”. El linaje humano se correspondía con “dos vidas”; una “material”, emparentada con la de las demás criaturas animales y con los aspectos fisiológicos; y la del “alma”, que albergaba el intelecto y la moral<sup>214</sup>.

Los detalles y la prosa se presentaban con ciertas novedades, mas la respuesta al origen del hombre permanecía incólume. El Poder Celestial lo forjó a su imagen y semejanza y su paso por el mundo era miserable comparado con la de su Hacedor, muy a pesar de ser una de sus creaciones más maravillosas y que no había otra que se le asemejara con tanta exactitud. Eran las máximas expuestas en otro texto de enseñanza, cuyas raíces no se desunían del tronco que hizo crecer a la criatura humana como fruto religioso, como producto del barro:

1. Dios formó al hombre de barro, pero lo formó ásuimagen y semejanza.

---

<sup>213</sup>GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., p. 149.

<sup>214</sup>FRANCO VARGAS, Constantino. Nociones de moral, Op. cit., p.5.

2. El hombre ha nacido para el cielo: lleva escritos en su corazón los títulos augustos é inefables de su origen, puede envilecerlos, pero no puede borrarlos.
3. El hombre, nacido de la mujer, vive poco tiempo, y sus días están llenos de miseria.
4. Los días del hombre son como la hierba, y su flor como la flor del campo. Un ligero viento pasa, la flor cae, y la tierra que la sostenía no la renace ya.
5. Todos morimos y pasamos rápidamente sobre la tierra, á la manera de las aguas que corren y se pierden para no volver más.
6. La vida del hombre es una lucha continua, y sus días son como los días del jornalero.
7. Dios, después de haber criado al hombre, lo ha dejado en las manos de supropio consejo<sup>215</sup>.

Las ideas difundidas sobre el origen y la naturaleza humana estuvieron mediadas por las lecciones que, específicamente las estudiaron como materia de interés, así, como por aquellas que indirectamente lo hicieron, en tanto su propósito inicial era razonar sobre otras temáticas. Esto permitió observar las concepciones que configuraban a una y otra; fue un fenómeno copioso en el cuerpo bibliográfico analizado. En el *Compendio de geografía de Colombia*<sup>216</sup> se enseñaba a los niños la etnografía como un tratado que examinaba el conjunto de la humanidad, a su vez, dividida en razas. El hombre era el más sublime e ilustrado de la Creación y rey de las criaturas, proveído de un alma libre y racional, forjado a semejanza del Omnipresente. Estableció las sociedades gracias a la Religión, el Lenguaje y el Gobierno, pues el Señor le imprimió unas cualidades para hacerlo, unas potencias

---

<sup>215</sup>La citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete, Op. cit., p. 41.

<sup>216</sup> DÍAZ LEMOS, Ángel M. Compendio de geografía de la República de Colombia. 4a. ed. colombiana corregida y aumentada con datos de actualidad, y precedida de nociones sobre geografía, astronómica, física y política. Medellín: Imprenta del Depto., 1894, pp. 27-29.

de sociabilidad, descartando la idea aparente de un “pacto social” entre los hombres. Quedaba esclarecido el origen divino de la sociedad y se prescindía de otra explicación. Así, de Adam y Eva, la primera pareja, nació la “sociedad conyugal”, a la cual le siguieron la “sociedad de la familia”; de allí, la “tribu” y la “ciudad” y, de ésta, la “nación”.

Entrado el siglo XX, un libro de enseñanza<sup>217</sup> hacía ver lo incorrecto de concebir al ser humano únicamente como materia, pues era desconocer la sabiduría del Creador. Se ha comprobado con estudios irrefutables que, aquella, valiéndose por sí misma, no podría realizar todas las funciones innatas al género humano. Se necesitaba un componente diferente que diera cuenta del intelecto y el arbitrio, dimensiones incapaces de esclarecerse a través de ella; luego, el hombre además de materia era “subsistente”<sup>218</sup>.

Cuando se instruía al estudiantado sobre la fisiología humana, también lo era para recordar que esa extraordinaria estructura, fraccionada por los especialistas en cabeza, tronco y extremidades, no podía representar nada diferente a la realización insuperable de la Creación, luego su estudio se hacía digno de alcanzar<sup>219</sup>. Otras disciplinas, en este caso la Geografía Política y la Anatomía, albergaron el influjo del Dogma o reforzaban las disquisiciones religiosas.

En las *Lecciones de historia natural* de 1912 también se catalogaba al hombre como una forma vinculada a los mamíferos, mas seguía ostentando el cetro que lo coronaba como el más espléndido de los animales y monarca de la Creación. Su

---

<sup>217</sup>RESTREPO MEJÍA, Luis y RESTREPO MEJÍA, Martín. Elementos de pedagogía. 3a. ed. notablemente corregida y aumentada. Bogotá: Imp. Eléctrica, 1905, p.42.

<sup>218</sup> “Pero ningún ser puede obrar por sí mismo si no subsiste por sí mismo, puesto que el obrar es exclusivo de un ente en acto. De donde se infiere que cada ser obra según su modo de ser, y por eso no decimos que el calor calienta, sino lo cálido. Queda, pues, demostrado que el alma humana, que también llamamos entendimiento o mente, es algo incorpóreo y subsistente”. P. QUILES, Ismael. Fragmentos de obras de Tomás de Aquino. Madrid: Espasa-Calpe 1957, sin numeración de páginas. [en línea]. [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en < [http://www.webdianoia.com/medieval/aquinate/textos/aquino\\_alma.htm](http://www.webdianoia.com/medieval/aquinate/textos/aquino_alma.htm)>

<sup>219</sup>GARCÍA PURÓN, Juan (trad.). Nuevo manual de enseñanza objetiva, Op. cit., p.375.

naturaleza continuaba alojando un alma y un cuerpo que, respectivamente, hacían de él un ser compuesto por espíritu y materia. El alma era libre y eterna, provista de memoria, entendimiento y voluntad, elevándolo sobre las demás criaturas y haciéndolo parecer a su Hacedor<sup>220</sup>. Medio siglo después, en la edición de 1950 de las *Lecciones de historia natural*<sup>221</sup>, el hombre seguía siendo un arquetipo religioso. Se enseñaba a los alumnos a un humano con cuerpo y alma, mamífero y rey del Mundo.

El género humano dejaba su lugar en el reino animal, aleccionaba el texto de Langlebert<sup>222</sup>, el solio quedaba yermo. No se le consideraba más un mamífero, era un ser que gracias a su inteligencia y capacidad de comunicarse con un lenguaje estructurado formaba un conjunto “aparte en la creación”. No sólo aquellas cualidades hacían de él un potentado en la obra del Ser Supremo, lo propio hacía su facultad de organización, superior a la de otras criaturas. En otras lecciones<sup>223</sup> se le caracterizaba como un ser creado a semejanza de Dios, compuesto de cuerpo y alma y vinculado al “reino humano”, uno distinto al mineral, vegetal y animal. Pertenecía a otro grupo porque, aparte del movimiento espontáneo y la sensibilidad, potencias que otros organismos poseían, usaba la razón, actuaba con libertad y exponía sus ideas por medio de la palabra.

<sup>220</sup> BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural, [1900?], Op. cit., p.37.

<sup>221</sup> BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural, 1950, Op. cit., p.50.

<sup>222</sup> LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene, Op. cit., p.585. En un texto de este autor de 1883 se podía encontrar un fragmento dedicado a Darwin y su teoría como una hipótesis sobre el origen de las especies; en el de 1907 el apartado desaparece.

<sup>223</sup> BRUÑO, G. M. Compendio del curso elemental de historia natural é higiene. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1926, p.6.

### 3.4. LAS ENSEÑANZAS DE LA DOCTRINA

Se dejaba claro al estudiantado la imposibilidad de contrariar los dogmas. Quiénespodrían ser considerados como pecadores, aquellos que predicaran contra la fe o dudaran de algunos de sus misterios<sup>224</sup>. Al dilucidar el significado de la fe, las virtudes teologales, la esperanza y la caridad, el raciocinio humano no podía llegar a otra conclusión más categórica que “Creer lo que no vimos, porque Dios lo ha revelado”<sup>225</sup>.

#### 3.4.1. Una madre inmaculada

Fenómenos como el de la Concepción ocuparon un importante espacio en las páginas de los libros de texto y en las lecciones instruidas en las aulas. Repetir una y otra vez los misterios religiosos fue una práctica aceptada en este tiempo, y el catecismo, se encumbró como el mejor de los métodos. La Virgen María concibió a Jesucristo, un precepto reiterado que, más allá del sentido figurativo por el cual pudiera pasar, tuvo un lugar importante en las enseñanzas de la época. ¿Quién era la Virgen María?:

[...] la Madre de Nuestro Señor Jesucristo; Vírjen concebida en gracia desde el primer instante de su purísimo ser natural; Vírjenántes del parto, Vírjen en el parto; Vírjen después del parto, siempre Vírjen: i que está en el cielo, en cuerpo i alma, intercediendo por nosotros los pecadores con su Santísimo Hijo el Verbo Eterno de Dios<sup>226</sup>.

---

<sup>224</sup>ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante, Op. cit., p. 17.

<sup>225</sup>Ibíd., p.31.

<sup>226</sup>Ibíd., p.16.

“¿Cristo Nuestro Señor cómo fué concebido i nació de Madre Vírjen?”, era el interrogante señalado en el texto para que preguntaran los educandos:

Nuestro Padre obró de manera sorprendente, y de las entrañas de la Vírjen María formó el Espíritu Santo de la purísima sangre de esta Señora un cuerpo perfectísimo; crió de la nada una alma, la unió a aquel cuerpo, i en el mismo instante, a este cuerpo i alma se unió el Hijo Eterno de Dios; de esta suerte, el que antes era solo Dios, sin dejar de serlo, quedó hecho hombre<sup>227</sup>.

Y nació milagrosamente porque “Saliendo del vientre de María Santísima, sin detrimento de su virjinidad, a la manera que el rayo del sol sale por un cristal, sin romperlo ni mancharlo”. Con sorpresa, el alumno preguntaba si “¿Su Madre vivió después siempre vírjen?”. “Sí, padre, perpetuamente.” El Misterio de la Concepción se estudiaba también con el análisis del Ave María (o La Salve). Nuevamente se interrogaba ¿Quién fue Nuestra Señora la Virgen María?:

[...] la Madre de Nuestro Señor Jesucristo; Vírjen concebida en gracia desde el primer instante de su purísimo ser natural; Vírjen antes del parto, Vírjen en el parto, Vírjen después del parto, siempre Vírjen: i que está en el Cielo, en cuerpo i alma, intercediendo por nosotros los pecadores con su Santísimo Hijo el Verbo Eterno de Dios<sup>228</sup>.

Los misterios del Ser Supremo eran incuestionables, y no quedaba más alternativa “que admirar humildes y bendecir las obras portentosas del Criador”, concluía otro texto de enseñanza<sup>229</sup>. Cómo debería esclarecerse la existencia de las madres vírgenes y qué se comentaría al respecto. “Nada; las obras de Dios son

---

<sup>227</sup> *Ibíd.*, p. 9.

<sup>228</sup> *Ibíd.*, p.10.

<sup>229</sup> RESTREPO MEJÍA, Martín. Programa de lógica y antropología. Bogotá: Arboleda & Valencia, 1915, p.59,

inexplicables. Guárdese el hombre de responder con un **no** o con un **sí** a la Naturaleza interrogadora; debe ser mudo en presencia de lo inescrutable”<sup>230</sup>.

### 3.4.2. Moisés y la veracidad del Antiguo Testamento

La esencia de Dios era real, verdadera, y sus manifestaciones se alzaban como postulados incontestables. El contenido de las Sagradas Escrituras, al ser iluminado por el Creador, se instituía como la verdad absoluta, no habría más que probarlo con la veracidad de los cinco libros de Moisés y el acuerdo universal entre los judíos, cuyas declaraciones lo corroboraban como su autor, señalaba el texto de Gaitán<sup>231</sup>.

¿Cómo se confirmaba la verdad de los hechos cuando no se había sido testigo presencial?, preguntaban las páginas del *Manual del estudiante*<sup>232</sup>. Bastaba la palabra de los hombres que, como ha ocurrido en las artes, las letras, los negocios y las ciencias, dieron fe de ello. Los testimonios fueron transmitidos de “viva voz” o de manera escrita por medio de la tradición, la historia y los monumentos. Debía creerse en ellos cuando reunían las pruebas que los hacían fidedignos, so pena de sumergirse en la duda universal. La “autenticidad, verdad i divinidad” del Antiguo Testamento se corroboraban de diferentes maneras. La fidelidad de sus narraciones se confirmó “Estableciendo que sus libros son auténticos, verídicos i divinos; pues imposible dejar de admitir la verdad de unos hechos que se refieren en libros revestidos de semejantes caracteres”. ¿De quién era la autoría del Pentateuco o cinco primeros libros del Antiguo Testamento (el Génesis, el Éxodo, el Levítico, los Números, el Deuteronomio)? De Moisés, un escritor inspirado y heraldo de Dios, cuya existencia fue confirmada a partir de distintas fuentes por

---

<sup>230</sup> *Ibíd.*, (cursiva y negrilla en el original).

<sup>231</sup> GAITÁN, José Benito. *El institutor*, Op. cit., p. 71.

<sup>232</sup> ARROYO, Isidro. *Manual del estudiante*, Op. cit., pp. 166-171.

judíos, paganos y cristianos. Incontestables evidencias que hacían infalibles sus palabras.

No era todo. La veracidad de los libros de Moisés tenía lugar porque los judíos durante su historia los habían tenido en sus manos, y siempre afirmaron su autoría. Se le sumaba que los manuscritos del Pentateuco estuvieron referenciados en otras publicaciones judías, e invariablemente se mencionó a Moisés como su creador; además, las costumbres judías provenían de los cinco compendios, de ahí su autenticidad, pues, de lo contrario, se desconocería la memoria de un pueblo que extrajo parte de su cultura de aquellas narraciones. El Pentateuco era un documento antiguo y, como tal, presentaba un estilo de escritura y una forma que hacía de sus descripciones un fidedigno retrato de la realidad, cubriendo la obra de Moisés con el manto de la verdad. En conclusión, era el autor de los cinco libros del Antiguo Testamento. Fueron los hombres, entonces, quienes corroboraron la autenticidad del Pentateuco, sin tropezar con algo tan humano como la mentira, el engaño, el acomodo. No había ningún problema, porque también el género humano confirmó la autoría de las obras que llevan por nombre a Cicerón, César o Tito Livio. No cabía duda de la empresa de Moisés, pues “Un escritor puede muy bien concebir el designio de engañar a todo un pueblo; pero todo un pueblo no consiente jamás en dejarse engañar hasta el punto en que lo habrían sido los judíos, si Moisés no fuera el autor del Pentateuco”<sup>233</sup>.

No hubo inconveniente para que Moisés conociera unos hechos tan remotos como los narrados en la Creación, estaba en la capacidad de saberlo, porque en ese tiempo las personas tenían una mayor expectativa de vida que en la actualidad, y la época de Moisés casi se encontraba con la vivida por Noé, y la de éste con la de Adán. El hecho de que Moisés y su pueblo alabaran al “verdadero Dios” les convirtió en “testigos irrecusables” de los acaecimientos, una recompensa por su

---

<sup>233</sup> *Ibíd.*, pp. 170.

proba aleluya. Se solucionaba así otro de los interrogantes de los “prodigios” que el compositor de los Cinco Libros catalogaba como extraordinarios, increíbles, fantásticos. Ésta sería su naturaleza si no se revistieran con la fuerza de unos testimonios “tan incontestables”, porque Moisés fue un heraldo del Todopoderoso y debíamos “creer lo que nos enseña hacer de Dios, de la creación, del hombre, de los primeros tiempos”; amén, de tres máximas que despejaban cualquier duda, si aún permanecía: los escribió cuando sucedieron; al interior del pueblo que los vivió, posibilitando advertirlos con sus “propios ojos”; y los suyos jamás vacilaron ante la veracidad de sus relatos.

### 3.4.3. La Providencia

Dios mismo, en su providencia, aun siendo infinitamente bueno y todopoderoso, permite, sin embargo, la existencia de algunos males en el mundo, en parte para que no se impidan mayores bienes y en parte para que no se sigan mayores males. Justo es imitar en el gobierno político al que gobierna el mundo. Más aún: no pudiendo la autoridad humana impedir todos los males, debe «permitir y dejar impunes muchas cosas que son, sin embargo, castigadas justamente por la divina Providencia»<sup>234</sup>.

Como tantos ejemplares de enseñanza de la época, en el *Manual del estudiante* la orientación religiosa fue profunda al explicar los fenómenos humanos o divinos. ¿Qué debería contestarse a los reclamos contra la Providencia por motivo de los padecimientos físicos, la desigualdad o los trastornos morales sufridos por una parte de la humanidad? Pues bien, “esta vida no es mas que un tránsito a otra, en la cual será completamente reparado cuanto repugna a nuestra razón acá en la tierra”<sup>235</sup>.

---

<sup>234</sup> LEÓN XIII. Carta Encíclica *Libertas Praestantissimum*. Sobre la libertad y el liberalismo, Op. cit.

<sup>235</sup> ARROYO, Isidro. *Manual del estudiante*, Op. cit., p. 156.

La Providencia asumió la muy noble tarea de velar por las criaturas del Hacedor, y su comportamiento se fundamentaba en la razón que, a su vez, demostró su existencia, señalaba las *Nociones de moral*<sup>236</sup>. Dios creó al hombre para un determinado fin, y Él poseía la justicia para observar a quienes, perdiéndose en el flagelo, quebrantaron sus compromisos y nos los cumplían con recogimiento. Allí irrumpía la Providencia, en alivio y socorro de los condenados; una labor imperiosa para el gobierno de la Divina Majestad y el desconsuelo de la humanidad toda, proclamada por “la razón i el jénero humano”. Su gracia no paraba en aquel lugar. El alma, ese “destello divino” y fundamento interior de la vida, cuya presencia se encargaba del obrar moral del hombre, “le fue otorgado por la Providencia”<sup>237</sup>.

#### **3.4.4. Enseñanza de las oraciones**

En no pocas ocasiones las prédicas fueron una creencia absoluta, en otras, el mantenimiento en una posición estuvo sujeto a la consecución de unos intereses. El acomodamiento de principios que liberales y conservadores evidenciaron a lo largo de la historia de Colombia fue un ejemplo de ello. En este sentido, lo religioso no fue sólo una disputa ideológica, política o económica, también se trataba de un asunto de convicción. Así, al menos, pareció serlo para algunos miembros de las elites católicas, quienes manifestaron ideas que conducían a pensar que estaban convencidos de la intervención divina en las cuestiones de los hombres.

---

<sup>236</sup> FRANCO VARGAS, Constantino. *Nociones de moral*, Op. cit., p.6.

<sup>237</sup> Sobre el alma, también se decía que estaba constituida de “naturaleza simple, espiritual, capaz de pensar; un alma que, por su propia entidad, no proviene de las cosas corporales ni depende de éstas en su conservación, sino que, creada inmediatamente por Dios y muy superior a la común condición de los cuerpos, tiene un modo propio de vida y un modo no menos propio de obrar”. LEÓN XIII. Carta Encíclica *Libertas Praestantissimum*. Sobre la libertad y el liberalismo, Op. cit.

En la “Oración Fúnebre del Sumo Pontífice Pio X”, entonada en la Catedral de Bogotá por Rafael María Carrasquilla<sup>238</sup>, quien a la sazón ejerciera como rector del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, revelaba la elección de Pio X como un acto del Ser Supremo que, desde la “inmóvil eternidad”, hubo “escogido el nuevo pontífice”, concediendo “esa merced al que había de ser su representante en la tierra”. No había por qué considerarlo como un acontecimiento social, cuyas causas podían hallarse en la disputa de poderes. Aparte de haberlo preferido como pontífice, le enseñó las “letras humanas”, la “lengua de Virgilio” y un riguroso apasionamiento por el estudio. El rector Carrasquilla anhelaba que “Cuando [...] llegue al cielo —y espero ir allá porque creo en el perdón de los pecados— y contemple el alma de **Pio X** en el coro de los pontífices, quiero ver dónde brilla el párroco escondido que lo hizo sabio, que lo enseñó a ser santo”<sup>239</sup>. La persona de Pio X pensaba en la virtud como esa “sal” que no dejaba a la doctrina corromperse al interior del clero y a la ciencia como aquella protectora de la “santidad sacerdotal”. En “el mundo hay sabios depravados, en el sacerdocio son imposibles; en el cielo brillan santos sin estudios, pero ninguno de ellos es sacerdote”<sup>240</sup>.

Las lecciones religiosas se presentaban a los estudiantes de variadas formas; ora, en un texto que explícitamente mostraba a Dios como creador de lo existente; ora, en el análisis de una plegaria. La Oración del Cristiano rezaba:

Creo en Dios Padre, Todopoderoso, Criador del cielo i de la tierra, i en Jesucristo, sú único hijo nuestro Señor, que fué concebido por obra i gracia del Espíritu Santo, i nació de Santa María Vírjen, padeció debajo

---

<sup>238</sup> CARRASQUILLA, Rafael María. Oración Fúnebre del Sumo Pontífice Pio X”, Op., cit.

<sup>239</sup> *Ibíd.*, p.519, (negrilla en el original).

<sup>240</sup> *Ibíd.*, p.537.

del poder de Poncio Pilato, fué crucificado, muerto i sepultado, descendió a los infiernos, al tercer día resucitó de entre los muertos<sup>241</sup>.

Era indispensable razonar sobre cada aseveración. ¿Por qué se le considera Creador?” “Porque todo lo que hai en los cielos i en la tierra lo hizo de nada”<sup>242</sup>. De esta manera se hacía con cada frase, a la cual se le ofrecía su correspondiente respuesta. Las oraciones contenían elementos sobrenaturales y asuntos del Dogma que contribuyeron a que las lecciones se correspondieran con los argumentos católicos.

Para que la interpretación individual no limitara el alcance de las verdades señaladas por las plegarias, es decir, que el asunto no se sujetara a la disquisición de cada quien, se establecían los catorce artículos de la fe; siete, pertenecientes a la “Divinidad”, el resto, a la “Santa humanidad de Nuestro Señor Jesucristo, Dios i hombre verdadero”<sup>243</sup>. Máximas que reafirmaban lo que pudiese “escapársele” al efecto de la oración. Como una suerte de “Mandamientos”, los primeros se fundaban sobre la base de la creencia, y en su orden, enseñaban la necesidad de admitir un sólo Dios Omnipotente, que era el Padre, el Hijo, el Espíritu Santo, el Creador, el Salvador y el Glorificador. Los de la Santa humanidad se instauraban, también, sobre la fe. Creer en Jesucristo que cuando se hizo hombre fue forjado por la gracia y la obra del Espíritu Santo a través de “Santa María Vírjen, siendo ella vírjenántes del parto, en el parto i después del parto”. Imaginar un Dios Todopoderoso y Criador, sin un cuerpo físico como el de sus creaciones, porque de la nada lo creó todo y su existencia es la de un “espíritu puro”.

Las oraciones fueron un material muy provechoso para entender la concepción instruida en las aulas, pues en una solapiezase resumían los puntos de vista que

---

<sup>241</sup> ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante, Op. cit., p.1.

<sup>242</sup> *Ibíd.*, p. 10.

<sup>243</sup> GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., pp. 33 - 37.

se deseaban enseñar. En este sentido, se reproducirá un extenso fragmento de una oración que, posiblemente fue trabajada en la escuela, debido a que apareció en la *Revista de Instrucción Pública*, uno de los principales órganos de difusión educativa de la época:

A Dios<sup>244</sup>

¡Oh, tú, Supremo  
Sér, cuya presencia  
La inmensidad de los espacios llena,  
Cuya inmutable esencia  
Tocar el tiempo destructor no puede;  
Sérmisterioso y grande, trino y uno;  
Sér, quien no escrutará mortal alguno;  
Será quien Dios llamamos,  
Mas á quien comprender nunca alcanzamos!

En su sublime indagación la ciencia  
Podrá medir el piélago profundo,  
Sus arenas contar, pesar el mundo;  
Mas para Ti no hay peso ni medida.  
Ni la mente atrevida  
Puede subir ¡oh Dios! hasta tu esencia.  
De la razón la fulgida centella,  
Aunque inflamada por tu luz divina,  
Pretendería en vano  
Sondear de tus secretos el arcano;  
Pues sin dejar ni huella,  
Al intentarlo osado,  
Se perdería el raudo pensamiento

---

<sup>244</sup> Fragmento. “Oda escrita en ruso por Dershavin, traducida al inglés por Browning, y del inglés al castellano por Adolfo Pierra y Agüero”. Ver el texto completo en Anexo 2.

Como en tiempo eternal fugaz momento,

Sacaste de la nada primitiva,

Primero el caos, la existencia luégo:  
En Ti su base viva  
Tiene la eternidad. Al sacro fuego  
De tu divina voluntad brotaron  
La luz y la armonía,  
La vida, la belleza, la alegría,  
Y tu gloria, tus obras proclamaron.  
Tu palabra creadora  
De tu magnificencia  
Llenó la inmensidad que la atesora.  
Fuente de luz, de vida y poderío,  
Grande eres, eras y serás, Dios mío!

El universo entero encadenado

En orden infinito,  
Le vivificas con tu aliento, atando  
El fin con el principio; muerte y vida  
Bellamente ofreciendo confundida.  
Como centellas la chispeante llama  
Despide al raudo viento,  
Así mundos sin fin, soles sin cuento

Tu palabra prolífica derrama.

Sublime, en tu loor, con luces bellas,

Brilla el grandioso ejército de estrellas!  
Millones de astros fúlgidos girando  
Por el cóncavo inmenso del vacío,  
Tus leyes realizando

Manifiestan, Señor, tu poderío.  
Y cual lámparas bellas,  
Su fulgor por la bóveda dilatan  
De templo celestial, y con su pompa,  
Con su esplendor el ánimo arrebatan.  
¡Qué grandor en tus obras resplandece! ¡Pero tu Sér, Señor, las  
oscurece!

Sí, cual en ancho mar líquida gota,  
Tánta magnificencia  
Se pierde en Ti. ¿Qué son cien mil planetas  
Para tu Omnipotencia?  
La inmensa muchedumbre  
De soles, nebulosas y cometas,  
Aunque multiplicada, y con la lumbre  
De pura inteligencia revestida,  
¿Es más que un tenue átomo, pesada  
Con tu grandeza en la alabanza? ¿Acaso  
Puede ser una cifra comparada  
Con lo infinito? ¿Qué soy yo, pues? ¡Nada!

En esta oración se resumía el dogma católico, la empresa hacedora del Creador y su infinita magnificencia; además, se mostraba el carácter inaprensible que Dios significaba para la “sublime indagación” de la ciencia, pues para Él “no hay peso ni medida”. Un material literario que pudo hacer las veces de herramienta educativa que orientara las lecciones religiosas en el aula.

### **3.4.5. De camino al Paraíso**

La idea católica de El Paraíso y el Pecado Original se configuraba como explicación del sufrimiento humano. Qué tan grande era éste, cómo negarlo

si se tropezaba con él en cada momento. No podría ocultársele, mas si explicarlo. El “pecado original” fue su causante, señalaba un libro de texto<sup>245</sup>: “estimados niños, cuán graves fueron las consecuencias del primer pecado de nuestros padres”. Así era, las aflicciones, las enfermedades, los trabajos y hasta la muerte dependieron de su obra: ¿Si la humanidad no hubiese sido expulsada del Paraíso? (ver Anexo 3).

En otra lección<sup>246</sup>El Paraíso Terrestre y la Caída del Hombre esclarecían el sufrimiento del mundo. El Creador nada más les pidió, a Adán y Eva, un compromiso “de sumisión i reconocimiento”. No debían “comer de los frutos del árbol de la ciencia del bien i del mal”; empero, la primera madre, “tentada por el demonio [...] y bajo la figura de una serpiente” le fue imposible obedecer, y cedió a los artilugios del “ángel caído”; el destino de la humanidad toda estaría oscurecido por la sombra de sus alas y la pesadumbre de los hombres no cesaría jamás.

#### 3.4.6. Los Dones del Espíritu Santo y el juramento en vano



Gráfica 8.

Descendimiento del Espíritu Santo en el día de Pentecostés<sup>247</sup>

<sup>245</sup> RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores, Op. cit., p.59.

<sup>246</sup> ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante, Op. cit., p.38.

<sup>247</sup> ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana, Op. cit., p.46.

La obediencia revelada hacia los siete dones del Espíritu Santo concedía a los hombres el amor y el deleite de las “cosas de Dios”. El entendimiento, el consejo, la fortaleza, la ciencia, la piedad y el temor al Todopoderoso llevaban a lo más alto la deferencia humana hacia su Creador. Dos sobresalían: el entendimiento y la ciencia; ésta, un instrumento para que los hombres supieran qué hacer y qué peligros evitar en su deseo de llegar al cielo, al trono de la Divina Majestad; aquel, una gracia que permitía conocer con sabiduría los misterios del Dogma. Uno y otro se instituyeron como herramienta al servicio de la religión y como consejeros para alcanzar la felicidad soñada en el más allá.

No jurar su santo nombre en vano, el segundo de los Mandamientos revelados a Moisés, se ordenaba como una importante norma católica, y en la oportunidad de enseñar al estudiantado a amar y obedecer al Hacedor. Era un pecado jurar en vano “por las criaturas”, porque al hacerlo se estaba jurando al propio Dios quien las creó, pues en las mismas criaturas había una parte de Él, un reflejo de su gracia, fue el “Criador de ellas”; jurar “por mi alma, por el cielo, por la tierra”<sup>248</sup> era invocarlo en vano, ya que tu alma, el firmamento, el mundo, todo, fue hecho por el Señor.

### **3.5. LA MORAL REVELADA ES LA VERDADERA**

La moral fue uno de los temas que mayor espacio y continuidad presentó en los textos escolares. Su aprendizaje se hizo bajo la perspectiva de la doctrina católica y, como ocurrió con la mayoría de las disciplinas que ocuparon en el pensum un lugar diferente al de la Religión, sobresalían las explicaciones religiosas al abordar su estudio. La moral cristiana se constituía como una ciencia que regía los comportamientos y las acciones de los seres humanos en consonancia con el

---

<sup>248</sup>Ibíd., p.18.

dogma de Cristo<sup>249</sup>. El género humano debía manifestar dos clases de deberes: los relacionados con los animales y los de la religión. Los niños habían de presentarles a los animales la atención requerida, alimentarlos y no infringirles dolor, pues experimentaban alegrías y padecían sufrimientos. A menos que fuera un caso de extrema necesidad, no habría de quitárseles la vida, esa misma “que, como á nosotros, les otorgó el Creador”<sup>250</sup>. Los religiosos, a su vez, se dividían en los cultos interno y externo. Aquellos, instaban a los estudiantes a entenderlos como esos que se debían tener hacia el “Ser Supremo”, obligando a reconocer un Poder Celestial, progenitor de todo y vigilante de los órdenes físico y moral, amén, de su inconmensurable sabiduría y justicia, cual generosidad se materializaba en las dádivas con las cuales colmó a sus creaciones. Convenía rendirle deferencia al “Juez misericordioso” que escrutaba los más secretos rincones de la conciencia. No era permitido a los hombres olvidar la existencia de una Divina Majestad, magnánima y piadosa, cuya intervención permitía la más plena armonía.

Ser obediente, según lo codiciaba el Altísimo, era la lección más importante de la educación moral. “No olvidéis nunca que el hombre [fue] criado para amar y servir á Dios [...] y que si así cumplimos, le veremos y gozaremos de El en la gloria del cielo”<sup>251</sup>. Observad el modelo. Adán y Eva no resistieron la tentación, incumpliendo la máxima de servir al Señor. “De esto habéis de sacar, hijos míos, una lección provechosa”.

Las primeras instrucciones se enfocaban en el estudio de la noción de Dios y en los deberes de la humanidad para con Él. Fueron más de treinta las obligaciones del hombre hacia su Creador, todas ellas, con el realce previo de los atributos físicos y sobrenaturales que hacían del Maestro lo que es, ha sido y será. Su esencia ha subsistido desde siempre y nunca dejará de hacerlo, ya que era

---

<sup>249</sup>GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., p.149.

<sup>250</sup>FRANCO VARGAS, Constantino. Nociones de moral, Op. cit., p.18.

<sup>251</sup>RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores, Op. cit., p.60.

perpetuo, increado y omnipresente, su obra fue la del Universo, las estrellas, la Tierra, el hombre, lo conocido e ignorado por la humanidad, y su poder gobernaba a las criaturas, en cada rincón. El género humano se obligaba, amén de la adoración al Excelso sobre cualquier cosa, a utilizar la razón y las indagaciones a la naturaleza bajo el influjo de la Fe, sin superarla ni derrumbarla; no se mostraba en el intelecto un comportamiento más contrario a la Fe que desconocerlos límites de la razón. Ella no lo podía entenderlo todo. Los deberes restantes se relacionaban con el amor y la esperanza en la obra del Salvador de los hombres, cuya empresa era la única que salvaría a la humanidad, porque cuando el hombre ve al propio hombre como esperanza será desgraciado, errante, pues estará apoyándose tan sólo “en un brazo de carne”<sup>252</sup>.

Al interior de la educación moral se invitaba a los maestros a avivar la admiración y la obediencia de los niños hacia el Señor, desde lo más profundo de sus corazones. Había de concentrar la atención de los alumnos en la vegetación que cubría el suelo, en los animales que habitaban la tierra y en los astros que adornaban el firmamento, para concluir que semejantes maravillas, al no poder originarse por sí mismas, tuvieron la gracia de un Supremo Artífice, quien con su obra instauró el mundo y el espacio. Se constituía en una obligación moral la enseñanza de cuanto existía se sujetaba a las leyes que determinaban el orden y funcionamiento de lo observable y conocido, oculto e ignorado, y que tales leyes eran dirigidas y organizadas por la mano de Dios; era imposible concebir una máquina, aun la más perfecta, que no fuera regida por alguien, pues se malograría y cesaría su marcha<sup>253</sup>.

---

<sup>252</sup>La citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete, Op. cit., pp. 30-31.

<sup>253</sup>GARCÍA PURÓN, Juan (trad.). Nuevo manual de enseñanza objetiva, Op. cit., pp. 400 - 401.

### 3.6. UN AUXILIO PROFANO

Los juicios fundamentados en el catolicismo no se limitaban al estudio de la Doctrina, encontraron un lugar privilegiado en temáticas y materias diferentes a la Religión. Temas y disciplinas como la razón, la verdad, la Historia Natural, la Geografía o la Urbanidad se instauraron como estandartes de las verdades católicas y en una extensión que reafirmaba sus postulados.

#### 3.6.1. Historia Natural

Ante la Juventud Católica de Medellín, Antonio José Uribe pronunciaba una conferencia posicionando a la Historia Natural como método para llegar al Omnipotente<sup>254</sup>; cuanto más se escrutaba a la Naturaleza, más se robustecía el entendimiento y la verdad se levantaba sin obstáculos. Era como asistir al sitio del Creador. “Sí, hasta Dios; porque la ciencia cristiana nos acerca a El; la Historia Natural nos lleva hasta su trono”. Esta disciplina, aparte de enseñar qué seres le eran útiles al hombre, educar la percepción estética y vigorizar la inteligencia, fortalecía la fe; no podía ser de otro modo, cuando se realizaba un examen juicioso de la obra del Hacedor. Y es que la Naturaleza era ese acopio de formas materiales pertenecientes al Universo, confeccionadas por una fuerza Superior. Había de leerse ese buen libro que se ponía ante los ojos del hombre por la obra del Altísimo, y, para hacerlo, la Historia Natural proveía los elementos necesarios para estimar semejante portento y loar su esplendor y señorío, su misterio. “¿Qué más se le podía pedir a una ciencia?”<sup>255</sup>.

La Historia Natural no se aprende en libros que confeccionan los hombres, sino en la obra que compuso el Criador de todas

<sup>254</sup> URIBE, Antonio José. Cuadros de la Naturaleza. Segunda serie. Medellín: Librero Editor, 1912, p.149.

<sup>255</sup> URIBE, Joaquín Antonio. Cuadros de la naturaleza. Segunda serie. Medellín: Imprenta de la Patria, 1916, pp.4-7.

lascosas. Cuando estudiéis aquella ciencia, dejad a un lado textos y programas: que estén tranquilos en vuestros estantes. Corred sí al jardín, a la pradera, al bosque, a la selva virgen, al desierto, al río. No necesitáis sino un lente y un cuaderno de apuntes. Todo lo que observéis, consignadlo en notas claras; llenadlos bolsillos de pedruzcos, de cucarrones, de hojas, de flores, de mil cosas. Volved a vuestro gabinete de estudio y los libros os ayudarán en la agradable tarea de clasificar y descubrir las adquisiciones que hicisteis<sup>256</sup>.

La Historia Natural contemplaba tres disciplinas, encargadas del análisis de los reinos de la Naturaleza, según lo señalaba el texto de Bruño<sup>257</sup>. La Geología, el mineral; la Botánica, el vegetal y la Zoología, el animal; no se aclaraba, sin embargo, cuál estudiaba al hombre, pues se le colocaba en el “reino humano”. En otro libro de texto del mismo año<sup>258</sup>, este autor, quien marcara época por su enorme difusión en las escuelas, no dejaba claro cuál disciplina se encargaba del género humano. Se refería en el apartado “Organización del cuerpo humano” a la Zoología como el estudio de los animales, pasando, inmediatamente, a la caracterización del hombre, “la última y más perfecta de las obras del Criador”, distinto a las bestias porque poseía un “alma inteligente y libre”, y cercano a ellas por su organización material y actividad fisiológica.

Los maestros debían enseñar la Naturaleza desde un punto de vista que resaltara los elementos religiosos, porque, de sus maravillas, a las enseñanzas del Dogma, no había sino un paso. El espectáculo de la Creación se podía leer como un libro, cuyas páginas, para quien las leyera, revelarían la grandeza del Hacedor<sup>259</sup>.

---

<sup>256</sup> *Ibíd.*, p.152.

<sup>257</sup> BRUÑO, G. M. Compendio del curso elemental de historia natural é higiene, Op. cit., p.6.

<sup>258</sup> BRUÑO, G. M. Historia natural. Paris: Procuraduría General, [¿1926?], p.3.

<sup>259</sup> DAGUET, A. Manual de Pedagogía. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 24 (dic.1894), p.440.

Era la Historia Natural aquella para conocer y sobrecogerse con la obra del Creador; ese era, pues, su objetivo primordial.

Cuando se trataban temas que le atañían, como la edad de los árboles, las menciones religiosas persistían. Los árboles presentaban un ciclo conformado por el nacimiento, el desarrollo y el crecimiento, en el cual ciertos ejemplares llegaban a alcanzar edades tan extensas que su cómputo se hacía en siglos y algunos de ellos “fueron mencionados ya en las Escrituras”, obrando como “testigos de los tiempos bíblicos”<sup>260</sup>. Para reforzar los dogmas la Historia Natural recurría a diversas estrategias. Se les enseñaba a los estudiantes el concepto de la Palingenesia, un hecho biológico que consistía en volver a la vida cuando se ha muerto. Tuvo lugar a partir de los experimentos del naturalista italiano Lázaro Spallanzani, que vivió en el siglo XVIII, quien ensayó con unos organismos microscópicos que, tras colocarlos sobre la superficie del agua, los hizo evaporar hasta reducirlos a un minúsculo polvo, ya sin vida. Después de varios años de observación, un día se percató de la buena nueva, los organismos pasaron de la muerte a la vida; mas sin embargo, la resurrección de los microscópicos no se emparentaba en lo más mínimo

[...] con la vuelta a la vida de la Hija de Jairo, o del Mancebo de Naím, o de Lázaro el de Betania. En estos casos intervino intencionadamente el Criador con un prodigio sobrenatural para mostrar su poder a las multitudes ignaras e incrédulas; en el otro dejó obrar las fuerzas naturales a que están sometidas las cosas criadas<sup>261</sup>.

Aparte de utilizarse en la escuela como vehículo para admirar la grandiosidad del Criador, la Historia Natural instruyó sobre las curiosidades albergadas en la Naturaleza. El “hombre con cola”, el “hombre foca” y el “hombre rata” fueron la

---

<sup>260</sup>GARCÍA PURÓN, Juan. Libro primero de botánica: (reino vegetal). 16a. ed. ilustrada. Nueva York: D. Appleton, 1906, pp. 179-180.

<sup>261</sup>URIBE, Joaquín Antonio. Cuadros de la naturaleza, Op. cit., pp. 41-43.

oportunidad para divertir la imaginación de los niños y reforzar la idea de la Creación. Se decía a los infantes, que “sería muy bochornoso para ‘el rey de la creación’, y para su ‘angelical’ compañera tropezar con alguna vergonzosa protuberancia”, como la que les colgaba a los “hombres con cola”; si esto les hubiese llegado a suceder no hubieren tenido otra opción que declinar al “soberbio trono único de la Naturaleza”<sup>262</sup>.

### 3.6.2. Ciencias Naturales

Las características y los fines de las Ciencias Naturales en la escuela no abandonaban las afirmaciones religiosas. Su estudio lo constituían los seres de la naturaleza, cuyo origen se debía a la obra emprendida por la “mano de Dios”, apoyada por disciplinas como la Astronomía, la Física, la Química y la Historia Natural<sup>263</sup>.

---

<sup>262</sup>Ibíd., pp. 97 y ss. Del “Hombre Foca” se decía: “La región americana que se extiende desde el Círculo Polar Ártico hacia el Norte, es la más triste, fría e inhospitalaria de la tierra habitada por el Hombre. Es un desierto de hielo cuya temperatura descende, a veces, hasta 55° bajo cero y habitado solamente por pequeñas tribus de hombres amarillos de la familia hiperbórea. Sólo la descripción geográfica de tales comarcas causa como frío; pero ensayaré una muy corta, indispensable para el fin que me propongo, que es dar a conocer ciertos parientes consanguíneos nuestros, de caracteres muy extraños [...] en este imponente escenario, se mueven unas figurillas muy dignas de ser estudiadas: hombres degenerados por el frío, la obscuridad y el hambre [...] Pero lo más extraño de estas gentes es su semejanza —que se nota sin mucha sagacidad— con la Foca o Vaca marina; de tal modo que los primeros exploradores científicos consideraron los Esquimales como producto monstruoso del Hombre y aquel anfibio”. Del “Hombre Rata”: La semejanza —aparente o real— del Hombre con determinados animales, ha preocupado en todo tiempo a caricaturistas, biógrafos y aun a observadores serios. Un hombre astuto suele tener facciones muy semejantes a las de la Zorra; otro, valiente y soberbio, lleva en el rostro reminiscencias del León; aquél, que ha sido feroz y sanguinario, tiene rasgos que lo asemejan a la Pantera. Quizá esto sea preocupación o un acto sugestivo debido al estudio experimental que todos hemos hecho de las costumbres de los que llamamos brutos: bien puede ser. Y ¡cómo son de bien curiosos e interesantes los parientes ratas de aquella tierra de las maravillas! Son de cuerpo más o menos desarrollado, como es común en nuestra especie, pero todos microcéfalos —este es su carácter esencial—, con el cráneo alargado de modo que imita positivamente el hocico puntiagudo del conocido *Mus Rattus*, Linn, o sea la Rata común [...] ¿Cuál es el origen del Hombre- rata? No lo saben los antropólogos. Parece que las hembras son poco coquetas o enamoradas, y no contraen vínculos amorosos sino con sus novios microcéfalos. Así se ha seleccionado, a mi entender, una generación especial que ya tiene viso de ser, con el tiempo, una verdadera raza humana.” (resaltado en el original). En la tercera serie de este libro de texto, la de 1920, se mencionaba la existencia de “El Hombre Pez” y “El Hombre-Gato”.

<sup>263</sup> BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural, [1900?], Op. cit., p.1.

Concebidas como instrumento a beneficio de las ideas católicas, sus progresos y riguroso estudio “han venido a dar apoyo, o mejor, a rendir homenaje a la divina revelación, espresada por el órgano del incomparable MOISES, cronista de la creación i analista de los tiempos primitivos”<sup>264</sup>. Para vigorizar los preceptos religiosos se recurría no sólo al carácter irrefutable del Dogma, sino a otros campos. No había en la historia de la Naturaleza el menor asomo de evidencia que cuestionara las verdades señaladas en la Creación. Imposible, enseñaba este *Manual del estudiante*. Incluso, “hábiles naturalistas”, cuyas intenciones se alejaban enormemente del enaltecimiento de las Escrituras, y escrutaron doctamente la naturaleza “se han llenado de admiración al ver cómo Moisés había trazado el plan de la creación de un modo tan conforme a sus propias observaciones”<sup>265</sup>. Para no dejar dudas de los designios del Verbo Divino, y continuar soportando con rigor los ataques de otras disciplinas, pertenecientes a los hombres, que intentaron poner en dificultad la palabra del Señor, bastaba revelar que los supuestos problemas de la Biblia en el campo de la geología, la astronomía y la cronología no tenían asidero alguno en la realidad. El conocimiento auténtico la respaldaba con tal fuerza que cualquier ataque se desplomaría a la primera confrontación, y no eran sino superficialidades de los impenitentes, anteriores y presentes —siglos XVII y XIX— empleadas para fascinar a los cándidos. Tanto era así, que los doctos de estos tiempos los Visconti, los Cuvier, los Paravey, los Humboldt, los Ferussac o los Champollion desmintieron certeramente las ligeras ideas utilizadas contra el Dogma.

La instrucción de las Ciencias Naturales debía apartarse de su orientación “positiva, descarnada y fría”, para transformarse en “un poderoso medio de educación espiritual”. Se exigía a los docentes una conciencia sobre la investigación científica acorde con los “valores espirituales”, no podían seguir divorciados, so pena de hundirse en el absurdo pedagógico. Esta “actitud ha traído

---

<sup>264</sup>ARROYO, Isidro. *Manual del estudiante*, Op. cit., p. Prólogo (II).

<sup>265</sup>Ibíd., p. 173.

a la humanidad más dolores y conflictos que bienestar y paz, [y] no nos es dable pensar así cuando se trata de la educación del hombre”<sup>266</sup>. No sólo se le adjudicaba la noble tarea de alcanzar la educación espiritual, también se le dictaminaban sus objetivos, en tanto “El fin principal de la enseñanza de las Ciencias naturales consiste en llegar a la idea de Dios, por hechos y deducciones”<sup>267</sup>. Bastaba con admirar la Obra Divina y sus prodigios para entenderlos como la realización de una suprema idea, un pensamiento hecho materia. Las Ciencias Naturales fueron el medio más indicado para maravillar los ojos de los niños. El asombro se mantenía en la edición de 1950 de las *Lecciones de historia natural*<sup>268</sup>, en donde se enseñaba a los alumnos cómo esta disciplina investigaba las formas existentes en la Naturaleza, erigidas por la obra creadora del Ser Supremo.

A sus explicaciones se les imprimía ese deseo de congraciarse con el Dogma y su Creador. La causa fundamental que permitía a las estructuras “vivientes inferiores”, nombre dado a los vegetales, organizarse en la Naturaleza era el “Alma Vegetativa”. A las plantas las constituían unos elementos complejos que les daban forma y las mantenían como organismo. Ya que las fuerzas químicas y físicas eran insuficientes para esclarecer la esencia del vegetal, había algo diferente a la materia, y también al espíritu —carecía de la capacidad de llevar a cabo “actos involuntarios”—, denominada “Alma Vegetativa”. Este principio presente en el interior de las plantas no pertenecía únicamente a este reino, habitaba en los animales que, amén de los impulsos físicos y químicos, hospedaban un “alma sensitiva”. “Las almas de las plantas y los animales”<sup>269</sup> experimentaban el nacimiento y la muerte, como se ocurría con la materia; cuando al organismo le llegaba la hora final, fuera un arbusto o una bestia, el ánimo se

---

<sup>266</sup> BARONA, Ramón. *Lecciones de historia natural*, 1950, Op. cit., p.11.

<sup>267</sup> *Ibíd.*

<sup>268</sup> BARONA, Ramón. *Lecciones de historia natural*, Op. cit., p.15.

<sup>269</sup> RESTREPO MEJÍA, Martín. *Programa de lógica y antropología*, Op. cit., p.125.

extinguía con el último estertor de la materia, revelando la correspondencia entre ambas potencias.

Las Ciencias Naturales heredaron de la Historia Natural la tarea de ser un vehículo divino y moral para el alumno. Los maestros conducirían el intelecto de los niños al conocimiento de las bellezas de la Creación para comprender a su Artífice, porque no había enseñanza alguna que, como “las ciencias naturales [pudiese] cooperar a desarrollar en el niño el verdadero instinto religioso”<sup>270</sup> y el “deber moral”. Había de aprovecharse la curiosidad infantil sobre el funcionamiento de la vida, las cosas, los seres. Era un imperativo acercarlo al Todopoderoso, porque ninguna otra actividad de los hombres “le satisface y le halaga” más. No se trataba únicamente del conocimiento de Dios y su obra, la comprensión de la Naturaleza debía regular la conducta y la personalidad del estudiantado, una consecuencia moral del estudio de las Ciencias Naturales. El educador inculcaba al niño la diferencia entre las leyes naturales y morales, para que el infante no extrapolara las del mundo físico al espiritual. Si se observara en la Naturaleza el aniquilamiento de los más débiles “en la lucha por la existencia”, en el orden moral no habría de permitirse aquella máxima, ya que era inaceptable la “fuerza material” como principio de conducta. El ámbito moral se regía por mandatos exclusivos, así como el natural lo hacía, y lo correcto moralmente era el fundamento cristiano de ayudar al prójimo, es decir, al más débil, aun si entrañara dar la vida propia para salvar la ajena, como lo realizara algún día el Salvador de los hombres. Además, de proveerle la enseñanza necesaria para “elevar al niño” y “depurar sus sentimientos”, alejándolo siempre de un “crudo materialismo”.

---

<sup>270</sup> ANZOLA GÓMEZ, Gabriel. *Cómo se enseñan las ciencias naturales en la escuela primaria*, V. 2. Bogotá: Labor, 1946, p.10.

### 3.6.3. Geografía y Cosmografía

La “Jeografía Civil” iniciaba el tema de las razas humanas dividiendo el género en cinco variedades —blanca o caucásica, mongólica, malaya, americana y negra—, concluyendo que el “hombre fue establecido por Dios rei de toda la creación”<sup>271</sup>. La “Jeografía Jeneral”, por su parte, dejaba ver elementos interesantes acerca de cómo se enseñaba esta disciplina. Al describir las “razas humanas” sobresalía un juicio inscrito en la creación independiente de las especies. El papúa, una de las cinco divisiones de la “raza negra”, junto a la etíope, el cafre, el hotentote y los albinos, la conformaba el “negruzco, que comprende los seres mas embrutecidos de la especie humana, i puebla la Nueva Holanda i una parte de la Oceanía”. Con similar análisis, en el capítulo sobre los Gobiernos se exponían las diferencias entre “salvajes, bárbaros y civilizados”. Los primeros, aquellos pueblos sin lectura y escritura; quienes sabían leer y escribir y poseían un culto religioso y unas leyes más o menos estructuradas se les consideraba dentro del segundo grupo; los civilizados, quienes tenían literatura, bellas artes, ciencias y un sistema político y legislativo permanente. Al estudiar los regímenes conocidos por la humanidad se hacía hincapié en el “gobierno patriarcal”, forjador de las sociedades y el “único directamente establecido por Dios i cuya autoridad, como emanada de él, es la mas sagrada i natural”, y en la Teocracia como la más conveniente, pues era como el poder divino transmitido a los plenipotenciarios de Dios.

La Geografía servía al estudio y comprensión de la Biblia. Así como se investigaba la temporalidad de los hechos narrados en las Escrituras, también se examinaba el espacio en el cual ocurrieron. La “Geografía Sagrada” acometía esta labor, se especializó en mostrar los lugares y “partes del mundo” en donde sucedieron los acontecimientos del Antiguo y Nuevo Testamento<sup>272</sup>. El origen del hombre, uno de los primeros hechos, lo esclarecían las pesquisas de sus estudios. La humanidad,

---

<sup>271</sup>ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante, Op. cit., pp.441- 443.

<sup>272</sup> PERILLA, Filemón. Tratado de geografía sagrada en forma de diccionario. Bogotá: Imp. de I. Borda, 1874.

proveniente de Adán y Eva, fue puesta por el Creador en el Paraíso Terrenal, cuya naturaleza evocaba un “jardín delicioso”, ubicado en el continente asiático, en una zona lindante a los ríos Tigris y Éufrates. Desde allí, el primer maridaje de la raza humana extendió su prole a todos los rincones del planeta, siendo sus descendientes los habitantes de no pocas regiones en el Globo<sup>273</sup>.

La Cosmografía definía al Universo como un espacio carente de límites y refugio de incontables astros; unos, con luz propia; otros, sin ella, que reflejaban la del Sol<sup>274</sup>. En un libro de enseñanza de 1869, a la sazón utilizado en España como texto oficial de instrucción pública, se hacía una descripción similar de la Tierra<sup>275</sup>. Con ciertas explicaciones afines a las de la ciencia —se describían los movimientos del planeta y la preponderancia ejercida por el Sol en el desarrollo de la vida—, se mencionaba el proceso de modificación hecho por el hombre sobre los demás organismos y la influencia de la latitud y la longitud en la distribución geográfica de las especies, y cómo éstas jamás faltarían “impunemente [a] esta lei universal de la naturaleza”. Se insistía, igualmente, en la noción de los “seres criados” y la orientación religiosa seguía encaminando este tipo de instrucciones.

Las características generales de la Tierra y la medición del tiempo en un libro de texto no especializado en el estudio del Planeta, sino en la citología, un método de lectura para niños, sobresalían en un compendiado del padre Astete. Se examinaba este tema de forma deductiva hasta llegar a la idea de Dios<sup>276</sup>. La redondez del astro y la duración para girar sobre su eje y alrededor del Sol eran características propias del Globo. El primero de los movimientos se le llamaba día,

---

<sup>273</sup> RESTREPO MEJÍA, Martín. Geografía de las escuelas: primer círculo de la geografía universal, seguido de la geografía especial de Colombia. 2a. ed. Bogotá: Imprenta Moderna, 1909, p.47.

<sup>274</sup> GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., p.178.

<sup>275</sup> SÁNCHEZ DE BUSTAMENTE, Antonio. Jeografía matemática, física i política i nociones jenerales de jeografía antigua. Tomada de la edición de 1866 i aumentada con un cuadro jeográfico de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1869, p.68.

<sup>276</sup> La citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete, Op. cit., pp. 26-27.

y, al segundo, año; éste, contaba con cincuenta y dos semanas, de siete días, cada uno con su respectivo nombre (lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo), este último, el preferido para la adoración del Todopoderoso y el descanso. Como muchas de las temáticas enseñadas en los libros y las aulas de la época, cualquier lección era un motivo para conocer o reafirmar las gracias sancionadas por el Creador.

#### 3.6.4. La Historia

En *Rudimentos de historia universal para las escuelas de Colombia*, un texto de la época<sup>277</sup>, a la Historia se le cataloga como una ciencia que no se basaba en suposiciones, y que disponía de la “crítica histórica” para acceder al “conocimiento exacto [y a] la debida estimación de los hechos”. El párrafo siguiente afirmaba que “Según la opinión mas generalmente recibida, el mundo fué creado 4962 años antes de Jesucristo”. Dentro de los conceptos básicos del estudio histórico surgió el de “era”, un espacio de tiempo fijo con un número de años determinado. Para entenderlo, y del mismo modo como se ha mencionado en líneas anteriores, cuando se trató la Historia Sagrada, se colocaba como ejemplo la era cristiana, cuyos orígenes estuvieron fijados por el natalicio de Cristo, que, conforme a los cómputos más aceptados, se dio 4.004 años después de la “creación” del primer ser humano<sup>278</sup>.

Los anales de la humanidad estaban estrechamente ligados a los de la Iglesia, así, como ésta se constituía en la continuación de la Historia Santa; cualquier enseñanza que no contemplara las memorias de esta institución era incompleta y adolecería del conocimiento auténtico, señalaba una lección del *Compendio de la historia eclesiástica desde la bajada del Espíritu Santo hasta el pontificado de*

---

<sup>277</sup>DIRECCIÓN JENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA PRIMARIA. Rudimentos de historia universal para las escuelas de Colombia, Op. cit., p. 9.

<sup>278</sup>ORTEGA Eugenio. Rudimentos de historia y biografía de Cristóbal Colón. Bogotá: Fernando Pontón, 1886, pp. 7-9.

*León XIII*<sup>279</sup>. Antes de la consolidación de la Iglesia, representante de la fe verdadera, la humanidad se perdía en la superstición. Los pueblos consintieron adorar asoñados salvadores, astros, plantas, piedras y cualquier criatura, “hasta las más viles [...] y al hombre mismo”. Fue un horrendo espectáculo, campeaba la inmoralidad y los sacrificios humanos se elevaron como las máximas de las naciones. Cuarenta siglos de oscuridad. Ni los arrestos de la filosofía y los adelantos de las ciencias ni el señorío de los soberanos o las leyes de los legisladores, en una palabra, nada correspondiente al género humano consiguió separarlo de la postración y el envilecimiento; la luz fue posible, tan sólo, por la gracia divina de la religión de Cristo, cuya presencia arregló el mundo.

La disciplina histórica conservaba aún la epístola del dogma católico<sup>280</sup>. La historia de la humanidad se bifurcaba en Antigua (4004 años, de la creación del mundo al nacimiento de Cristo) y Moderna (1893 años, desde el natalicio del Nazareno hasta el presente). Las memorias del mundo y de los hombres se inscribían bajo los conceptos de *era* o *época*, de la misma manera como lo enseñara la Historia Sagrada: desde la creación del mundo hasta el Diluvio Universal, de la promesa a Abraham a los Mandamientos, y demás acontecimientos de la genealogía católica, recurrentes en las lecciones dictadas en los claustros escolares. Para condensar el largo recorrido del hombre, en este texto de enseñanza se ilustraba la historia de la humanidad a partir de un extensísimo mapa conceptual (ver Anexo 4).

La materia histórica continuaba revelando las mismas concepciones religiosas para aclarar los orígenes del mundo y el hombre, no obstante, fijara otras cifras<sup>281</sup>. Los 4.004 años precedentes al nacimiento de Cristo ya no eran los de la creación del género humano, sino el 5199, unos cincuenta y dos siglos antes del arribo del

---

<sup>279</sup>ORTÍZ, José Joaquín. Compendio de la historia eclesiástica desde la bajada del Espíritu Santo hasta el pontificado de León XIII. 19a. ed. Bogotá: Librería Camacho Roldan, 1886, p.1.

<sup>280</sup>Rudimentos de historia universal: arreglados por el Profesor de Historia en el Seminario Conciliar de la Diócesis de Tunja y en el Colegio de Boyacá. Tunja: Imprenta Torres, 1893.

<sup>281</sup> Restrepo Mejía, Martín. Compendio de historia universal, en que prevalecen la sagrada, la eclesiástica y la de Colombia. 2a. ed. Bogotá: Imp. de La Luz, 1907, pp. 7-10.

Salvador; aunque, estos cálculos fueran controvertibles por la imposibilidad de establecer con exactitud el momento inicial del hombre, según dijera este autor. Con todo, la Historia se fragmentaba en Antigua y Moderna; la primera, a su vez, en las épocas “antediluviana” (1.656 años de duración), “mitológica ó fabulosa” (2.767 años), “histórica antigua” (776 años); la segunda, instaurada tras la aparición de Jesucristo y ramificada en “Los cuatro primeros siglos” (395 años), la “Edad Media” (1.058 años) y la “Edad Moderna” (454 años). Como los demás textos, describía uno a uno los relatos bíblicos del Antiguo y Nuevo Testamento, desde la Creación hasta épocas posteriores a Cristo. Sobresalía la explicación del origen de los ángeles, ausente en otros libros de enseñanza. En la “Creación del Mundo”, mucho antes que el Creador de la nada hiciera el Universo, dio vida a los ángeles, forjándoles un espíritu puro. Pese a semejante gracia, algunos de ellos, como Luzbel, quisieron ser superiores a Dios y pagaron su atrevimiento con el fuego eterno; mas quienes mantuvieron su naturaleza genuflexa, cerraron filas en torno a los ejércitos guardianes y fieles al Hacedor.

La historia filosófica hacía muy bien la tarea, tan importante que su presencia se constituía como uno de los fundamentos de la filosofía trascendental, encargada de enseñar cómo en la organización moral se revelaban unos preceptos inalterables y armónicos encaminados a develar la existencia de un “Supremo Legislador”, cuya acción permitía al hombre conocer el progreso y superarse en el trabajo, desarrollando las potencias físicas, intelectuales y morales<sup>282</sup>.

El escrutinio histórico aclaraba los fenómenos y comportamientos del pasado. Era asombroso cómo las comunidades primitivas, en especial la heliolítica, explicaba los prodigios de la Naturaleza a partir de “una causa mágica, una fuerza demoniaca y terrible”<sup>283</sup>. Subsistían con acomodo a la superstición y el misterio y

---

<sup>282</sup> ORTEGA Eugenio. Rudimentos de historia y biografía de Cristóbal Colón. Bogotá: Fernando Pontón, 1886, pp. 7- 9.

<sup>283</sup> BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Nuestra educación y nuestra democracia, Op. cit., pp.166, 167.

sus “relaciones sociales han estado dominadas por innumerables tabús”. Su condición era consecuencia de una supervivencia determinada por el impulso tosco de la ley natural que imposibilitaba conocer “un fin espiritual superior” y la esperanza en una “vida eterna ultraterrena”. Cuando se carecía de tan ennoblecidos principios las comunidades primitivas estaban condenadas a padecer el desasosiego del canibalismo, el incesto, el parricidio y la poliandria. Era esa la procedencia de su fantasía, de su “causa mágica”, concluía Bernal Jiménez. Hubo sorpresa por el agüero y el advenimiento de la potencia demoniaca en los pueblos primitivos, mas para remediarlo se buscó un “fin espiritual superior” conatural a todos los “pueblos cultos del orbe”.

### **3.6.5. La Urbanidad**

A lo largo de las páginas el vigor religioso con el cual se trataron las diferentes enseñanzas fue notable, se imprimía una concepción orientada a mostrar al Dogma como un asunto irrecusable, guía del comportamiento de los educandos y formador de su interpretación del mundo. El influjo católico no se limitó a la instrucción religiosa, la Historia Natural o la Geografía. La Urbanidad trató los modales y el comportamiento. Las buenas maneras imponían ilustres deberes hacia el Dios de los cristianos, el linaje humano todo le debía, desde la vida hasta los magnos beneficios concedidos por su misericordia; los seres de la Tierra le eran “deudores como a nuestro Padre, nuestro Criador, nuestro Conservador i nuestro Redentor”<sup>284</sup>. Una persona bien educada, con las más excelsas cualidades, no olvidaría jamás semejantes favores, su obligación era recordarlo siempre, sin siquiera alejarlo de la memoria, ni por un instante.

El comportamiento adecuado en sociedad distinguía claramente una manera de ser. El ciudadano evitaría “todo lo que se oponga a la religión i a las buenas

---

<sup>284</sup>ARROYO, Isidro. Manual del estudiante, Op., cit., p. 206.

costumbres”; le estaba prohibido denostar las reglas humanas y divinas que con tanta diligencia y sabiduría ordenaban el curso de los hombres, porque “manifestar impiedad o disolución en nuestros discursos es injuriar a quien nos oye”.

### 3.6.6. Razón y verdad

Si nuestras teorías científicas no pueden satisfacer al espíritu humano, otro factor debe forzosamente intervenir: es la aceptación de verdades que el hombre no podría alcanzar con su sola razón, con las solas luces de la inteligencia<sup>285</sup>.

Para confundir la sabiduría humana, Dios había permitido, al principio, que sólo los pequeños y los ignorantes abrieran los ojos á la luz de la verdad. El Apóstol San Pablo da testimonio de que entre los fieles de su tiempo no había nobles ni sabios; pero luego fueron admitidos hombres de alta inteligencia á tomar la defensa de la fe y ponerse al servicio del Evangelio<sup>286</sup>.

La razón, esa potencia que diferenciaba al hombre de las otras especies, propendía por la sublime deducción de “demostrar que hay un Dios”. La majestuosidad de las criaturas se alzaba como certidumbre de la existencia de un “Criador de ellas”. La razón afirmaba a un Omnipotente caracterizado por la confluencia de sabiduría y justicia, conocedor de las cosas e invulnerable a las agresiones. Nada conseguía doblegarlo, ni lo más ignominioso. Él encarnaba la verdad por definición, nunca caería en el engaño. Debía la razón humana asumir con fe y aceptar la autoridad irrefragable de la palabra pronunciada por el Soberano,

---

<sup>285</sup>MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia, Op. cit., p.31.

<sup>286</sup>ORTÍZ, José Joaquín. Compendio de la historia eclesiástica desde la bajada del Espíritu Santo hasta el pontificado de León XIII, Op. cit., p. 19.

defendiendo al Evangelio como un relato verdadero, porque, desde cuando el mundo aún era joven hasta la época en la cual hoy camina el hombre, sus excelencias se levantaron “como argumentos ciertos de verdad”<sup>287</sup>.

La Verdad, su definición, sus características, no debían desmentir los preceptos de la doctrina católica, indefectiblemente conducían a la idea del Supremo. Aquella era la regla imperecedera fallada sobre el juicio de los hombres; ora, para condenarlos; ora, para absorberlos, revelándoles el rumbo a seguir. Entenderla se alzaba como sabiduría de la humanidad para enmendar lo que necesitara ser corregido y conocer y amar al Creador del género humano. Tan sólo, sicumpliese con esta máxima, alcanzaría la felicidad que le ha sido reservada<sup>288</sup>.

Después de haber realizado este recorrido temático, fue posible identificar algunas tendencias surgidas a partir de las lecciones analizadas. Gran parte del cuerpo documental que pudo haber sido trabajado en los recintos escolares presentó una importante orientación religiosa. Basados en una amplia variedad de asignaturas y temáticas, como la Historia Sagrada, la existencia de Dios o la creación del mundo, reflejaron las concepciones de la doctrina católica. El énfasis devoto de los estudios también se pudo constatar cuando se abordaron materias que, al menos explícitamente, no pretendían explicar fenómenos naturales o sociales. Fue el caso de los asuntos propios del dogma que, como las oraciones, se constituyeron en una herramienta indispensable para enseñar elementos acordes con la fe, pues resumían los puntos de vista religiosos sobre Dios, el Universo, el hombre o su sufrimiento.

La viveza católica en las lecciones no sólo estuvo relacionada con las disciplinas y temáticas vinculadas con la explicación específica de la fe, también se valió de las asignaturas que discurrían sobre fenómenos distintos a los del ámbito religioso. La

---

<sup>287</sup>LEÓN XIII. Epístola encíclica *Aeterni Patris*, Op. cit.

<sup>288</sup>Ibíd., p. 44.

razón, la Historia Natural, la Geografía, las Ciencias Naturales o la Urbanidad contribuyeron con el vigor católico en las aulas. En sus lecciones se configuraron un conjunto de postulados que al tratar sus objetos de estudio encontraron la oportunidad de reafirmar los principios enseñados en la clase de religión.

#### 4. UNAS LECCIONES SECULARES

¿Por qué no me enseñaron á conocer también las constelaciones, para familiarizarme con los cielos que se extienden sobre mi cabeza, y que aun hoy no conozco? Me parece profetizar que llegará un tiempo en que exija al maestro que posea todos estos conocimientos, para que ningún niño quede sin el derecho de penetrar en esas regiones y se vea condenado á comprender lo que ve en ellas”<sup>289</sup>.

En este trabajo interesa destacar lo enseñado en la escuela cuando se explicaba el Universo, la Tierra, el hombre, las especies, la realidad o sus fenómenos. Al verificar los documentos de la época surgieron lecciones provenientes de la religión y las ciencias. Los contenidos de los textos escolares, al ser compilados de diversas materias, mostraron una variedad importante de temáticas y argumentos. Ninguno de ellos presentó los principios de una de las partes de modo absoluto; aunque, la presencia de ambas no fue la misma, y hubo un predominio de los referentes al Dogma. En un mismo libro de enseñanza asomaron una y otra tendencia, fuera para aclarar hechos diferentes, acaso para tratar igual acontecimiento. Cuando los juicios religiosos trataron un suceso, en el siguiente párrafo asomaron los relacionados con las ciencias; era como si ambas pervivieran en un mismo documento. En este sentido, los textos escolares de la época tuvieron ese doble carácter explicativo<sup>290</sup>.

---

<sup>289</sup>JOHONNOT, James (Director de los Institutos de Maestros de Nueva York). Sistema de Instrucción Objetiva. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 1 (feb. 1893), p.151.

<sup>290</sup> En algunos textos se presentó la concurrencia en una misma lección de los argumentos provenientes de la religión y de la ciencia, lo cual, quizás, podría entenderse como una tercera forma, aunque su aparición en los textos de enseñanza fue muy menguada en comparación con la de las otras dos. Esto se constatará más adelante.

Se tratarán en este apartado las enseñanzas relacionadas con la ciencia, centradas en destacar los atributos y el funcionamiento de los objetos o los hechos a partir de razonamientos provenientes de disciplinas especializadas. Sus enunciados, argumentos o formas utilizadas para referirse a un tema carecieron de alusiones religiosas<sup>291</sup>. Aquellos se correspondieron con un lenguaje más formal y especializado. La ciencia, entonces, se considera en su sentido más amplio, entendida como un conjunto de argumentos orientados a explicar los fenómenos de la Naturaleza o de las sociedades a partir de los razonamientos obtenidos de las disciplinas que los estudian específicamente, con una fuerte presencia de la observación, la hipótesis, la verificación, las leyes generales, es decir, del método científico, sin recurrir abiertamente a ideas religiosas, empleando los elementos proporcionados por el orden físico y químico.

Tal como ocurrió con las explicaciones religiosas, con las de la ciencia también fue posible encontrar unas generalidades: Método de Enseñanza Objetiva, el estudio del Universo y la Tierra, el estudio del hombre y La Historia Natural y las especies

#### **4.1. LA IMPORTANCIA DE LA OBSERVACIÓN**

Hacia la última década del siglo XIX comenzaron a aparecer con más frecuencia las alusiones al método de enseñanza objetiva, su presencia en los documentos educativos se hacía más reiterada, aunque, era un procedimiento que venía de tiempo atrás. Tiene aparición hacia 1872 cuando se le encomendó al Cónsul General del país que hiciera un texto de lectura y escritura<sup>292</sup>. El trabajo apareció bajo el título de *Primer libro de instrucción objetiva para el aprendizaje combinado*

---

<sup>291</sup> Ver cita anterior.

<sup>292</sup> CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917, Op. cit., p.137. Oscar Saldarriaga en su trabajo la “Cuestión de Textos” señalaba que el Método Objetivo se basaba en Pestalozzi y fue importado en 1870 para la enseñanza primaria. Saldarriaga, Oscar, Op. Cit., p.154.

*del dibujo, la escritura i la lectura*. Sus propósitos se orientaron a formar seres con la capacidad de pensar racionalmente, dándole importancia a aspectos que, posteriormente, caracterizarían la enseñanza objetiva: observación, análisis e investigación de los fenómenos. Al final del libro se abordaban “ocho temas referentes al ser humano e innovaciones del progreso industrial como el tren y otros usos del vapor de agua”<sup>293</sup>. Una alusión al progreso humano que podría entenderse como un síntoma de mostrar cuánto avanzó la humanidad cuando se utilizaban las técnicas racionales de la ciencia moderna, similares a las propuestas por el método objetivo.

La enseñanza objetiva buscó fundamento en los principios de la ciencia. No estuvo de acuerdo con el aprendizaje memorístico en general, y, en este sentido, contradijo a los métodos religiosos de educación, pues una de las características sobresalientes del catecismo fue el aprendizaje de memoria. En este sentido, las *Indicaciones Metodológicas para Maestros*<sup>294</sup> recomendaban a los docentes cómo debían enseñar a “fin de abreviar el quebradero de cabeza para los niños”. Señalaban que bastaba con que para cada lección la “estudien de memoria y casi a la letra el Sumario”. Se citaba a Spencer, atacado por sus posiciones evolucionistas, para fortalecer la crítica al aprendizaje memorístico. La enseñanza objetiva se oponía al procedimiento de la escolástica y la forma memorística del catecismo<sup>295</sup> que promovía la repetición, enfatizando la importancia de las palabras y no a lo que éstas representaban, soslayando la posibilidad de analizar la coherencia de lo repetido.

---

<sup>293</sup> “El texto se componía de tres partes: la primera, el método para el aprendizaje de la lectura; la segunda, se componía de cuarenta y siete lecturas referentes a objetos y elementos propios de la naturaleza y la vida cotidiana, y tres escritos en forma de poema”. *Ibíd.*, p.137.

<sup>294</sup> BRUÑO, G. M. *Historia Sagrada: antiguo y nuevo testamento; curso superior ilustrado*. Nueva edición. Medellín: Bedout, 1963.

<sup>295</sup> CARDOSO ERLAM, Néstor. *Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917*, Op. cit., p.137.

¿En qué consistía el sistema objetivo de enseñanza? Era parte de un procedimiento en el cual sobresalía la observación, la comparación, la asociación por medio de semejanzas y diferencias y el descubrimiento de leyes, estableciéndose como un proceso inductivo de aprendizaje. En este sistema fue fundamental que el conocimiento se adquiriera a través de la percepción de las cualidades de los objetos o del resultado de las relaciones entre estos. Se hablaba de la verificación de leyes en los campos objetivo y subjetivo, y era necesario practicar un escrutinio que condujera hasta “las últimas verdades”<sup>296</sup>, que encaminara, en cualquiera de los casos, a una lección objetiva. Se aceptaba que a la Naturaleza la regían leyes, y cuanto más se investigaban sus fenómenos, más se comprendían las leyes que los determinaban.

Como la enseñanza objetiva se fundamentó en la observación, se resaltaba la importancia de pedagogos que, como Pestalozzi, reconocieron su valor en el proceso educativo. Decía el educador suizo: “La observación es la base de todo conocimiento. El primer objeto de la enseñanza debe ser, pues, habituar al niño á observar detenidamente; el segundo, hacer que aprenda á expresar con exactitud el resultado de sus observaciones”<sup>297</sup>.

La implementación de la enseñanza objetiva buscaba alcanzar cinco propósitos. Proporcionar los medios para desarrollar la observación; posibilitar las herramientas para “dar los primeros pasos en el desarrollo de toda ciencia”<sup>298</sup>, fundamentales para la instrucción en Historia Natural y las ciencias físicas en general; formar el entendimiento para “pensar ordenada y metódicamente”; estimular la curiosidad y la disciplina que conducían a nuevos descubrimientos; y proporcionar los instrumentos para comprobar las leyes y “aplicar los principios”.

---

<sup>296</sup> JOHONNOT, James (Director de los Institutos de Maestros de Nueva York). Enseñanza objetiva. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 3 (mar. 1893), p. 212.

<sup>297</sup> GARCÍA PURÓN, Juan (trad.). Nuevo manual de enseñanza objetiva, Op. cit., p.1.

<sup>298</sup> JOHONNOT, James. Enseñanza objetiva, Op. cit., p.213.

La belleza de la Naturaleza, las plantas, los animales, constituían formas hermosísimas. La metamorfosis que transformaba a los “tristes gusanos en brillantes mariposas”<sup>299</sup> o las costumbres de los mamíferos y las aves conducían a las certidumbres determinadas por las “leyes profundas del universo”. También se hablaba del “libro abierto que nos presenta la naturaleza” para conocer la historia de la humanidad, escrita en los estratos de las rocas, las huellas en la tierra y los fósiles. Los anales del género humano estuvieron mediados por el progreso y el desarrollo continuo. El hombre, luego de subyugar a la Naturaleza, la dominó y sobrepuso “la razón á los sentidos” y convirtió “las ideas pobres y mezquinas en pensamientos definidos, coordinados y bien aclarados”<sup>300</sup>.

La ciencia se definía como “la interpretación más acertada de la naturaleza [...] el conocimiento de las funciones de la ley dondequiera que la ley prevalece”<sup>301</sup>, sin importar si eran estrellas, piedras o “almas humanas”. Se trataba de la “interpretación razonada de la naturaleza” y de un conocimiento positivo de los acontecimientos y las deducciones realizadas, sacando a la ciencia del campo exclusivo del materialismo, llevándola a todos los rincones del pensamiento. La enseñanza objetiva justificaba a la ciencia por la ciencia, sin importar sus fines prácticos, sus resultados inmediatos:

En la prosecución de la ciencia el primer obrero es el investigador de la verdad natural, y su vocación debe ser seguir en pos de la verdad y extender el campo de los descubrimientos por amor á la verdad misma, sin referencia á sus fines prácticos [...] mirad con simpatía al investigador científico. Dadle la libertad necesaria para sus trabajos; sin

<sup>299</sup>JOHONNOT, James. Sistema de Instrucción Objetiva, Op. cit., p.151.

<sup>300</sup>Ibíd., p.152.

<sup>301</sup>JOHONNOT, James. Agassiz y la ciencia, en sus relaciones con la educación. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 6 (jun. 1893), p. 475.

pedirle esos que llaman resultados prácticos [evitar preguntar] ¿Para qué sirve vuestro trabajo?<sup>302</sup>

Eran claros el significado y la concepción de la ciencia, y había que conocer sus métodos, a partir de los postulados de Bacon y Huxley. Aquel, instituyó uno general para “la investigación escrupulosa y exacta de la naturaleza”<sup>303</sup>; éste, instauró el modelo a seguir. La observación de los hechos, su comparación y clasificación, las deducciones y la verificación constituyeron los cuatro pilares establecidos por el defensor de Darwin. Se observaba lo que se debía estudiar, se reunía en grupos semejantes, comparando y clasificándolos mediante un nombre o rótulo; luego, la deducción relacionaba la proposición general con los acontecimientos, para confirmar si fue acertada la conjetura, si se correspondían los hechos con lo razonado. Se alzaba el método científico como el más indicado para acercarse a la verdad, no era sólo el más exacto para realizar nuevos hallazgos, sino “el único por cuyo medio se llega al conocimiento verdadero y positivo y se asegura la posesión permanente del entendimiento”. Constituyéndose como el mejor “para lograr los objetos de la educación: la adquisición de conocimientos útiles y el desarrollo de las facultades mentales”. Al interior de la enseñanza objetiva y su vínculo con el método científico, la hipótesis adquiría un valor fundamental para la construcción de un sistema racional, cuya implementación esclarecía los hechos y se constituía en un elemento obligado para el progreso científico.

En el marco de las lecciones sobre ciencia parecía importante consolidar un conocimiento propio fundado en elementos objetivos, diferenciado de otros que intentaran parecersele o ambicionaran pasar comocientíficos. Ocurría así con el astrónomo y el astrólogo. El maestro debía instruir en física y astronomía a sus educandos, recalcando el contraste entre el “*astrónomo*, que es un verdadero

---

<sup>302</sup>Ibíd., pp.476-485. Las palabras eran del Profesor Tyndall.

<sup>303</sup> Ibíd., p.478.

sabio, y ese falso sabio puesto en escena tan graciosamente por La Fontaine, y que se llama *astrólogo*<sup>304</sup>. No se trataba únicamente de una diferenciación per se, había una intención relacionada con los conocimientos impartidos en el aula. A partir del análisis de los astros se alcanzaba el estudio del aire, la lluvia, la nieve, las estrellas o la luna, todos fenómenos y elementos fundamentales para la instrucción en ciencia, y en ello eran imprescindibles la astronomía y la física.

## 4.2. EL UNIVERSO Y LA TIERRA

La Jeografía, como una de las disciplinas importantes para el estudio del Universo, la Tierra, el hombre o las especies, se mostraba como una disciplina cuyos fines no se orientaron expresamente a satisfacer los preceptos religiosos, eso dejaron ver en un primer acercamiento sus líneas, aunque, como se mencionó, ciencia y religión aparecieron y se ocultaron a lo largo de los libros de texto. Aquella disciplina tenía por “objeto la descripción de la Tierra”<sup>305</sup>, y eso consistía en hacerla conocer de acuerdo a su relación con el cielo (Jeografía matemática o Cosmografía), su naturaleza (Jeografía física) y sus habitantes (Jeografía política o civil). El Universo fue definido por la Cosmografía como una zona carente de límites, conformado por dispersos e incontables astros, divididos, a su vez, en estrellas fijas, planetas, satélites y cometas. Idéntica declaración aparecía en otro texto de enseñanza:

Qué es el Universo?—Es un espacio sin límites en el cual están diseminados una multitud innumerable de cuerpos celestes llamados astros, que son unos cuerpos enormes, aislados i casi esféricos, que

---

<sup>304</sup>DAGUET, A. Manual de pedagogía. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 24 (dic. 1894), p.449, (cursiva en el original).

<sup>305</sup> ORTIZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante, Op. cit., p.391.

vemos en el cielo, los unos porque brillan con luz propia, i otros porque reflejan la que reciben de otros astros, como la del Sol<sup>306</sup>.

En otros textos también se analizaba a la Tierra con razonamientos provenientes de la Geología o la Astronomía, explicando las características del planeta con algunos términos del lenguaje científico que caracterizaba a estas disciplinas y con datos cuantitativos, sin abordar el asunto de cómo se originó. El planeta tenía unos 12.756 kilómetros de diámetro ecuatorial y una superficie de 510 millones de kilómetros cuadrados; contaba igualmente con un volumen que alcanzaba más de un billón de kilómetros cúbicos y un peso de unos 5.875 trillones de toneladas métricas:

Pero si jamás habló la tierra, dejó al menos escritas las memorias de su infancia en las capas estratificadas de sus formaciones neptúnicas en los granitos y los pórfidos de su primitiva edad plutónica. Los caracteres de esa escritura misteriosa son los fósiles y los bloques erráticos, las lavas y los filones metalíferos. Allí han leído, inspirados por el genio, desde Bernardo Palissy hasta Cuvier, Lyell, Humboldt y Elias de Beaumont; allí pueden leer, cuando quieran, los geólogos.

La tierra, hija del sol, de cuyo ardiente seno se desprendió hace centenares de centurias, cae desde entonces y seguirá cayendo en los abismos sin fin del Universo. Primero nebulosa, luego astro de fuego en estado líquido, al presente globo fluido rodeado de una película sólida, y más tarde mundo sin vida, estrella muerta y olvidada, rueda sin descanso en el inmenso cielo<sup>307</sup>.

---

<sup>306</sup>GAITÁN, José Benito. El institutor, Op. cit., p. 178.

<sup>307</sup>URIBE, Joaquín Antonio. Cuadros de la naturaleza. Medellín: A. J. Cano, 1920, p.258.

De tal modo, la Tierra, tras separarse de “la esfera de fuego primitiva”, inició un proceso paulatino de enfriamiento que permitió la solidificación de la materia de la superficie, produciendo una capa que cubrió la masa incandescente y semilíquida, provocando una “contracción” del material terrestre que, al estar solidificado, se onduló, formando cordilleras, valles y montañas. El enfriamiento permitió la concentración de algunos gases —vapor de agua— que rodeaban el planeta, y cuando el agua cayó en las oquedades creadas por el plegamiento de la corteza terrestre produjo los mares. La Tierra quedaba constituida de una parte gaseosa que la envolvía, denominada atmósfera; una porción líquida que cubría la mayor parte de su territorio, conocida como los mares; y una parte sólida, que era la “tierra propiamente dicha”<sup>308</sup>.

El estudio del Planeta se hacía de acuerdo a la “Evolución Terrestre”. En un principio se constituyó en una nebulosa que se separó del Sol y, por causa de un paulatino enfriamiento, una parte de aquella nebulosa se solidificó, conformando la “corteza primitiva de la tierra”<sup>309</sup>; otro de los fragmentos continuó en forma ígnea y se alojó al interior de la corteza; la zona restante, la atmósfera, constituyó la porción gaseosa que cubrió el Globo. Para conocer su historia había de estudiarse lo ocurrido en las eras primaria, secundaria, terciaria y cuaternaria.

La primera de las épocas comprendía desde la solidificación de la corteza terrestre hasta la purificación de la atmósfera, y presentaba organismos como crustáceos, moluscos zoófitos y los nacientes peces. A los vegetales los constituían formas como enormes helechos, cicádeas y sigilarias. La era secundaria fue un periodo de calma, caracterizado por la cesación de la intensa actividad precedente y el perfeccionamiento paulatino de los modos de vida. Este tiempo fue habitado por

---

<sup>308</sup>MARTÍNEZ ZULUAGA, Emilio. Las ciencias naturales en la escuela primaria: su estudio y su experimentación Bogotá: Librería Siglo XX, 1944, p.48.

<sup>309</sup>BARONA, Ramón Lecciones de historia natural: con iniciación a la química y física, conforme a los programas oficiales, para el uso de las escuelas primarias y del primer año de bachillerato 12a. ed., 1950, Op. cit., p.108.

reptiles ya desaparecidos como “el *ignadón*, el *plesiosaurio*, el *igtiosauroy* el *brontosaurio*”<sup>310</sup>; los primitivos mamíferos y aves surgieron en esta época. Como había bastante luz, brotaron las dicotiledóneas y las incipientes flores. En la era terciaria “se establecieron los climas frío, templado y cálido” y las cordilleras se revistieron de capa vegetal, de árboles, formando las montañas y perfeccionando la flora. Las “flores ya revelaban toda su hermosura y la naturaleza era ya semejante a la de nuestros días”, habitada por algunos animales hoy extintos pero que guardaban similitud con especies de la actualidad: el mastodonte con el elefante, el hiparión con el caballo. La era cuaternaria se caracterizó por el hielo, el advenimiento de las estaciones, el progreso de los tipos vegetales y el surgimiento de órdenes animales. Fue en este tiempo cuando el humano prehistórico aparece,

cuya existencia se comprueba con el hallazgo de sus cadáveres perfectamente sepultados y momificados; restos de sus comidas y vasijas, y con el encuentro de sus instrumentos de defensa, tallados en piedra, pues el hombre primitivo vivió en una lucha constante con enormes animales, en esa época, que con mucha razón se ha llamado la edad de piedra<sup>311</sup>.

Se enseñaba el estudio de la estructura del Globo a partir de la Geología, según lo hacía ver el texto de Bruño<sup>312</sup>, pues esta se ocupaba de “investigar el origen de la tierra, la formación de las masas minerales y su orden de superposición”. Para escrutar los “Fenómenos Antiguos” y conocer el pasado del Planeta habría que identificarse los principios que “obraron en los periodos geológicos antiguos, implicando pues la identidad de los efectos, la de las causas”<sup>313</sup>. La estructura

---

<sup>310</sup>Ibíd., p. 111, (cursiva en el original)

<sup>311</sup>Ibíd., p. 113.

<sup>312</sup> BRUÑO, G. M. Historia natural, Op. cit., pp.1-2.

<sup>313</sup>Ibíd., p. 82.

actual del Astro evidenciaba la intervención de unos “agentes mecánicos y químicos”, cuya actividad la modificaban y el rastro dejado permitía analizarlos. La Geología estudiaba, entonces, la estratificación y la edad relativa de las rocas; la primera, se encargaba de la colocación de las rocas; la segunda, deduciría el orden de distribución de los fósiles allí alojados. La indagación de los fósiles era una técnica importante de aquella disciplina, que confirmaba el sincronismo de las capas geológicas. Ha demostrado cómo diferentes formas vivientes “vivieron en la misma época”, deduciendo “que dos capas muy distantes una de otra son *contemporáneas* [...] si aprisionan las mismas especies vegetales o animales”. Permitía la comparación entre los organismos antiguos y los actuales, el conocimiento de cómo vivían y la índole de los “depósitos geológicos”, esto es, si eran terrestres, lacustres o litorales. Las “deducciones que se sacan del conjunto de estas observaciones son próximamente ciertas, y permiten establecer la *cronología de los terrenos*, es decir el orden según el cual han sido depositados”<sup>314</sup>.

La descripción de la “Naturaleza planetaria de la tierra” se hacía a partir de términos propios de la Geología o de otras ciencias afines —Mineralogía y Paleontología—, señalando que era un astro de “mediana magnitud” perteneciente al Sistema Solar y poseedor de la Luna, su único satélite. Con un aspecto esferoide que configuraba unos polos achatados y un ecuador abultado. Como su superficie no era plana, se descubrían montañas, valles, mesetas, colinas y llanuras, y contaba con el pico Everest, ubicado en el Himalaya, de unos 8.840 metros de altura. La parte sólida ocupaba un cuarto del Planeta, aproximadamente 1’450.000 miriámetros cuadrados; mientras los mares cubrían los restantes tres cuartos, alrededor de 3’600.000 miriámetros cuadrados: la profundidad media de los mares era de unos 3.600 metros<sup>315</sup>.

---

<sup>314</sup>Ibíd., p. 85, (cursiva en el original).

<sup>315</sup>Ibíd., p. 81-85.

Para razonar sobre la Tierra y la Naturaleza se apeló a la materia como un elemento fundamental. Se argumentó su existencia no sólo desde las disciplinas específicas que la analizaban, como la Física o la Química, sino que se recurrió a la historia para demostrar sus propiedades, en especial, la de atraer y ser atraída. El texto *Apuntes históricos. Respecto a la teoría de la Atracción Universal*<sup>316</sup> señalaba que muchos científicos y literatos se dieron cuenta de este fenómeno y lo plasmaron en sus obras. Platón en el *Timeo* establecía que “lo semejante es llevado hacia lo semejante” y Plutarco que “la atracción es la que agrupa y retiene entre sí los materiales constituyentes de nuestro planeta”. Bajo estas premisas se transcurrió durante la Edad Media, en donde “nada nuevo se agregó”, hasta que el médico Francastor, hacia 1538, instituyó el precepto irrefutable de la atracción de los cuerpos. Gilbert y Bacon revalidaban este principio; aquel, en 1600, cuando aseveró que el Globo era un poderoso imán que atraía a los demás; éste, en 1620, al razonar sobre la gravedad como fuerza magnética connatural al Mundo. Nicolás Copérnico “el fundador de la Astronomía moderna”, aludía nuevamente a la importancia de esta potencia de la materia. En otro texto de enseñanza<sup>317</sup> se dedicaban nuevamente extensas líneas a la descripción de la Tierra, los planetas, las estrellas, etc., enunciando las leyes científicas de Newton y Kepler. Se caracterizaba cada elemento del Universo con un lenguaje propio de la ciencia que lo estudiaba, y se manifestaba con respecto a la cuestión de los orígenes, es decir, cómo se formaron los astros, las estrellas o el Astro Terrestre.

---

<sup>316</sup>BARBERENA, S I. Apuntes históricos. Respecto a la teoría de la Atracción Universal. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 22 (oct. 1894), p.292.

<sup>317</sup>BRIOT, Charles August Albert. Lecciones de cosmografía: ó, Elementos de astronomía; traducción castellana de Lorenzo Elízaga. Paris: Lib. de la Vda. de C. Bouret, 1918.

### 4.3. LA NATURALEZA HUMANA

Las lecciones de este texto<sup>318</sup> mostraban que el estudio del origen del hombre se fundaba en la Geología, fijando “la aparición del Hombre sobre la tierra al principio del periodo mioceno de los tiempos terciarios”. Así lo manifestaron los restos de piedra con aspecto de cuchillo y las herramientas empleadas en actividades manuales; sin embargo, como no se hallaron restos humanos en las rocas de la época terciaria, era necesario admitir el “origen cuaternario del hombre”. La “existencia prehistórica del Hombre cuaternario” mostraba tres momentos fundamentales. La “edad de la piedra tajada” enseñaba a un ser humano que manipulaba utensilios fabricados de fragmentos de sílex, huesos o piedras “groseramente desbastados”. La “edad de la piedra pulimentada” ubicaba al género humano con la capacidad de cortar el material, labrarlo y pulirlo sobre enormes superficies planas de piedra. El curso de la “edad de bronce” exhibía a una humanidad cuyo desarrollo técnico le permitió desagregar los minerales y obtener así el cobre y el estaño. Tras esta época, se advertía “la industria del hierro, y con ella el periodo histórico”.

Como el ser humano presentaba las mismas características de los mamíferos, debía estudiarse como un organismo perteneciente a este grupo, según lo establecían las lecciones del *Curso compendiado de historia natural*<sup>319</sup>. Cuando se definía al hombre sobresalían argumentos propios de la Historia Natural. El género humano presentaba una parte moral, distanciada enormemente de la de otros organismos, y otra física, estudiada por aquella disciplina. La humanidad pertenecía a los Mamíferos, dentro de la cual constituía “una sola especie zoológica (*Homo sapiens*)”<sup>320</sup>, diferenciada en siete “razas humanas”: “la blanca, la

---

<sup>318</sup> LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene, Op. cit., p. 581.

<sup>319</sup> URIBE, Joaquín Antonio. Curso compendiado de historia natural. Medellín: A. J. Cano, 1912, p. 58.

<sup>320</sup> *Ibíd.*, (cursiva en el original).

morena, la amarilla, la roja, la negra, la melanesia y la hotentota”. Éstas variaban entre sí, y, pese a las disparidades, un número importante de Zoólogos consideraban a “todos los hombres como una sola especie”. También se le relacionaba con otros parientes cercanos. Por su parte, los monos, “como la especie humana”, pertenecían a los Mamíferos y presentaban características similares a las de aquellos. Poseían “tetas pectorales [...] y cuatro pulgares” y se dividían en los “Monos del Antiguo Continente” y los “Monos del Nuevo Continente”; Los primeros, con narices con un tabique delgado y sin cola prensil; los segundos, con grueso tabique y cola prensil.

#### **4.4. ANIMALES, PLANTAS, HISTORIA NATURAL Y OTRAS DISCIPLINAS**

Con la Jeografía física se presentaba un fenómeno particular, si se comparan el objeto de estudio de aquella época con el actual. En aquel tiempo escrutaba la Naturaleza, asunto encomendado generalmente a la Historia Natural, las Ciencias Naturales o la Biología —según correspondiera con su surgimiento como disciplina—. Así lo evidenciaban las lecciones de *El institutor*<sup>321</sup> cuando instruía sobre las divisiones exhibidas al interior de los seres vivos, que a su vez constituían los reinos animal y vegetal. Los primeros, ramificados en vivíparos, ovíparos, vertebrados, articulados, moluscos, y terrestres, acuáticos o anfibios, y la ciencia que los estudiaba era la Zoología. Las plantas se escindían en las que dan flor y semilla y aquellas que no lo hacían visiblemente. También se ramificaba de acuerdo a su uso, como alimento o para “las necesidades exteriores”. La Botánica era la disciplina comisionada de su estudio. Cada forma exhibía una característica esencial y unos representantes: vertebrados como el elefante, moluscos como los pulpos; plantas con flor y semilla como los árboles, y las que alimentan como las legumbres.

---

<sup>321</sup> GAITÁN, José Benito. *El institutor*, Op. cit., pp. 356 - 357.

En esta misma dirección, pero desde la Historia Natural, el texto de Langlebert<sup>322</sup> estudiaba los cuerpos vivos o “brutos” de la Tierra. Aunque otras disciplinas como la Química y la Física también lo hacían, pero desde orillas diferentes; ésta, a partir de las propiedades de la materia y los fenómenos causantes de la gravedad, el calor, la luz, el magnetismo o la electricidad; aquella, calculaba los impulsos moleculares e investigaba los productos de las sustancias tras su combinación. De tal modo, la Historia Natural averiguaba, tanto el origen, formación y crecimiento de los organismos, así, como su distribución geográfica y las propiedades que los diferencian entre sí. Dentro de esos caracteres diferenciadores surgían el “origen” y la “duración”, que distinguían a las especies<sup>323</sup>. El primero determinaba la constitución de las formas inorgánicas a partir del sometimiento ineluctable de las leyes físicas y químicas, era el “resultado de la combinación de las moléculas elementales que la afinidad aproxima y une”. Por su parte, los entes vivos debían su origen a formas semejantes que les transmitían, “de generación en generación, el principio de la vida”. La duración para los inorgánicos era prolongada, podía mantenerse “indefinidamente”, y dependían de la no intervención de una fuerza ajena cuya acción desuniera sus moléculas. Por el contrario, para los vivos su tiempo era finito y su “evolución” vislumbraba un periodo de “crecimiento” (desarrollo progresivo del organismo), de “fijeza” (pérdidas y reparaciones del organismo, hay un cierto equilibrio) y de “decrecimiento” (menoscabo del dinamismo vital “hasta que la muerte pone un término á su evolución y lo entrega á la acción pura y simple de los medios exteriores que lo destruyen”).

En otros textos la Historia Natural<sup>324</sup> era la ciencia encargada de estudiar la Tierra y sus formas vivientes e inertes. De éstos, los había “brutos o inorgánicos”, como las rocas y los metales; de aquellos, “vivos ú orgánicos”, como los animales y las

---

<sup>322</sup> LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural, Op. cit., pp. 1-12 y 619.

<sup>323</sup> Se señalaban, también, la forma, el modo de crecer, la estructura y la composición elemental o química. Únicamente se tratan el “origen” y la “duración”, debido a la pertinencia con el trabajo aquí desarrollado.

<sup>324</sup> BRUÑO, G. M. Compendio del curso elemental de historia natural é higiene, Op. cit.

plantas. El ser vivo presentaba dos características esenciales: la nutrición y la evolución. La planta cuando consumía a través de sus raíces los “principios asimilables” provenientes del suelo estaba fortificando su existencia; lo mismo hacía el animal al comer las sustancias que lo mantenían. Todo ser aparecía en un momento determinado y por la fuerza de la nutrición se desarrollaba y conseguía cierta estatura conforme a la especie. En este estado perduraba por unos años hasta que, paulatinamente, por el curso inexorable del tiempo, iba decayendo hasta morir. “Este conjunto de actos se denomina **evolución vital** y es propia de los seres orgánicos”<sup>325</sup>.

En otro texto de Bruño<sup>326</sup>, se enseñaba que la clasificación zoológica servía para agrupar a los animales de acuerdo a sus características y a la importancia de éstas—sistema nervioso, miembros, huesos, dentadura, etc. —. Se clasificaban en “tipos, clases, órdenes, familias, tribus, géneros, especies, individuos”<sup>327</sup>. El “individuo” se constituía como un organismo diferente y apartado, imposible de “dividirse sin producirle desórdenes graves y á veces la muerte”, ejemplos de ellos eran el cangrejo, el caballo o el conejo. La “variedad” era formada por uno o varios individuos, diferenciados de otros integrantes de su familia por atributos especiales como la estatura, el color, etc.; verbigracia, el gato Angora o el ratón blanco. La “raza” estaba conformada por un grupo de individuos que continuamente engendraban las propiedades de una “variedad primitiva”, entre éstos, los caballos árabes o la “raza humana negra”. La “especie” reunía a los individuos con características propias, perpetuados a través de la “generación con los mismos caracteres”, pero sujetos a modificaciones, con lo cual se producían las variedades y las razas. Eran especies heterogéneas el conejo, el perro y el lobo, y

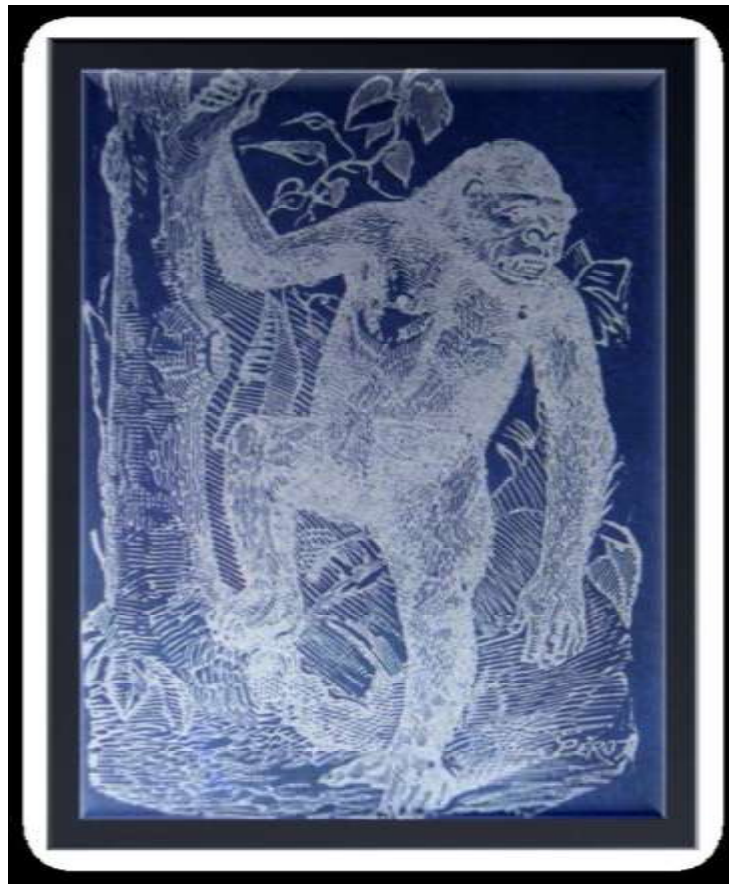
---

<sup>325</sup>Ibíd., p.6, (negrilla en el original).

<sup>326</sup> BRUÑO, G. M. Historia natural, Op. cit., p. 1.

<sup>327</sup>ibíd., p. 1, (cursiva en el original). En el texto se hacía una descripción, capítulo por capítulo, de esta clasificación del reino animal. Por ejemplo, del tipo de los vertebrados, se trataba la clase de los mamíferos, del orden de los carnívoros, etc., y, así con los cuadrumanos, roedores, proboscidios, cetáceos, rapaces, artrópodos, gusanos, moluscos, etc. De las plantas, se describían la raíz, el tallo, la hoja y la flor, y se clasificaban de acuerdo a las divisiones de los vegetales: fanerógamas, criptógamas, muscíneas y talofitas. Cada grupo con su correspondiente subdivisión y explicación.

las diversas “razas humanas” pertenecían a una misma especie: la humana. El “género” reunía las especies con características comunes mas no iguales: el zorro y el perro integraban el género “Perro (*Canis*)”. La “familia” congregaba entre sí a los géneros similares, conforme a algunas características sobresalientes. El “orden” era un conjunto de géneros o familias. La “clase”, a su vez, se constituía por varios órdenes. El “tipo”, finalmente, era el “conjunto de todas las clases animales que corresponden á una misma agrupación general”.



Gráfica 9. El gorila, de la clase de los mamíferos<sup>328</sup>.

El estudio de plantas y animales parecía aludir a ciertas características del evolucionismo. Se exhortaba al niño a observar en ellos, “como a semejanza

---

<sup>328</sup> BRUÑO, G. M. Compendio del curso elemental de historia natural é higiene, Op. cit., p. 91.

suya”, a unos organismos que necesitaban del movimiento, comida y modos de defensa para enfrentar los “rigores de la intemperie”. Así, constatará “los recursos que el medio procura a cada individuo de la especie para sobrevivir” de la mejor manera, conforme a su constitución orgánica, que lo determinaba y lo hacía apto para la vida, la nutrición, el movimiento y lo resguardaba de los peligros y enemigos del entorno, concluía una de las lecciones de este documento para las escuelas primarias<sup>329</sup>. Allí también se mostraba a la disciplina histórica con un carácter distinto al asignado por la educación religiosa en otros textos revisados. Su labor se situaba a exaltar la inteligencia y “el valor indomable de los hombres en la lucha que se desarrolla con la naturaleza para adivinarle sus secretos y para arrancarle los tesoros que encierra”. De igual manera, la ciencia presentaba otros objetivos, dejaba de ser un vehículo para admirar la empresa del Creador y ser “apenas una introducción al conocimiento de los seres y de los fenómenos de la naturaleza”.

La Historia Natural también se constituía en un conjunto de ciencias encargadas de investigar, conocer, catalogar y describir los “seres naturales”<sup>330</sup>. Éstos eran los que se albergaban en la Naturaleza sin la intervención humana, como las plantas, los animales, el agua, las piedras. Orgánicos, los primeros, estudiados por la

---

<sup>329</sup>INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN. Programas de ensayo para las escuelas primarias, Op. cit. pp. 52 - 57.

<sup>330</sup>RODRÍGUEZ, Salomón. Nociones generales de biología: anatomía, fisiología e higiene del cuerpo humano para colegios de segunda enseñanza conformes en todo con el programa oficial de ciencias naturales para el primer año. Bogotá: Colegio de San Bartolomé, 1941.

Con respecto a su definición y objeto de estudio, Olga Retrepo señalaba que: “La Historia Natural, entendida desde la antigüedad clásica, como exposición de conocimientos o descripción extensa, a la manera de Aristóteles en su **Historia de los Animales**, había ya comenzado a cambiar de orientación y adquirió otro significado, a partir de la primera edición del **Systema Naturae** de Linneo, en 1736 [...] La Historia Natural, como ordenamiento de los tres reinos, aunque centrada en las formas vivas, llevaba necesariamente a una tensión frente a la descripción. Para ésta debían tomarse en cuenta las diferentes partes de la estructura, analizándolas separadamente, atendiendo siempre a cada una de las configuraciones particulares pero sin descuidar al conjunto [...]”

“Se había delineado un auténtico problema epistemológico, que no pasaba desapercibido para Linneo. ¿Qué nos dicen esas clasificaciones sobre la real constitución del ser? RESTREPO FORERO, Olga. El tránsito de la historia natural a la biología en Colombia. 1784-1936, Op. cit., pp. 185 - 186, (negrilla en el original).

Biología; inorgánicos, los segundos, constituían el objeto de estudio de la Geología. Cada espécimen era un todo organizado formado por un complejo de elementos diferenciados y un acumulado de “leyes que lo rigen”. Los animales eran investigados por la Zoología y las plantas por la Botánica; ambas formas nacían, vivían, crecían, se desarrollaban y se reproducían, pero los vegetales, a diferencia de los animales, “en general carecen de movimiento y sensibilidad”. A la Historia Natural también se le daba un lugar privilegiado en la escuela, pues “de las asignaturas escolares, ninguna contribuye mejor a la formación educativa del alumno que la que estudia los clásicos tres reinos de la naturaleza”<sup>331</sup>. Ella posibilitaba la observación de los acontecimientos ocurridos en el medio físico, “creando en el niño [...] el hábito de indagar las causas que determinan los hechos naturales”

Considerando en conjunto las lecciones seculares, un rótulo que en este capítulo se le dio a aquellas enseñanzas que de una u otra manera acometieron su objeto de estudio sin recurrir al elemento religioso; aunque esto no quiere decir que se tratara de una resolución absoluta por la ciencia, pues como se ha visto a lo largo de este trabajo los razonamientos religiosos precedieron a los científicos o viceversa, sin que hubiera relaciones de continuidad o de causa efecto. Así, cuando en los párrafos de un mismo texto de enseñanza los razonamientos religiosos se hicieron cargo de un hecho, en el siguiente los relacionados con la ciencia hacían lo propio, se tratara para explicar el mismo fenómeno o uno diferente.

---

<sup>331</sup>MARTÍNEZ ZULUAGA, Emilio. Las ciencias naturales en la escuela primaria: su estudio y su experimentación Bogotá: Librería Siglo XX, 1944, p.5. “‘LAS CIENCIAS NATURALES EN LA ESCUELA PRIMARIA, SU ESTUDIO Y SU EXPERIMENTACION’, es un libro didáctico confeccionado de acuerdo con los programas del Ministerio de Educación Nacional. Cuestión, evidentemente, de vital importancia para su mejor y más rápida adopción en los establecimientos de primeras letras. Tan acertado y fácil camino, en favor de esta obra, debe regocijarse, muy de veras, a todos cuantos se preocupan por el progreso de la educación popular”. *Ibíd.*, p.6.

También se pudo constatar la aparición de formas de enseñanza que en sus fundamentos representaban un camino distinto a los procedimientos memorísticos y repetitivos de la escolástica. Nos referimos al método de enseñanza objetiva que, de acuerdo a sus fundamentos, intentaba formar en el estudiante unos razonamientos basados en la observación y la ciencia. Así mismo, es cierto que surgieron explicaciones en las que se recurría a un lenguaje propio de disciplinas como la Geología, la Astronomía o la Historia Natural para explicar el Universo, la Tierra, el hombre, las especies sin abordar el asunto de cómo se originaron, con lo cual parecía mantenerse el monopolio explicativo del Dogma.

## 5. CIENCIA REVELADA

[...] reconozcamos que los medios de conciliar aquellos dos grandes dones de Dios, la ciencia, fundada en la razón, y la fe fundada en la revelación, existen. Hay sobre todo uno cuya importancia es incuestionable: la autoridad<sup>332</sup>.

Durante la revisión de los documentos surgieron explicaciones con una clara orientación religiosa sobre la existencia de Dios y los orígenes del Universo, la Tierra, el hombre, las especies y otros fenómenos. Otro tanto ocurrió con las que, desde la ciencia y las disciplinas especializadas, emprendieron igual tarea, aunque, y como se mencionó en el capítulo anterior, el volumen de una y otra no fue el mismo, y las relacionadas con el Dogma ocuparon un lugar privilegiado y considerable. En general, fue posible distinguir dos formas de enseñar las lecciones en el aula, considerando, pues, las precisiones indicadas sobre que ninguna de las fuentes presentó un acomodo absoluto hacia la religión o la ciencia, desde el punto de vista de las explicaciones. Se sucedieron de acuerdo al tema, incluso, en una misma temática asomaron ambas formas explicativas. No obstante, los documentos mostraron un tercer modo de emprender los hechos, menos constante que las otras dos, una suerte de sincretismo entre la religión y la ciencia, una asociación cuyo estudio de los tópicos incorporó abiertamente elementos de ambas. Al igual como se ha procedido en los capítulos anteriores, a continuación se expondrán cuatro temáticas —conocimiento de la Tierra, progreso mental del hombre, las especies pobladoras del planeta y la inspiración divina de los hombres de ciencia— que representaron este intento por reconciliar las explicaciones religiosas con las científicas

---

<sup>332</sup>MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia, Op. cit., p.36.

## 5.1. CONOCIMIENTO DE LA TIERRA

Las ciencias no demuestran el número de años que corrió desde la primitiva creación del Globo hasta el diluvio. Moisés tampoco da más noticia que esta: " En el principio crió Dios el cielo y la tierra," y refiere después los seis días ó épocas, en la última de las cuales fué creado Adán. Desde la aparición del hombre sobre la tierra hasta el diluvio, es indudable que corrieron más de 16 siglos, y de entonces para acá la ciencia demuestra y los libros sagrados enseñan que no han pasado menos de 48 siglos. Desde Adán hasta nosotros se cuentan por el cómputo más bajo unos 60 siglos (5873 años).

Varias pruebas se aducen para demostrar la época del diluvio [...] Según los geólogos, el globo que habitamos estaba al principio en fusión y probablemente luminoso, Más tarde, su costra se fué consolidando por el enfriamiento, y muchos materiales, antes disueltos en la atmósfera, viniendo á ser sólidosó líquidos, se precipitaron y formaron muchos y grandes lagos ó mares<sup>333</sup>.

En el Decreto 229 de 1905, por el cual se establecía el plan de estudios para el Bachillerato en Filosofía y Letras<sup>334</sup>, se señalaban los temas que debían enseñarse en Cosmografía, evidenciando una concordancia entre religión y ciencia. La Cosmografía era una disciplina importante en la escuela para el estudio del planeta, mostraba la historia del Mundo en la sucesión de varias

---

<sup>333</sup> ARBOLEDA, Sergio. Rudimentos de geografía, cronología e historia: lecciones dispuestas para la enseñanza elemental de dichos ramos en el seminario conciliar de Popayán, Op. cit., p. 12.

<sup>334</sup> GALLEGO CARDONA, Juan (Comp.). Pénsumes colombianos de enseñanza secundaria: 1887 a 1955, Op. cit., pp. 43 - 46.

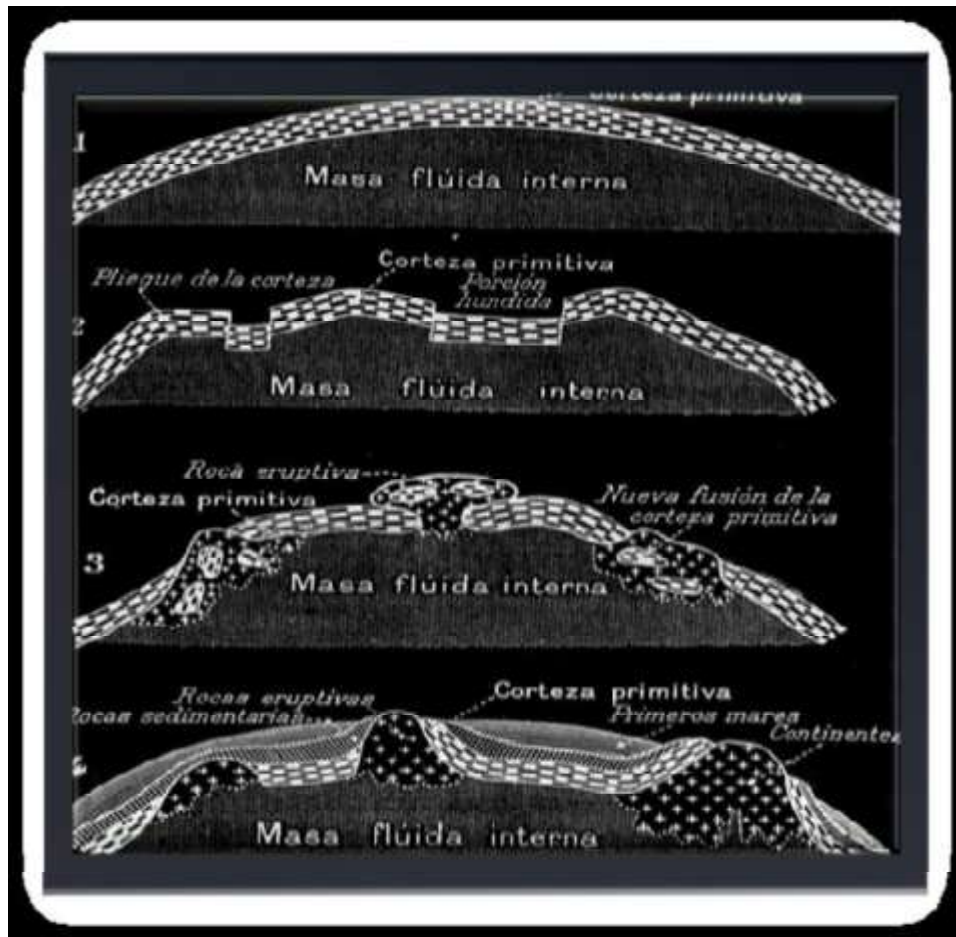
épocas que iban del “Origen del mundo”, pasando por las “Épocas prehistóricas”, “El diluvio”, la “Venida de Jesucristo”, la “Propagación del Cristianismo” hasta la “Historia de los tres últimos siglos”.

Así lo señalaba el texto de Bruño<sup>335</sup>, quien hacía su argumentación a partir de fundamentos religiosos y de leyes físicas. El “origen probable de la Tierra” fue un suceso en cuyo inicio actuó la Suprema Voluntad, permitiendo, después de la intervención, que las leyes físicas actuaran. “Al principio, dice la Biblia, creó Dios el Cielo y la Tierra [...] y sometió estos elementos a las leyes inmutables que debían fijar su organización”. Tras este acontecimiento, la hipótesis de Laplace se consolidaba como la más aceptada para aclarar los cambios del Planeta. Proponía que los componentes del Globo, en un comienzo, pertenecieron a una “nebulosa” que tras concentrarse formó un “astro análogo al sol”.

Había, pues, un cuerpo encendido que paulatinamente fue enfriándose y, a medida que esto sucedía, los elementos más pesados pasaron a formar el núcleo ígneo, mientras los más livianos se endurecieron en la superficie creando la “corteza primitiva” (Gráfica 10). Así mismo, progresivamente la densa capa de gases y vapores de variada naturaleza que envolvía al Globo se concentró y cayó, oxidando los elementos albergados sobre la corteza. Por su parte, las aguas bañaron la superficie toda, en una suerte de “mar universal” apenas profundo. Tras la actividad del agua, las sustancias químicas y el calor que “desagregaron” partículas de las rocas solidificadas, e hicieron aparecer los sedimentos primitivos. A su vez, en lo profundo de la Esfera la actividad de los elementos internos y la debilidad de la corteza terrestre, que no pudo resistir el embate de los “agentes internos”, propiciaron el levantamiento de formas que, al unirse, configuraron los continentes.

---

<sup>335</sup> BRUÑO, G. M. Historia natural, Op. cit., p.88. Un argumento similar al desarrollado por Descartes, quien establecía que “una vez Dios ha puesto en marcha el mundo lo deja funcionar por sí solo”. HAWKING, Stephen y MLODINOW, Leonard. El gran diseño, Op. cit., p. 34.



Gráfica 10. Fases evolutivas de la Tierra<sup>336</sup>.

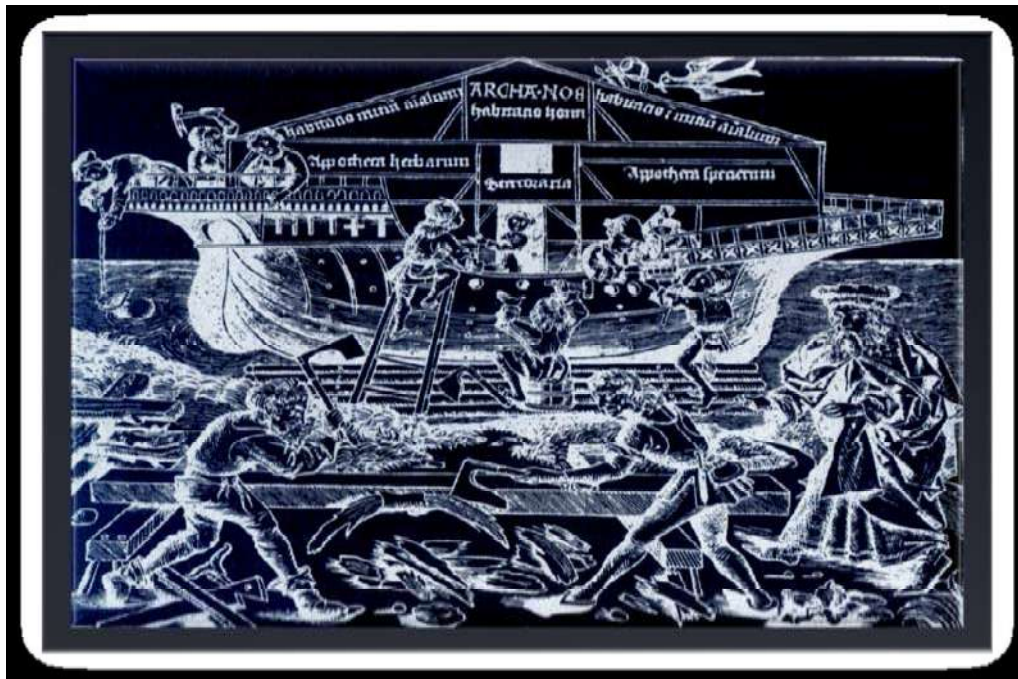
Un proceso lento. En los mares el agua se fue enfriando y las “reacciones” y “precipitaciones” en su interior fueron purificándolo todo, hasta que, con el paso del tiempo, se hicieron “habitables y en ellas hizo la vida su aparición”<sup>337</sup>. Así, las formas primitivas de animales y plantas constituyeron un número bien reducido de organismos que poblaron la Tierra. En esto pasaron muchos años, momento en el cual se reprodujeron, permitiendo su sustitución por “seres de organización cada vez más perfecta”. En este libro de enseñanzase ilustraban una serie de fenómenos que ponían de manifiesto el transformismo de las especies y el

<sup>336</sup>Ibíd., p. 89.

<sup>337</sup>Ibíd., p. 90.

predominio explicativo de ciencias como la geología y la paleontología (ver las gráficas del Anexo 5), sin alterar el principio en el cual Dios “creó [...] el Cielo y la Tierra”.

En otro texto de enseñanza, *Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene*<sup>338</sup>, se concluía, en este sentido, que sucesos como las eras geológicas fueron el resultado de “fenómenos diluvianos y glaciares”, y, que, el “diluvio y la fusión de los inmensos nevados o campos de hielo ocasionaron fenómenos considerables de erosión y la formación de los actuales valles”.



Gráfica 11. Noé construyendo el arca antes del Diluvio Universal<sup>339</sup>.

<sup>338</sup> LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. *Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene*, Op. cit., p. 591.

<sup>339</sup> SCHUSSHEIM, Victoria y SALAS, Eloy. *El guardián de los herbarios del rey. Jean Baptiste de Lamarck*, Op. cit., p. 26.

ERAS GEOLÓGICAS	PERIODOS	VERTEBRADOS	INVERTEBRADOS	VEGETALES
CUATERNARIA ( <i>Antropozoico</i> ).	Edad de los metales. Neolítico. Paleolítico.	Reino del hombre.	Actuales.	Flora actual.
TERCIARIA ( <i>Cainozoico</i> ).	Plioceno. Mioceno. Oligoceno. Eoceno.	Reino de los Mamíferos.	Reino de los Gasterópodos y de los Lamelibranquios. — Numulitas.	Reino de las angiospermas.
SECUNDARIA ( <i>Mesozoico</i> ).	Cretáceo. Jurásico. Triás.	Reptiles alados. — Reino de los Reptiles.	Reino de las Amonitas, de las Belemnitas y de los Braquiópodos.	Reino de las Gimnospermas.
PRIMARIA ( <i>Paleozoico</i> ).	Permiano. Carbonífero. Devoniano. Siluriano. Cambriano.	Primeros Reptiles. — Reino de los Peces ganoideos.	Reino de los Trilobites. Foraminíferos. Radiolarios. Espongiarios.	Reino de las Criptógamas vasculares.
ARCAICA ( <i>Azoico</i> ).	Grafito, Fósiles desconocidos.			

Gráfica 12. Cuadro divisiones geológicas con sus caracteres paleontológicos<sup>340</sup>.

## 5.2. PROGRESO MENTAL DEL HOMBRE

En la enseñanza objetiva, que evidenció un importante influjo de los principios de la ciencia, el elemento religioso también concurrió. Johonnot<sup>341</sup>, un importante referente de este sistema, para aclarar las etapas del desarrollo mental humano, recurría a la idea de los “cambios análogos [...] que se efectúan en la especie”. Así, cuando el individuo transitaba por la infancia, su dependencia frente a la Naturaleza era una constante, carecía de percepción y estaba subordinado a los

<sup>340</sup>BRUÑO, G. M. Historia natural, Op. cit., p. 90.

<sup>341</sup>JOHONNOT, James. Sistema de Instrucción Objetiva, Op. cit., p.151.

sentidos. Sus pensamientos e ideas albergaban un alto grado de incertidumbre. Era sólo en el paso de la niñez a la edad adulta cuando iba abandonando, paulatinamente, la concepción de ver a la Naturaleza como “dueña”, para entrar a una que la comprendiera como “una sierva más”, sistematizando el pensamiento y definiéndolo de tal manera que se alcanzara “un conocimiento más elevado”.

La historia de los hombres mostraba un ejemplo de ello. En los anales del pueblo de Israel, “según consta en el antiguo testamento”, se pudo observar cómo se encumbraron hasta conseguir “un grado de refinamiento y de fuerza intelectual que llega á hacerse notable por sus profetas, poetas y maestros distinguidos”<sup>342</sup>, tras haber vivido en un “estado bajísimo de esclavitud é ignorancia”. Este contraste, entre una nación apenas liberada de la sumisión de los egipcios, con la que vio nacer a Jesucristo, se constituía en un digno modelo. Había que prestarle especial cuidado a los “medios de educación” presentes en este notable progreso. Al comienzo, los israelitas atravesaron por una etapa en la cual su mente fue “torpe y sensual” y era un imposible despertarla o educarla sin dominarle los sentidos. Lentamente, el apremio de los sentidos iba cediéndole el paso a una inteligencia cada vez más elevada. El “antiguo sistema de canto y símbolo” abandonaba su lugar, y se orientaba hacia la razón, mediante la “exposición de principios” y el estudio de “verdades mentales”. En “este nuevo sistema de educación, el Gran Maestro se cuida de no violar las leyes del crecimiento mental. Decía el Señor á sus nuevos discípulos: ‘Tengo que deciros muchas cosas, pero todavía no las entenderéis’”, concluía el autor norteamericano al colocar como ejemplo de evolución mental de la especie humana, de un estado ignorante a uno avanzado, la historia del antes y después del nacimiento de Jesucristo.

---

<sup>342</sup>Ibíd., 152.

### 5.3. LAS ESPECIES DEL GÉNESIS

Para abordar el estudio de las especies, aclaraba una de las lecciones de la *Jeografía matemática, física i política i nociones jenerales de jeografía antigua*<sup>343</sup>, había que clasificar los “productos de la tierra” en cuerpos orgánicos y cuerpos brutos o inorgánicos. Éstos, constituidos por moléculas no tenían otro vínculo que el de la “cohesión” y la “adherencia”. Aquellos se componían de tejidos sólidos y fluidos, que nacían de formas similares y perecían en un tiempo específico. Los inorgánicos, por su parte, se dividían en simples y compuestos, en donde los primeros no se descomponían en otras sustancias, y los segundos, resultaban de la combinación de dos o más formas simples o compuestas.

Los cuerpos orgánicos debido a su naturaleza pertenecían a los reinos animal o vegetal. Los animales eran estudiados por la Zoología y poseían sensibilidad, se movían y en su interior albergaban los órganos que les servían para alimentarse. La Botánica se encargaba de las plantas, cuya naturaleza les permitía crecer y desarrollarse, pero sin desplazarse de su lugar, consumiendo los alimentos a través de órganos externos. Tanto los animales como las plantas se organizaban en distintas clases. Por ejemplo, el reino animal presentaba a los mamíferos, caracterizados por dar a luz en “vivificación perfecta”, y alimentados mediante la lactancia; “el hombre, el mono, el caballo” hacían parte de ese grupo; las aves u ovíparos formaban otra clase, distinguidas porque las crías nacían a partir de los huevos.

Lo anterior constituía la explicación de los aspectos fundamentales de las especies y de la formación del Planeta, aclarados a partir de las disciplinas especializadas. El autor de este libro de texto continuaba con la exposición, y aclaraba que:

---

<sup>343</sup>SÁNCHEZ DE BUSTAMANTE y SIRVEN, Antonio. *Jeografía matemática, física i política i nociones jenerales de jeografía antigua*. Tomada de la edición de 1866 i aumentada con un cuadro jeográfico de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1869.

Las teorías o sistemas concernientes a las edades de la tierra no tienen nada que se oponga al texto bien entendido del Génesis. Mucho tiempo ántes de ahora, la semana de la Creación fue considerada por muchos teólogos como una serie de seis épocas, opinion indicada por San Agustin i sostenida por varios comentadores ortodojos de la Biblia, sin que la Iglesia la haya reprobado, conviniendo como convienen todos los teólogos en que la creacion del hombre pertenece a la última época, i no solo conformándose en esta parte con la cronología sagrada, sino apoyando su verdad con hechos i datos incontestables<sup>344</sup>.

A su vez, la explicación de lo sucedido en los reinos animal y vegetal, resumía la *Historia Natural* de Langlebert, se fundaba “sobre todo en las ideas reinantes actualmente acerca de la *evolución* incesante y progresiva de los animales y vegetales”<sup>345</sup>, cuya acción mostraba cómo la fuerza del medio establecía el origen de los organismos, y, cuando aquel sufría cambios, generaba modificaciones en la especie, llevando a que ésta se adaptara favorablemente al nuevo entorno. Todos los organismos se constituían de materia, y la materia viviente se encontraba dominada por una “ley de perfeccionamiento continuo” cuyo progresivo desarrollo en la historia de la vida ha originado infinidad de estructuras animales y vegetales. La materia se hallaba, entonces, sujeta al mandato de la atracción universal, cuya intervención gobernaba a los astros y su invocación se constituía como un principio insoslayable para explicar la mayoría de hechos físicos, siendo, de entero conocimiento, que aquellas “dos grandes leyes, obra del Criador, rigen el Mundo”.

También el origen del humano prehistórico, el primer hombre, se explicaba con la terminología propia de las disciplinas especializadas y las referencias religiosas.

---

<sup>344</sup>Ibíd., p. 9.

<sup>345</sup>LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. *Historia natural*, Op. cit., p. V, (cursiva en el original).

En otro libro del autor francés<sup>346</sup>, se señalaba que en “las capas del diluvio” se hallaron restos de los hombres relacionados con las armas y los artefactos utilizados en tiempos anteriores: “Se han descubierto fósiles humanos en gran número de grutas ó cavernas, tanto en Francia como en toda Europa, que habían sido segadas por el diluvio ó por derrumbes”.

En el texto ya revisado de Langlebert<sup>347</sup> la sinergia entre razón y revelación se hacía explícita. Tras mencionar el “terreno diluviano”, se explicaba el tránsito del hombre por las diferentes eras de una manera muy propia de las disciplinas encargadas de la historia de la humanidad. En adelante, se hablaba de cómo pasó de la “edad de la piedra pulimentada” a la del bronce y de allí a la del hierro “uno o dos siglos ántes de la conquista romana”. El análisis se basaba en la geología y se concebía al hombre como un ser perteneciente a “un reino aparte en la creación”.

#### 5.4. DIOS MIRA POR EL TELESCOPIO

En los intentos por reconciliar ciencia y fe se esbozaron gran variedad de argumentos. Así lo mostraba un pasaje aparecido en la *Revista de la Instrucción Pública*<sup>348</sup>:

¡Notable sincronismo! Cuando a la Providencia plugo llamar al gran  
inmortal de Galileo para que fuese á contemplar de cerca los astros

---

<sup>346</sup>LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene, Op. cit., pp. 581- 582.

<sup>347</sup> LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural, 1883, Op. cit., p. 619.

<sup>348</sup>BARBERENA, S I. Apuntes históricos. Respecto a la teoría de la Atracción Universal, Op. cit., p.293. Hawking y Mlodinow al describir los “nuevos intentos” de reconciliar las “leyes de la naturaleza” con el “concepto de Dios” citaban en su texto de 2010: “Como escribió el poeta Alexander Pope:

[...] *La Naturaleza y sus leyes yacían en la oscuridad;  
Dios dijo: ¡Sea Newton!, y todo fue claridad*”. HAWKING, Stephen y MLODINOW, Leonard. El gran diseño, Op. cit., p.34.

que tanto había contemplado desde el lejano limbo de la tierra, envió á la vez al poderoso genio de Newton para que continuase la obra del sabio florentino.

Juan Newton y Ana Ascongh fueron los venturosos progenitores del sucesor de Galileo.

Pope, uno de los poetas más populares de Inglaterra, de ese país que tanto culto rinde á la memoria de sus hombres grandes, dice, hablando del nacimiento de Newton:

La naturaleza entera

Yacía en la oscuridad:

Dijo Dios que Newton fuera,

Y todo fue claridad.

Los esfuerzos por armonizar la religión católica con la ciencia no amainaban. En un artículo de 1933<sup>349</sup> se exponían tres razones que abordaban el problema y su resolución dejaban al “juicio severo e imparcial”. Era de entero conocimiento, planteaba el primero, que la Iglesia de Cristo fue consciente de que la “verdadera ciencia” y sus descubrimientos no podrían oponerse a la fe; al contrario, pues la Santa Institución sabía de los avances que aquella trajo al progreso humano, y los había promovido y recomendado con el mayor de los ímpetus, no haciendo otra cosa que cuidar la “dignidad” de la auténtica ciencia.

Un segundo argumento, trataba las controversias generadas alrededor de una supuesta restricción a la ciencia por parte de la Iglesia. Un grandísimo error pensar que la Institución de Cristo pudiera coartar la libertad de la ciencia. Nada

---

<sup>349</sup> URÍA, José María, S. J. El Concordato colombiano, Op. cit., pp. 97 – 99.

más injusto. Las autoridades católicas no se opusieron jamás a que la ciencia se rigiera bajo sus propios principios y métodos; tampoco contradijo los raciocinios evidentes, los juicios verdaderos. Mucho menos, exigió la aceptación de hechos que no lo eran. Mas sólo la Iglesia en una cosa mostró su autoridad y su impedimento: que se tomara por verdaderas conclusiones científicas a filosofías no demostradas que, franca o solapadamente, contrariaranel Verbo Divino.

El último de los asuntos señalabael papel importantísimo que la Iglesia tuvo como garante de la fiabilidad de los resultados científicos, algo que llevaba, irremediablemente, a una situación en la que la “libertad de los hombres de ciencia” se coartaba por algún tiempo. La historia enseñaba “el ejemplo de Galileo Galilei” como untestimonio de ello:

[...] el daño que por ventura en algún que otro caso particular pueda la ciencia padecer, no de la fe ni en rigor de la Iglesia, sino de un tribunal eclesiástico falible, se compensa con grandes ventajas por los provechos que la fe, la Iglesia y aun los mismos tribunales eclesiásticos le han proporcionado en otras mil ocasiones. Y si alguno preguntase qué es hasta ahora lo que ha acarreado mayores obstáculos al progreso de las ciencias y sobre todo al bien común de la sociedad, ese error rarísimo de los tribunales eclesiásticos, o bien, las preocupaciones y esfuerzos de aquellos, que nada procuran con más tenacidad y afán que combatir sin tregua ni cuartel a la Iglesia Católica, la respuesta es bien patente y no se hará esperar de ningún hombre leal y cuerdo, que conozca, no más que medianamente, la historia universal<sup>350</sup>.

---

<sup>350</sup> *Ibíd.*, p. 114.

En una dirección similar, las *Lecciones de historia natural*<sup>351</sup> comparaban personajes de las narraciones bíblicas con hombres de ciencia, y sus aportes científicos los justificaban a partir de las revelaciones del Creador. Pitágoras, Platón, Kepler y Newton se apuntalaron como genios que “subieron como Moisés a la cima del monte Pisgah”, allá en donde el Señor le enseñó la tierra toda<sup>352</sup>, y llegaron a lo más alto del intelecto gracias a su religiosidad: como compensación “obtuvieron vislumbre del plan de la creación, y alabando a Dios, transmitieron a los hombres la verdad emanada del cielo, y ellos conservarán viva la revelación” y fueron quienes imaginaron “los pensamientos de Dios después que El”.

Los ejemplos anteriores evidencian un modo particular de explicar algunas temáticas tratadas en textos que pudieron servir como material para las aulas. Asuntos relacionados con el conocimiento de la Tierra, el progreso mental del hombre, las especies que habitan el planeta y la analogía entre los hombres de ciencia y los personajes bíblicos tuvieron el concurso de razonamientos religiosos y científicos. Se ilustraba cómo una importante figura del sistema de enseñanza objetiva, cuyos fundamentos se asemejaban con los de la ciencia, incluía juicios religiosos para darle peso a sus ideas, o cómo el análisis, a partir de los argumentos de las disciplinas especializadas, de los orígenes de la Tierra y del hombre prehistórico se armonizaba con la idea del Creador. Claro está que ese sincretismo explicativo representó una tendencia poco generalizada si se compara con el volumen de las lecciones específicamente religiosas.

---

<sup>351</sup> BARONA, Ramón. *Lecciones de historia natural*, 1950, Op. cit., p.11.

<sup>352</sup> “Y subió Moisés desde la llanura de Moab al monte Nebo, a la cumbre del Pisga, que está frente a Jericó, y el SEÑOR le mostró toda la tierra: Galaad hasta Dan,”. Deuteronomio 34:1 (La Biblia de las Américas). [en línea], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.biblestudytools.com/bla/deuteronomio/passage.aspx?q=deuteronomio+34:1-12>>

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este trabajo son muchas las impresiones que se pueden recoger, sin embargo, merecen especial atención aquellas que se mantuvieron, a pesar del paso del tiempo y los cambios sociopolíticos; también hay otras que no conservaron esa presencia histórica y fue su importancia en una época específica la que les permitió ocupar un sitio privilegiado entre un conjunto variado de aspectos que no revistieron la misma trascendencia. En estas consideraciones finales se contemplarán todos estos fenómenos que por su concurrencia o su impacto sobresalieron.

La enseñanza religiosa fue uno de esos elementos que se conservaron en el tiempo. No con una continuidad inmodificable, sino con un acomodo de acuerdo a las circunstancias económicas, políticas y sociales de la época. La religiosidad en la educación, en ocasiones con mayor fervor que otras, siempre se mantuvo, sin importar la irrupción de gobiernos o normatividades que en el papel fueran consideradas hostiles al catolicismo. Ocurrió así con la administración del general Tomás Cipriano de Mosquera y la Constitución Política de Rionegro de 1863, en cuyo articulado se leían algunas enmiendas que quebrantaron la autoridad eclesiástica: abolición de los diezmos, debilitamiento de las gabelas gubernamentales a la Iglesia y la expulsión de los jesuitas. Acontecía lo mismo con el gobierno liberal de Eustorgio Salgar (1870 – 1872) y el Decreto de Instrucción Pública de 1870, que se estableció como una reforma de la educación primaria del país, e intentó instituir un sistema gratuito, obligatorio y secularizado. Ya en la época de Rafael Núñez, la Regeneración, la Constitución de 1886, el Concordato de 1887, el *Syllabus Errorum* de Pío IX o las encíclicas de León XIII la educación se le entregaba al clero, y adquiría una orientación muy acorde con los principios del catolicismo, reponiéndose de los embates de la época precedente. Sin cambios importantes se llegaba a la República Liberal de 1930, allí se conservaron algunas directrices educativas del anterior dominio conservador, la presencia de la enseñanza religiosa continuaba. En definitiva el halito religioso

persistía en las lecciones escolares; unas veces con la enemistad aparente del Estado y sus ordenanzas, otras con su beneplácito y resolución.

En el acercamiento histórico emprendido en este trabajo se evidenció una disputa entre ciencia y religión; aunque, se puede establecer de acuerdo a los documentos examinados que se trató, en la mayoría de los casos, de una repetidareprobación católica a las ideas de la ciencia. Los reparos no se hicieron a la ciencia toda, ni a su existencia *per se*; únicamente a esas expresiones que nacidas de ella misma, abierta o tácitamente, no se correspondieran con la doctrina católica: la ciencia atea, el materialismo, el positivismo, el racionalismo, el evolucionismo y demás sistemas que se apartaban de Dios y la Iglesia. Así mismo, cada una de las posiciones manifestó características diferentes. La originada desde el terreno religioso destacaba a los responsables, esgrimiendo un lenguaje pocas veces temperado, trayendo a cuento los equívocos del adversario para legitimar las reflexiones propias. La ciencia, por su parte, acaso si se refirió a los argumentos católicos y, cuando lo hizo, en las escasas ocasiones en que puntualizó sobre la controversia, el tono no exhibió la beligerancia de los guardianes religiosos.

Se desfila así hacia lo enseñado en la escuela, a las lecciones que intentaban esclarecer interrogantes relacionados con la existencia de Dios y los orígenes del Universo, la Tierra, el hombre y las especies y algunos fenómenos de la realidad. Estudios que tuvieron una relación importante con el contexto político, social e intelectual en el cual se desarrollaron. Varias de las ideas impartidas en los recintos escolares se asemejaban con las de quienes defendieron la causa religiosa. De modo que, una parte significativa de los documentos que pudieron ser utilizados al interior de las aulas presentó una notable disposición religiosa. Se apoyaron en una abundante diversidad de disciplinas y temáticas que irradiaron las ideas del dogma católico, como la Historia y la Geografía Sagrada, la existencia de Dios o la creación del mundo y del hombre. La vehemencia religiosa

también se advirtió cuando se estudiaron tópicos que abiertamente no se interesaban por esclarecer asuntos de carácter social o natural. Entre éstos encontramos los que conciernen exclusivamente a la Doctrina, que, como el misterio de la Concepción, el Paraíso o las oraciones, se instituyeron en herramientas fundamentales, ya que compendiaban las concepciones católicas sobre Dios, el Universo, la virginidad de la Virgen, el hombre o su sufrimiento. El influjo religioso no sólo se correspondió con las disciplinas y temáticas vinculadas con la elucidación específica de la fe, incluso se sustentó en aquellas que, como La Historia Natural, las Ciencias Naturales, la Urbanidad o la Geografía, abordaban cuestiones diferentes a las religiosas. En sus enseñanzas se hicieron visibles unos razonamientos que al tratar sus objetos de estudio encontraron la oportunidad de confirmar las nociones ilustradas en el curso de religión.

Del mismo modo en que aparecieron unas explicaciones con un claro acomodo religioso, también lo hicieron, en un volumen mucho menor, otras que intentaron aclarar los fenómenos sin acudir a los principios de la fe, sin que hubiese una inclinación decidida por la ciencia; ya se ha visto cómo en una misma lección los juicios religiosos antecieron a los científicos, o viceversa, cuando explicaban un mismo hecho o uno contrario. Igualmente, asomaron métodos como la enseñanza objetiva que no compaginaron con las instrucciones memorísticas y repetitivas de la educación devota. Pretendían en el estudiante unas lógicas asentadas en la observación y la ciencia. Pero también es cierto que hubo lecciones que apelaban al lenguaje específico de la Historia Natural, la Geología y la Astronomía para advertir de manera descriptiva sobre las características del Universo, la Tierra, el hombre o las especies, sin comentar su origen, consintiendo que esta explicación la asumiera la doctrina católica.

Las lecciones revelaron una forma especial de exponer algunas temáticas que, relacionadas con el estudio del Planeta, el perfeccionamiento mental humano o el acto de igualar a los personajes bíblicos con los hombres de ciencia, evidenciaron un hecho en común: la concurrencia en una misma explicación de argumentos

religiosos y científicos. Se instruía a los educandos cómo el estudio de los orígenes de la Tierra y del hombre prehistórico, a partir de la Geología u otras ciencias especializadas, se armonizaba completamente con la idea del Dios Creador. Esta forma de sincretismo explicativo encarnó un estilo poco extendido si se confronta con el conjunto de enseñanzas concretamente religiosas.

Con todo y las precisiones hechas sobre las peculiaridades de la disputa, lo que los documentos consignaron en sus páginas se constituye en una fuente muy valiosa para entender, así como para formar un retrato de cómo se enseñaba, y qué se instruía a los educandos que asistieron a las aulas desde la segunda mitad del siglo XIX y las primeras tres décadas del XX. Es decir, un aporte desde la historia de los saberes escolares al asunto de la pugna entre la ciencia y la religión que, junto a los trabajos que han enfatizado el análisis en el campo universitario, intelectual y político, contribuye al entendimiento general del problema. Ayuda, pues, a comprender la configuración que la disputa adquirió en la escuela y su relación con el debate generado en las esferas intelectuales y universitarias, cuando se quería explicar la existencia de Dios, del Universo, del hombre o la realidad social y natural.

Al final, los conservadores cedían la presidencia y los liberales la tomaban, una sucesión reiterada en el periodo de tiempo estudiado y un capítulo reincidido en la historia de la República. El asunto de la enseñanza laica, la ciencia irreligiosa o los argumentos ateos despertaban la pluma y las admoniciones de sus detractores. Muchos años transcurridos desde que vieron la luz la Constitución de Rionegro de 1863 y el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, así como la Regeneración, la Constitución de 1886, el Concordato de 1887 y los opúsculos papales. La disputa conseguía algunos párrafos, ciertos reproches. Se aceptaban unas cosas, se rechazaban otras: “amamos la ciencia siempre y cuando no contradiga los dogmas católicos”, parecía resumir en parte la cuestión. Las épocas están en constante movimiento, los tiempos históricos no son estáticos, allí

cambian muchas cosas, otras se mantienen, con modificaciones o sin ellas, leves o drásticas. Por supuesto, eso le ocurrió también a la apariencia del debate. El apasionamiento mermaba, incluso se juzgaba más acomodaticio, mas su entraña de asegurar la existencia de Dios no desaparecía.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GALLEGO, Alejandro. De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares [en línea], [consultado 12 abr. 2013]. Disponible en <<http://faceduccion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>>

ANZOLA GÓMEZ, Gabriel. Cómo se enseñan las ciencias naturales en la escuela primaria, V. 2. Bogotá: Labor, 1946.

ARBOLEDA, Sergio. La cosmogonía del Gran General: parte científica / Tomás Cipriano de Mosquera. Bogotá: Imprenta a cargo de Foción Mantilla, 1869.

\_\_\_\_\_ Rudimentos de geografía, cronología e historia: lecciones dispuestas para la enseñanza elemental de dichos ramos en el seminario conciliar de Popayán. Bogotá: Imprenta El Tradicionalista, 1872.

ARROYO, Isidro. Manual del estudiante; colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa i científica. Bogotá: N. Gómez, 1864.

ASTETE, Gaspar. Catecismo de la doctrina cristiana; corregido y aumentado por el ilustrísimo señor arzobispo Manuel José Mosquera; nuevamente revisado y aprobado por los ilustrísimos señores Doctor Bernardo Herrera, Doctor J. Pardo Vergara. París: A. & R. Roger & F. Chernoviz, 1907.

BARBERENA, S I. Apuntes históricos. Respecto a la teoría de la Atracción Universal. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 22 (oct. 1894).

BARONA, Ramón. Lecciones de historia natural: arregladas para las escuelas elementales; contiene un prólogo de Domingo Irurita y una introducción de Ángel

María Romero. 7a. ed. con modificaciones sustanciales. Bogotá: Lib. Colombiana, [1900?].

\_\_\_\_\_ Lecciones de historia natural: con iniciación a la química y física, conforme a los programas oficiales, para el uso de las escuelas primarias y del primer año de bachillerato; contiene un prólogo del Dr. Bernardo Herrera Moncayo y una introducción del Dr. Ángel María Romero. 12a. ed. Bogotá: Libr. Colombiana, 1950.

BERNAL JIMÉNEZ, Rafael. Nuestra educación y nuestra democracia. "Conferencia dictada por el doctor Rafael Bernal Jiménez, Rector de la Facultad Nacional de Educación en el curso de extensión universitaria de la Universidad Javeriana". En: Revista Javeriana. Bogotá. No. 4 (nov. 1933).

BOHÓRQUEZ CASALLAS, Luis Antonio. La evolución educativa en Colombia. Bogotá: Publs. Cultural Colombiana, 1956.

BRIOT, Charles August Albert. Lecciones de cosmografía: ó, Elementos de astronomía; traducción castellana de Lorenzo Elízaga. Paris: Lib. de la Vda. de C. Bouret, 1918.

BRUÑO, G. M. Compendio del curso elemental de historia natural é higiene. París: Librería de la Vda. de Ch. Bouret, 1926.

\_\_\_\_\_ Historia natural. Paris: Procuraduría General, [¿1926?].

\_\_\_\_\_ Historia Sagrada: antiguo y nuevo testamento; curso superior ilustrado. Nueva edición. Medellín: Bedout, 1963.

\_\_\_\_\_ Historia sagrada: antiguo y nuevo testamento; curso elemental ilustrado. Medellín: Bedout, 1967.

CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad d de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre 2001).

CARRASQUILLA, Rafael María. Oración Fúnebre del Sumo Pontífice Pio X". En: Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá. Vol. X, No. 99 (oct. 1914).

CASAS ROJAS, J. Enseñanza religiosa. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 68 (mar. – 1888).

CHACÓN LESMES, Nelson J. Las polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las sociedades. En: Memoria y Sociedad, Vol. 13, No. 26 (ene. –jun. 2009).

Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821: hecha conforme a la ley 13 de 1912. Bogotá: Imprenta Nacional, 1924-1930. 27 Volúmenes.

Concilio de Letrán V[en línea], [consultado 27 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2212/12.pdf>>

Constitución Política de Colombia de 1886: (comentada) / Javier Henao Hidrón. 6a. ed. Bogotá: Temis, 1986.

Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, 1863. [en línea], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2212/12.pdf>>

DAGUET, A. Manual de Pedagogía. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 24 (dic.1894).

DARWIN, Charles. El origen de las especies. Barcelona (España): Editorial Bruguera, 1980.

Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870[en línea], [consultado 7 may. 2012]. Disponible en <  
[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf)>

DÍAZ LEMOS, Ángel M. Compendio de geografía de la República de Colombia. 4a. ed. colombiana corregida y aumentada con datos de actualidad, y precedida de nociones sobre geografía, astronómica, física y política. Medellín: Imprenta del Depto., 1894.

DIRECCIÓN JENERAL DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA PRIMARIA. Rudimentos de historia universal para las escuelas de Colombia. Obra arreglada por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública Primaria. Edición oficial. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1873.

El Concordato celebrado entre el Papa León XIII y el Dr. Rafael Núñez, Presidente de Colombia: (firmado en diciembre 31 de 1887). Bogotá: Asociación de Hombres Libres de Colombia. Colección Jorge Ortega Torres, 1962.

EL PORVENIR (de Cartagena). Ley del progreso. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 116 (mar. - 1892).

EL SENADO Y LA CÁMARA DE REPRESENTANTES DE LA NUEVA GRANADA. Ley de 1850 sobre instrucción pública [en línea], [consultado 25 mayo 2012]. Disponible en <  
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12626#>>

FALS BORDA, Orlando. La educación en Colombia: bases para su interpretación sociológica. Bogotá: Universidad Nacional, 1962.

Fragmento. "Oda escrita en ruso por Dershavin, traducida al inglés por Browning, y del inglés al castellano por Adolfo Pierra y Agüero"

FRANCO VARGAS, Constantino. Nociones de moral: para el uso de las escuelas primarias. 2a. ed. corregida y aumentada. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas, 1883.

GAITÁN, José Benito. El institutor; colección de textos escogidos para la enseñanza en los colejos i en las escuelas de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1870.

GALLEGO CARDONA Juan (Comp.). Pénsumes colombianos de enseñanza secundaria: 1887 a 1955. Medellín: Imp. Deptal., 1955.

GARCÍA PURÓN, Juan. Libro primero de botánica: (reino vegetal). 16a. ed. ilustrada. Nueva York: D. Appleton, 1906.

\_\_\_\_\_ (trad.). Nuevo manual de enseñanza objetiva. Nueva York: D. Appleton y compañía editores, 1912.

GONZÁLEZ MUTIS, Eugenio. La instrucción pública en Colombia (Tesis para optar el título de doctor en Filosofía y Letras). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 42 (ene.1898).

GONZÁLEZ, Fernán E. Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900). Medellín: La Carreta Editores E.U., 2006.

GOODSON, Ivor F. (1995): "La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum". En: *Revista de Educación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295, Mayo-Agosto, [en línea], [consultado 13 abr. 2013]. Disponible en <<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>>

HAWKING, Stephen y MLODINOW, Leonard. *El gran diseño*. Barcelona; Bogotá: Crítica, 2010.

HELGUERA, J. León. La educación durante el primer gobierno de Mosquera: 1845-1849. En: *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, No. 26, 1993.

INSPECCIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN. *Programas de ensayo para las escuelas primarias*. Bogotá: Imp. Nacional, 1933.

JIMÉNEZ PEÑUELA, John Richard. Introducción del darwinismo al contexto colombiano. En: *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, No. Extraordinario, 2009, 4° Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.

JOHONNOT, James (Director de los Institutos de Maestros de Nueva York). *Sistema de Instrucción Objetiva*. En: *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 1 (feb. 1893).

\_\_\_\_\_ *Enseñanza objetiva*. En: *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 3 (mar. 1893).

\_\_\_\_\_ *Agassiz y la ciencia, en sus relaciones con la educación*. En: *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 6 (jun. 1893).

La Biblia de las Américas. [en línea], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.biblestudytools.com/bla/deuteronomio/passage.aspx?q=deuteronomio+34:1-12>>

La citología. Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias. Con el sumario del catecismo del P. Astete. Paris: Librería Española, 1887.

LANGLEBERT, Edmond Jean Joseph. Historia natural: anatomía y fisiología animales, anatomía y fisiología vegetales, geología y paleontología, higiene; traducida de la última ed. francesa por Antonio de la Cuesta y Sáiz. Paris; México: libr. de la vda. de C. Bouret, 1907.

\_\_\_\_\_ Historia natural; traducida por D. A. de Linares, de la última edición francesa; puesta al corriente de los progresos más recientes de la ciencia. Paris; México: Ch. Bouret, 1883.

LEÓN XIII. Carta Encíclica *Libertas Praestantissimum*. Sobre la libertad y el liberalismo, 1888[en línea], [sin paginación], [consultado 8 oct. 2012]. Disponible en <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_20061888\\_libertas\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_20061888_libertas_sp.html)>

\_\_\_\_\_ Epístola Encíclica *Aeterni Patris*[en línea], 1888, [sin paginación], [consultado 1 nov. 2012]. Disponible en <[http://www.vatican.va/holy\\_father/leo\\_xiii/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_04081879\\_aeterni-patris\\_sp.html](http://www.vatican.va/holy_father/leo_xiii/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris_sp.html)>

MARQUÉS DE NADAILLAC. Fe y ciencia (traducido de *Le Correspondant* para la Revista de la Instrucción Pública). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 25 (ene. 1896).

MARTÍNEZ ZULUAGA, Emilio. Las ciencias naturales en la escuela primaria: su estudio y su experimentación Bogotá: Librería Siglo XX, 1944.

MELO, Jorge Orlando. El texto en la escuela colombiana: unas notas breves y una modesta propuesta [en línea], [sin paginación], [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.jorgeorlandomelo.com/texto\\_en\\_la\\_escuela.htm](http://www.jorgeorlandomelo.com/texto_en_la_escuela.htm)> La *Lista provisional de textos escolares publicados en Colombia de 1826 a 1917* que este autor elabora fue de gran apoyo para la ubicación de fuentes primarias de la presente investigación.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA. Ley 35 de 1888 [en línea], [sin paginación], [consultado 30 nov. 2012]. Disponible en <[ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1988/ley\\_0035\\_1988.html](ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc/ley/1988/ley_0035_1988.html)>

\_\_\_\_\_ Decreto Número 544 de 1888, sobre la enseñanza y prácticas religiosas en los establecimientos de Instrucción Pública. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 71 (jun.-1888).

\_\_\_\_\_ Decreto 0349 de 1892, Orgánico de la Instrucción Pública [en línea], [consultado 13 abr. 2012]. Disponible en <[http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102504\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf)>

\_\_\_\_\_ Decreto número 0429 de 1893, por el cual se organiza la Instrucción pública primaria [en línea], [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102506\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-102506_archivo_pdf.pdf)>

\_\_\_\_\_ Reglamento para las Escuelas Primarias. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 7 (jul.-1893).

---

Reglamento para las Escuelas Normales. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 8 (ago. 1893).

---

Ley 39 de 1903 sobre Instrucción Pública [en línea], [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102524_archivo_pdf.pdf)>

---

Decreto 491 de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública [en línea], [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102515_archivo_pdf.pdf)>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 57 de 1928, por el cual se reglamenta la enseñanza secundaria [en línea], [consultado 15 dic. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102951\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102951_archivo_pdf.pdf)>

---

Decreto 0071 de 1939. Plan de Estudios de las Escuelas Normales Regulares [en línea], [consultado 30 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102746\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102746_archivo_pdf.pdf)>

---

Decreto 785 DE 1941, sobre educación secundaria femenina [en línea], [consultado 15 dic. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102831\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102831_archivo_pdf.pdf)>

---

Decreto 2893 de 1945, por el cual se adopta un plan de estudios para los colegios de bachillerato y se dictan otras disposiciones [en línea], [consultado 30 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102891\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102891_archivo_pdf.pdf)>

MIR [siglas con la que se firma el documento]. La fe y el progreso. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 73 (ago. 1888).

MONSALVE, José D. La instrucción religiosa. En: Anales de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 73 (ago. - 1888).

MONTENEGRO, Wenceslao y MONTENEGRO, Catalina de. Informe sobre los Institutos. En: Anales de la Instrucción Pública. 1891.

ORTEGA Eugenio. Rudimentos de historia y biografía de Cristóbal Colón. Bogotá: Fernando Pontón, 1886.

ORTÍZ, José Joaquín. Compendio de la historia eclesiástica desde la bajada del Espíritu Santo hasta el pontificado de León XIII. 19a. ed. Bogotá: Librería Camacho Roldan, 1886.

ORTÍZ ROJAS, José Joaquín. El libro del estudiante: colección de tratados elementales, obra destinada a la instrucción primaria de la juventud que se educa en las escuelas i colejos de la Nueva Granada. Bogotá: Imprenta de Ortíz, 1860.

P. QUILES, Ismael. Fragmentos de obras de Tomás de Aquino. Madrid: Espasa-Calpe 1957, [en línea], [consultado 1 nov. 2011]. Disponible en <[http://www.webdianoia.com/medieval/aquinate/textos/aquino\\_alma.htm](http://www.webdianoia.com/medieval/aquinate/textos/aquino_alma.htm)>

PATÍÑO MILLÁN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia [en línea], [consultado 20 ene. 2012]. Disponible en <<http://www.librostonic.com/pdf/Apuntes-para-una-historia-de-la-educacion-en-Colombia>>

PENA, Belisario. A pio X, Papa. En: Revista del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. Bogotá, Vol. X, No. 99 (1914).

PERILLA, Filemón. Tratado de geografía sagrada en forma de diccionario. Bogotá: Imp. de I. Borda, 1874.

PÍO IX. *Syllabus Errorum*, 1864[en línea], [sin paginación], [consultado 26 oct. 2012]. Disponible en <[http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS\\_ER RORUM.pdf](http://www.statveritas.com.ar/Magisterio%20de%20la%20Iglesia/SYLLABUS_ER RORUM.pdf)>

PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. 4a. edición marzo de 1981. México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.

RAUSCH M, Jane. La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional, 1993.

RESTREPO FORERO, Olga. El tránsito de la historia natural a la biología en Colombia. 1784-1936. En: Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo, Vol. 10, No.3, 4 (jul.-dic. 1986).

\_\_\_\_\_ El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad. En: Acta Biológica Colombiana (Vol. 14 S, 2009 23 - 40) [en línea], [consultado 27 feb. 2012]. Disponible en <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/actabiol/article/viewFile/10828/20478>>

RESTREPO FORERO, Olga y BECERRA ARDUA,Diego. El darwinismo en Colombia. Naturaleza y sociedad en el discurso de la ciencia. En: Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Bogotá. Vol. 19, No. 74 (abr. 1995)[en línea], [consultado 8may. 2012]. Disponible en <[http://www.accefyn.org.co/revista/Vol\\_19/74/547-567.pdf](http://www.accefyn.org.co/revista/Vol_19/74/547-567.pdf)>

\_\_\_\_\_ 'Lectio, disputatio, dictatio' en el nombre de la ciencia: una polémica evolucionista en Colombia. En: *Historia Crítica*. Bogotá. No. 10 (ene.-jun. 1995).

RESTREPO MEJÍA, Luis y RESTREPO MEJÍA, Martín. *Elementos de pedagogía*. 3a. ed. notablemente corregida y aumentada. Bogotá: Imp. Eléctrica, 1905.

RESTREPO MEJÍA, Martín. *Compendio de historia universal, en que prevalecen la sagrada, la eclesiástica y la de Colombia*. 2a. ed. Bogotá: Imp. de La Luz, 1907.

\_\_\_\_\_ *Geografía de las escuelas: primer círculo de la geografía universal, seguido de la geografía especial de Colombia*. 2a. ed. Bogotá: Imprenta Moderna, 1909.

\_\_\_\_\_ *Programa de lógica y antropología*. Bogotá: Arboleda & Valencia, 1915.

RESTREPO, José S, S. J. *La escuela laica*. En: *Revista Javeriana*. Bogotá, No. 4 (may. - 1934).

REVISTA DE LA INSTRUCCIÓN PÚBLICA. A propósito del ateísmo (traducido de *Le Correspondant* de 10 de abril pasado para la *Revista de Instrucción Pública*). En: *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 5 (may. 1907).

\_\_\_\_\_ A propósito del ateísmo (traducido de *Le Correspondant* de 10 de abril pasado para la *Revista de Instrucción Pública*). En: *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 6 (jun. 1907).

RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 37 (jul.1897).

RODRÍGUEZ, Salomón. Nociones generales de biología: anatomía, fisiología e higiene del cuerpo humano para colegios de segunda enseñanza conformes en todo con el programa oficial de ciencias naturales para el primer año. Bogotá: Colegio de San Bartolomé, 1941.

Rudimentos de historia universal: arreglados por el Profesor de Historia en el Seminario Conciliar de la Diócesis de Tunja y en el Colegio de Boyacá. Tunja: Imprenta Torres, 1893, [sin autor].

SÁENZ OBREGÓN, Javier. Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946). En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín., Nos. 14 y 15, 1995.

SÁENZ OBREGÓN, Javier; SALDARRIAGA, Oscar; OSPINA, Armando. Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 1997. Vol. 1.

SALDARRIAGA VELEZ, Óscar. La 'Cuestión Textos' de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy. En: CASTRO-GOMEZ, Santiago (ed.). Pensar En El Siglo XIX. Cultura, Biopolítica y Modernidad En Colombia. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2004.

---

Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930 [en línea], p. 2 [consultado 26 oct. 2012]. Disponible en <<http://www.colombianistas.org/LinkClick.aspx?fileticket=BjhGyNWTf1M%3D&tabid=120>>

SÁNCHEZ DE BUSTAMENTE y SIRVEN, Antonio. Geografía matemática, física i política i nociones jenerales de jeografía antigua. Tomada de la edición de 1866 i aumentada con un cuadro jeográfico de los Estados Unidos de Colombia. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1869.

SCHUSSHEIM, Victoria y SALAS, Eloy. El guardián de los herbarios del rey. Jean Baptiste de Lamarck. Colombia: Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología "Francisco José de Caldas" (COLCIENCIAS) – Alfaomega, 2002.

SKYBREAK, Ardea. La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué es real y por qué importa. Bogotá: editorial Tadruí, 2006.

Telegramas. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 27 - 28 (mar., abr. – 1896).

TIRADO MEJIA, Álvaro. Colombia. Siglo y medio de bipartidismo [en línea], [sin paginación], [consultado 7 mayo 2012]. Disponible en <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/historia/colhoy/colo6.htm>>.

TORRES, Santomé. Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado, citado por CARDOSO ERLAM, Néstor. Los textos de lectura en Colombia. Aproximación histórica e ideológica. 1872-1917. En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Facultad d de Educación. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre 2001).

URÍA, José María, S. J. El Concordato colombiano. En: Revista Javeriana. Bogotá, No. 3 (ago. - 1933).

URIBE, Antonio José. Cuadros de la Naturaleza. Segunda serie. Medellín: Librero Editor, 1912.

\_\_\_\_\_ Curso compendiado de historia natural. Medellín: A. J. Cano, 1912.

\_\_\_\_\_ Cuadros de la naturaleza. Segunda serie. Medellín: Imprenta de la Patria, 1916.

\_\_\_\_\_ Cuadros de la naturaleza. Medellín: A. J. Cano, 1920.

VALDERRAMA ANDRADE, Carlos. El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario [en línea], [consultado 17 oct. 2012]. Disponible en <[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH\\_40\\_002\\_088\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/40/TH_40_002_088_0.pdf)>

VALDÉS RODRÍGUEZ, Manuel. El libro de texto. (de El problema de la Educación). En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá. No. 9; (sep. 1893).

YUNIS, Emilio. Evolución o creación, genomas y creación. Bogotá: Editorial Planeta Colombiana, 2001.

# ANEXOS

## **Anexo 1. Poema A Pio X, Papa**

A Pio X, Papa

Abrasado de encono,  
trémula el habla, incierta la mirada:  
desde el sulfúreo trono,  
ante la infernal corte congregada,  
así soltó la voz Satán un día,  
blandiendo el cetro con la diestra impía:

"¡Conque me salió vano  
mis iras engendrar y mi despecho  
del fiero Domiciano y de Nerón en el sañudo pecho!  
Guerras, muertes, incendios, ruina, estragos  
y de sangre cristiana inmensos lagos!

"De Cristo la sangrienta  
cruz desoló mi imperio; mis altares  
cayeron con afrenta:  
triunfó Jesús ¡oh rabia! y los millares  
de palmas que perdieron nuestra manos  
fueron premio a los mártires cristianos!...

"No me juzgué vencido,  
y reprimiendo dentro el pecho la ira,  
a guerra apercebido,  
convoqué en mi defensa a la mentira;  
le di a Voltaire mi pluma y mi elocuencia,  
y el veneno tomó nombre de ciencia.

“Por él volvió mi imperio  
a recobrar su gloria y regocijo;  
¡Cuántos al cautiverio  
de mi poder atrajo ese fiel hijo!  
(Voltaire miró a su rey por un instante  
einfernal risa le arrugó el semblante).

“Mas cuando la victoria  
tuve segura ya, la que ilumina  
con verdadera gloria  
a combatir salió, Verdad divina, y  
cual luz a tinieblas en el mundo  
asi lanzó al error en el profundo.

"¡Oh! si venció el Eterno,  
y a nosotros por solos habitantes  
de hoy más tendrá el averno,  
gemid! "dice, y los ojos centellantes  
revuelve en torno suyo, y ciego de ira  
el férreo cetro y la corona tira,

Calló: la turba inmensa  
remordía los labios impotente,  
cuando en tiniebla densa  
y en humo negro envuelto el continente,  
del Pozo del Abismo alzó indecisa  
forma que habló con infernal sonrisa:

"Ganar el mundo es mío,  
y muy propio de mí cargo tan grave;  
si al hombre no perdió saber impío,

lo haré perder dudando lo que sabe:  
siempre al error venció verdad ceñuda;  
mas ¿quién me vence a mí que soy la Duda?

Dijo, y por las regiones  
de eterno horror el largo aplauso suena,  
y de impías maldiciones  
la resonante bóveda se llena.  
Satán le imprime el ósculo en la frente,  
y ella al mundo subió ciega y demente.

A hacerle compañía  
vino con ella la Soberbia ciega,  
la Indiferencia fría,  
que ni verdad afirma, ni error niega,  
y esa que al mundo con su aliento infesta  
torpe Lascivia al ánimo funesta.

Desde el augusto asiento,  
de estrellas y querubes coronado,  
ve Dios el vil intento  
del rebelde Luzbel desatentado;  
y de amor desalada en rica vena,  
así su voz el firmamento llena;

"Jurado he por mi nombre  
de Pedro sostener la firme Roca,  
¿ y qué contra ella el hombre ,  
ni el infierno podrán con furia loca ?"  
Dijo, y de gloria y de poder en muestra  
brilló cual nunca la divina diestra.

De Dios el juramento  
no faltará jamás: subsiste el solio  
a que sirven de asiento  
las ruinas del pagano capitolio ;  
de allí hoy al orbe extiende el poderío  
la Fe divina en el augusto Pío.

## **Anexo 2.***Oda A Dios.*

A Dios<sup>353</sup>

¡Oh, tú, Supremo Sér, cuya presencia  
La inmensidad de los espacios llena,  
Cuya inmutable esencia  
Tocar el tiempo destructor no puede;  
Sér misterioso y grande, trino y uno;  
Sér, quien no escrutará mortal alguno;  
Sér á quien Dios llamamos,  
Mas á quien comprender nunca alcanzamos!

En su sublime indagación la ciencia  
Podrá medir el piélago profundo,  
Sus arenas contar, pesar el mundo;  
Mas para Ti no hay peso ni medida,  
Ni la mente atrevida  
Puede subir ¡oh Dios! hasta tu esencia.  
De la razón la fulgida centella,  
Aunque inflamada por tu luz divina,  
Pretendería en vano  
Sondear de tus secretos el arcano;  
Pues sin dejar ni huella,  
Al intentarlo osado,  
Se perdería el raudo pensamiento  
Como en tiempo eternal fugaz momento.

Sacaste de la nada primitiva,

---

<sup>353</sup> "Oda escrita en ruso por Dershavin, traducida al inglés por Browning, y del inglés al castellano por Adolfo Pierra y Agüero".

Primero el caos, la existencia luégo:  
En Ti su base viva  
Tiene la eternidad. Al sacro fuego  
De tu divina voluntad brotaron  
La luz y la armonía,  
La vida, la belleza, la alegría,  
Y tu gloria, tus obras proclamaron.  
Tu palabra creadora  
De tu magnificencia  
Llenó la inmensidad que la atesora.  
Fuente de luz, de vida y poderío,  
Grande eres, eras y serás, Dios mío!

El universo entero encadenado  
En orden infinito,  
Le vivificas con tu aliento, atando  
El fin con el principio; muerte y vida  
Bellamente ofreciendo confundida.  
Como centellas la chispeante llama  
Despide al raudo viento,  
Así mundos sin fin, soles sin cuento  
Tu palabra prolífica derrama.

Sublime, en tu loor, con luces bellas,  
Brilla el grandioso ejército de estrellas!  
Millones de astros fúlgidos girando  
Por el cóncavo inmenso del vacío,  
Tus leyes realizando  
Manifiestan, Señor, tu poderío.  
Y cual lámparas bellas,  
Su fulgor por la bóveda dilatan

De templo celestial, y con su pompa,  
Con su esplendor el ánimo arrebatan.  
¡Qué grandor en tus obras resplandece!  
¡Pero tu Sér, Señor, las oscurece!

Sí, cual en ancho mar líquida gota,  
Tánta magnificencia  
Se pierde en Ti. ¿Qué son cien mil planetas  
Para tu Omnipotencia?  
La inmensa muchedumbre  
De soles, nebulosas y cometas,  
Aunque multiplicada, y con la lumbre  
De pura inteligencia revestida,  
¿Es más que un tenue átomo, pesada  
Con tu grandeza en la alabanza? ¿Acaso  
Puede ser una cifra comparada  
Con lo infinito? ¿Qué soy yo, pues? ¡Nada!

¡Nada! Mas un destello  
De tu divina.luz ha penetrado  
También el pecho mío.  
Sí, tu sagrado espíritu.  
En mi alma brilla, cual del sol un rayo.  
Brilla en la clara gota de rocío.  
¡Nada! pero yo vivo,  
Y en alas de la férvida esperanza  
Hasta Ti me remonto,  
Que en Ti respira mi alma, que se lanza  
Y, ¡oh dulce pensamiento!  
Sin duda existes Tú del ser sustento,  
Con alta aspiración al mismo asiento

De tu divinidad. Señor, yo existo,  
Tú existes, sabiamente guiando todo.

A Ti, Señor, mi entendimiento guía,  
Mi corazón errante  
De la virtud conduce por la vía:  
Aunque tan sólo un átomo perdido  
En la honda inmensidad, soy todavía  
Algo hecho por tu mano omnipotente,  
Rango me has dado entre la tierra y cielo;  
Al borde mí estación de mortal ente,  
Del mundo espiritual en los umbrales,  
Cerca del reino de los inmortales.

De los seres finitos la cadena  
En mí termina. El eslabón viviente  
Soy, que materia con espíritu ata,  
Y es espíritu puro el fuerte lazo  
Que une la creación resplandeciente  
Con tu deidad, en misterioso abrazo.  
¡Al rayo mandar puedo, y soy ceniza!  
Esclavo soy y altivo soberano:  
Un dios, un vil gusano!

¿De dónde vine yo? ¿Tras qué se agita  
Mi sér maravilloso incomprensible?  
Este barro que piensa, siente, ansia,  
Por su propia virtud ser no podría.  
¡Dios creador! Tu palabra y tu albedrío  
Mi sér ha concebido y realizado;  
De mi espíritu luz, y Señor mío,

Un alma tu bondad y amor mé han dado  
Para salvar de muerte el hondo abismo;  
Mandándola que vista  
El brillante ropaje  
De la inmortalidad, y que su vuelo  
Remonte más allá de nuestra esfera  
Hasta Ti, su Hacedor, allá en el cielo.

¡Oh dulces p inefables pensamientos!  
Aunque indignas de Ti mis concepciones,  
Tu imagen siempre inflama  
En mi pecho profundas emociones;  
Y en férvidos acentos  
Su homenaje rendido  
Mi corazón á tu deidad envía.  
Mi débil mente sólo así podría  
Sublime remontarse hasta tu alteza;  
Ser bondadoso y sabio,  
En la creación lanzado,  
De tus obras admiro la belleza;  
Tu ley acato; tu deidad adoro;  
Tu Omnipotencia canto enajenado;  
Y aun al helar mi voz la muerte impía,  
Su último acento lanzará con lágrimas  
De ardiente gratitud el alma mía.

**Anexo 3.** Procedimiento para que los maestros enseñaran a los estudiantes la existencia de Dios y otros fenómenos del Dogma<sup>354</sup>

DIOS ES BUENO, MISERICORDIOSO, PROVIDENTE, FIN DE TODAS LAS  
COSAS.

PALABRAS DE JESUCRISTO SOBRE LA PROVIDENCIA

(Por la fe, procedimiento expositivo).

Maestro. Yá lo sabéis, estimados niños: Dios hizo todas las cosas de la nada. Para que pudiésemos construir nuestras casas, crió las piedras, el hierro, los árboles que producen la madera; para que tengamos con qué alimentarnos, crió los animales, dijo á la tierra que produjese trigo, verduras, legumbres, y mandó á los marea que mantuviesen á los peces, Para que pudiésemos hacer un buen uso de todas esas cosas buenas, nos dotó de inteligencia para conocerlas y aplicarlas.

¡Oh! ¡Qué cosa tan apreciable es tener inteligencia! ¡Cuán bueno fue Dios con nosotros al concedérsela! Recordad esos infelices faltos de razón, que vagan por los valles siendo la burla de las personas mal educadas. Vosotros no os burléis jamás de ellos. Compadecélos y dad gracias á Dios por haberos dotado de entendimiento. Con la inteligencia nos servimos de los dones de Dios, poseemos los oficios, las industrias, las artes y transformamos todo lo que Dios crió para emplearlo en nuestro serbio. Digamos, pues, con reconocimiento: ¡Qué bueno es Dios!

Sí, Dios es bueno, y es misericordioso; porque tiene compasión de nosotros, porque no quiso dejarnos abandonado á nuestras fuerzas que son muy escasas. Al criarnos previó nuestras necesidades, y quiso proporcionarnos todo lo que necesitamos. Por esto también decimos que Dios es providente. La Providencia

---

<sup>354</sup>RÍUS, Agustín. Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores. En: Revista de la Instrucción Pública. Bogotá, No. 37 (jul.1897), pp. 49 – 60.

divina debemos implorar en todos nuestros apuros, en la seguridad de que no cesó en la creación, sino que dura aún para con nosotros.

(Por el raciocinio, procedimiento dialogado).

Vamos á repetir este ejercicio con otro procedimiento, á fin de que la comparación de ellos haga ver á los maestros cuán fácil cosa es cambiar la forma de las lecciones, menos en las que tratan asuntos dogmáticos.

MAESTRO. Conque, queridos niños, vosotros ya sabéis que Dios crió todas las cosas de la nada.

NIÑO. Sí, señor, usted nos lo enseñó el otro día,

M. Bueno es que os acordéis de mis lecciones. Dios hizo..., ¿qué hizo?

N. El sol, la luna, las estrellas, el mar, la tierra...

M. Perfectamente. ¿Y para alimentarnos?

N. Los animales.

M. ¿Qué más?

N. Las verduras...el trigo.

M. Y el pan que comemos, ¿quién lo hace?

N. El panadero.

M. Pues en habiendo panaderos, ¿ya tendremos pan?

N, ¡Oh! el pan se hace de trigo.

M. ¿Qué queréis decir con esto?

N. Que para hacer pan los panaderos necesitan trigo.

M. Yá entiendo. Quieres decir que si Dios no hubiese criado el trigo, no habría pan ni panaderos.

N. Sí, señor.

M. Y sin piedras, sin maderas, sin hierro, ¿habría albañiles para construir nuestras casas?

N. No, señor.

M. ¿Quién hizo esas cosas?

N. Dios.

M. Muy bien. Decidme: teniendo todas estas cosas, esos infelices faltos de razón que vagan par las calles, ¿sabrían hacer pan, construir casas?

N. No, señor.

M. Pues ¿qué es necesario para aprovecharnos de los favores recibidos de Dios.

N. Que tengamos conocimiento.

M. ¿Y de quién recibimos nosotros el conocimiento ó la inteligencia?

N. De Dios.

M. ¡Cuán bueno es Dios connosotros! El crió todo lo que necesitamos, y nos dotó de inteligencia para que supiéramos aprovecharnos de sus beneficio. Nos vio necesitados, pobres, miserables, y tuvo... ¿qué tuvo de nosotros?

N. Compasión.

M. Esto es, tuvo compasión de nosotros, porque Dios es misericordioso,

N. Misericordioso,

M. ¿Y sabia Dios todo lo que necesitábamos, cuando nos crió?

N. Sí, señor, porque Ello sabe todo.

M. ¿Y nos proporciona todo lo que hemos menester?

N. Sí, señor.

M. Sí, niños, porque Dios es providente. En todas nuestras necesidades hemos de implorar la providencia divina, la cual se manifestó en la creación, y aún se conserva para con nosotros.

(Procedimiento explicativo).

M. Dios ha existido siempre, hijos míos. Y había hombres, ni habrá ciudades, ni campos, ni montañas, ni el sol, ni las estrellas. Dios estaba solo y de nada necesitaba. Pero quiso criar el cielo y la tierra y dijo: "Que haya luz"; é inmediatamente aparecieron el cielo y la tierra y fueron iluminados.

Otro día dijo Dios: "Que baya armamento"; y apareció la bóveda azul del cielo y grandes nubes ocuparon la atmósfera.

Al tercer día, estando las aguas y la tierra mezcladas, les mandó separarse, y se formaron la tierra y los mares. La tierra se cubrió inmediatamente de verdura, esto es, de árboles y plantas, tan útiles al hombre por muchos conceptos.

Al cuarto día hizo Dios aparecer el brillante sol, que tanto deseamos los días de lluvia, la pálida luna que quita la oscuridad de la noche, y las innumerables estrellas que adornan el cielo.

Al quinto llenó de peces el mar y pobló la atmósfera de aves. Peces y aves de que saca el hombre rico alimento y muchas utilidades.

Al llegar al sexto día cubrió la superficie de la tierra con toda clase de animales. Entonces dijo Dios: "Todo lo que he hecho, está bien; pero falta un ser dotado de inteligencia para conocer y estimar tantas maravillas. Hagamos, pues, al hombre á nuestra imagen y semejanza." Inmediatamente formó el cuerpo de barro y le dio vida infundiéndole un alma espiritual.

Ahí le veis, estimados niños, en ese cuadro. Ved le al primer hombre rodeado de toda clase de animales dóciles y sumisos. Dios le puso en un delicioso jardín para que disfrutase de todas las comodidades. A aquel jardín ameno lo conocemos con el nombre de Paraíso terrenal.

Aunque era el hombre la criatura más hermosa y privilegiada, Dios quiso que nunca se olvidase de que había sido formado del polvo de la tierra: por esto le puso el nombre de Adán, que significa hecho de barro. No olvidéis jamás, hijos míos, que el Señor quiere que seamos humildes.

No acabaron aquí las bondades de Dios. "No es conveniente, dijo, que el hombre esté solo"; y de una de sus costillas formó la primera mujer, á la que llamó Eva, y se la dio por compañera, mandándoles á los dos que viviesen en una misma voluntad, como carne de la misma carne y hueso del mismo hueso.

## EL HOMBRE FUE CRIADO PARA AMAR Y SERVIR Á DIOS, ETC. - EL PARAÍSO TERRENAL.

Lámina 2ª. del Antiguo Testamento. Representa un paisaje enteramente despoblado, al que dan frescura las mansas aguas de un río que lo atraviesa. Ocupa el primer término del cuadro un hermoso árbol cargado de ricas manzanas, en cuyo tronco está enroscada una asquerosa serpiente. Al pie del árbol están tranquilamente un hombre y una mujer. Esta coge una fruta y la ofrece á aquél.

(Procedimiento perceptivo, analítico y dialogado).

M. ¡Qué cuadro tan instructivo, mis queridos niños, ese que tenéis delante! Examinadlo atentamente. Decidme, ¿qué es lo que veis en él?

N. Un árbol muy grande cargado de frutas.

M. Y ¿quién hay al pie del árbol?

N. Un hombre y una mujer.

M. ¿Qué vestido llevan esas personas?

N. Ninguno, están desnudas.

M. ¿En qué posición están?

N. El hombre está sentado y la mujer de pie.

M. ¿Por qué motivo os parece que la mujer está de pie?

N. Porque coge frutas del árbol.

M. ¿Se las come?

N. No, señor, las da al hombre.

M. Muy bien habéis contestado. Ahora mirad si descubrís alguna casa ó edificio.

N. No se descubre ninguna.

M. Están, pues, en un país despoblado, en el cual hay....

N. Hay plantas y árboles.

M. Y

N. Un río.

M. ¿No veis también animales?

N. No, señor; sólo una serpiente enroscada en el árbol.

M. Es verdad. Una serpiente muy grande y muy fea. Si vosotros la vierais en un camino...

N. Huiríamos.

M. Harías muy bien. Y ese hombre y esa mujer, ¿le hacen caso á la serpiente?

N. No, señor, la tienen cerca y no se mueven....

(Explicación sintética).

M. Mejor hubiera hecho en huir de ella. Ese hombre y esa mujer son Adán y Eva. Yá sabéis que Dios los colocó en un amenísimo jardín, llamado Paraíso terrenal, donde podían vivir contoda clase de comodidades. Solamente les dio un precepto: "Podéis comer, les dijo, del fruto de todos los árboles del Paraíso; mas del de la ciencia de bien y de mal no comáis, porque si comiereis de él, de seguro moriríais." Nuestros padres se propusieron ser fieles al mandato divino; mas un día, acercándose la mujer al árbol prohibido, vio enroscada en el tronco una serpiente, la cual le dijo: "¿Por qué no coméis de estas hermosas manzanas?— Porque, contestó Eva, Dios nos dijo que moriríamos,—No moriréis por eso, replicó el demonio que estaba en la serpiente; al contrario, si coméis de esta fruta, se abrirán vuestros ojos, sabréis el bien y el mal, y seréis comodiosos." En esto la mujer miró con afición la hermosa fruta, y cayó en la tentación de alargar la mano y coger una... al fin la comió. Después dio á su marido, quien comió también.

Esto es lo que habéis visto en el cuadro. Oíd ahora las consecuencias de esta desobediencia. Inmediatamente quedaron nuestros padres avergonzados de su pecado, y temerosos del castigo divino corrieron á ocultarse entre unos arbustos. Mas notaron en oír la voz del Señor. —"Adán, le dijo, ¿por qué te ocultas?— Porque temo estar á vuestra presencia, contestó. La mujer que medisteis, me ha engañado". —Ella se excusó, diciendo que había sido tentada por la serpiente. Mas Dios les hizo oír su sentencia. Dirigiéndose primero á la serpiente, le dijo: "Por cuanto has hecho esto, maldita eres entre todos los animales; andarás arrastrándote, y comerás tierra todos los días de tu vida, .y un día la mujer aplastará tu cabeza." Dijo asimismo á la mujer: "Multiplicaré tus dolores y estarás bajo la potestad y dominio de tu marido." Y después le dijo al hombre: "Puesto que oíste la voz de tu mujer y comiste del árbol prohibido, maldita será la tierra, la que te producirá espinas, y comerás el pan con el sudor de tu rostro, hasta que vuelvas á la tierra, dé la que fuiste formado." inmediatamente Dios echó á nuestros padres del Paraíso, en cuya puerta colocó un querubín con una espada que arrojaba llamas.

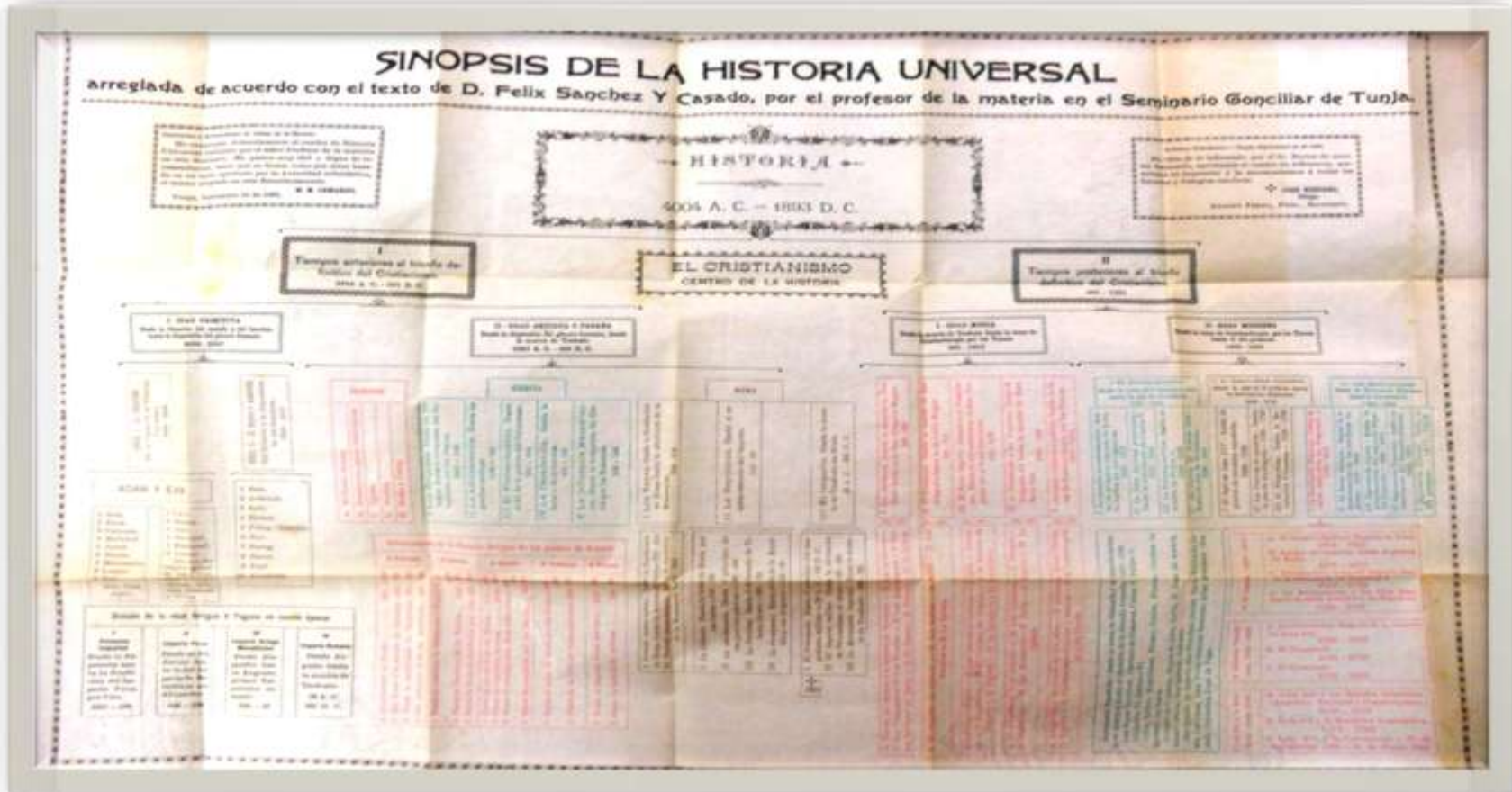
M. Ved, estimados niños, cuan graves fueron las consecuencias del primer pecado de nuestros padres. Por él fuimos expulsados del Paraíso, por él sentimos las penas y los trabajos, por él sufrimos las enfermedades y la muerte. Este pecado de desobediencia se llama pecado original, porque fue el origen ó principio de los demás pecados y de los males que padecemos.

Dios quiere que seamos sumisos y obedientes: al primer hombre le dio el nombre de Adán, para que no olvidase que había sido formado del polvo de la tierra; le impuso un precepto, pero un precepto muy fácil de cumplir, sólo para que no se ensoberbeciese creyéndose independiente. De esto habéis de sacar, hijos míos, una lección provechosa. También tenemos nosotros deberes que cumplir. No olvidéis nunca que el hombre, que nosotros fuimos criado para amar y servir á Dios en esta vida, y que sí así cumplimos, le veremos y gozaremos de El en la gloria del cielo.

No os apartéis, pues, por motivo alguno del cumplimiento de vuestros deberes. Si alguna vez os sintierais inclinados al mal, apartad inmediatamente la ocasión; no imitéis á Eva, que se complació en contemplar la hermosura del fruto prohibido, y así ella y Adán cayeron en la tentación.

Inmediatamente sintieron los dos temor y vergüenza de su pecado. Vosotros también, notadlo, queridos niños, cuando cometéis una falta, cuando hacéis algo desagradable á vuestros padres y superiores, que seguramente será desagradable á Dios, experimentáis vergüenza y temor. Recordad, pues, siempre, que para merecer el premio de Dios, debéis en esta vida amarle y servirle.

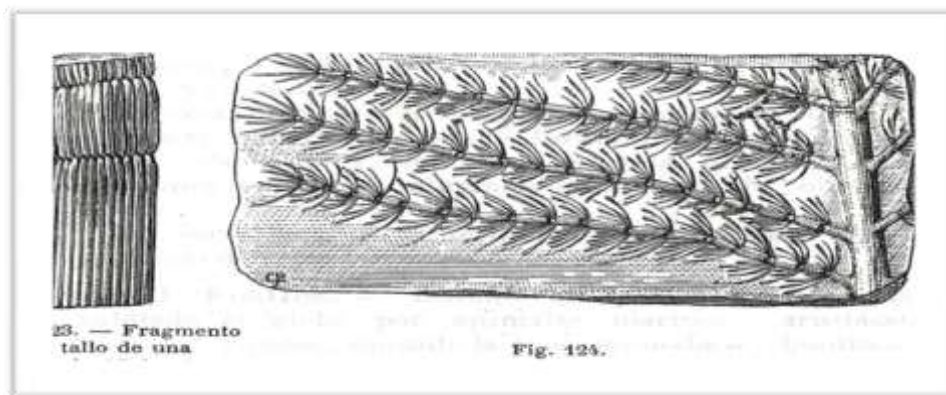
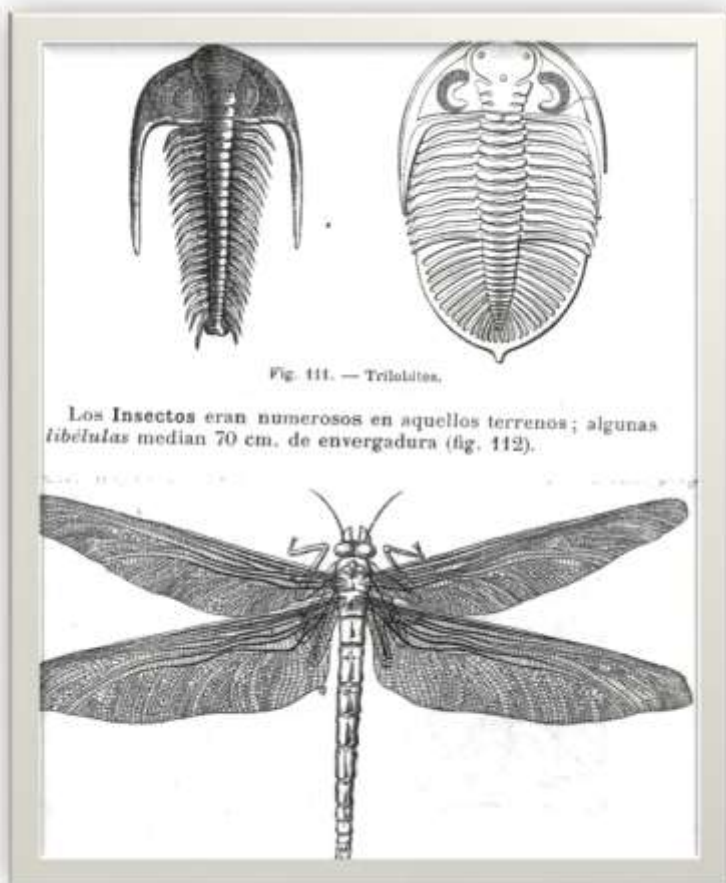
Anexo 4. Mapa conceptual sobre la historia de la humanidad<sup>355</sup>.



<sup>355</sup> Rudimentos de historia universal: arreglados por el Profesor de Historia en el Seminario Conciliar de la Diócesis de Tunja y en el Colegio de Boyacá. Tunja: Imprenta Torres, 1893.

**Anexo 5. Fauna, flora y artefactos de las eras geológicas<sup>356</sup>.**

**ERA PRIMARIA O PALEOZOICA**



<sup>356</sup>BRUÑO, G. M. Historia natural, Op. cit., p. 89 – 149.

ERA SECUNDARIA

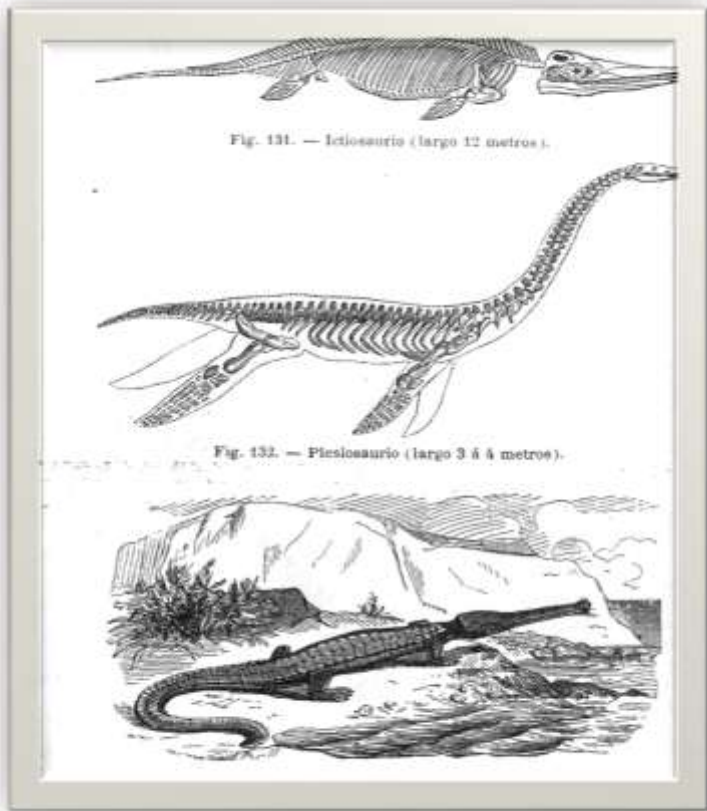
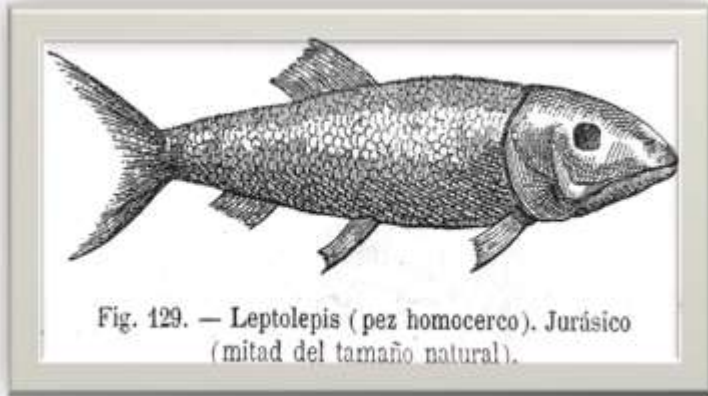




Fig. 141. — Ranforínco (largo 0°,50).



Fig. 143. — Hesperornis (altura 1 m.).

ERA TERCIARIA

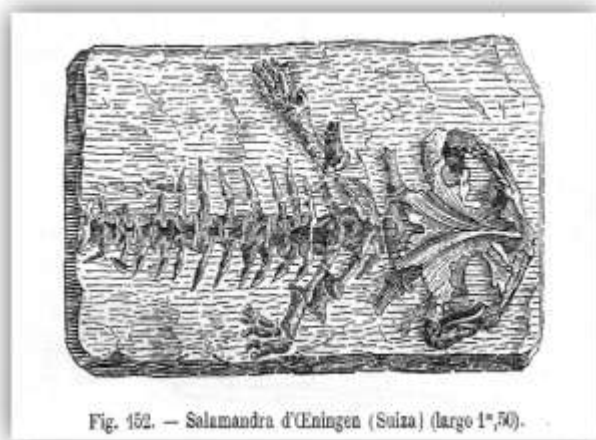


Fig. 152. — Salamandra d'Eningen (Suiza) (largo 1°,50).

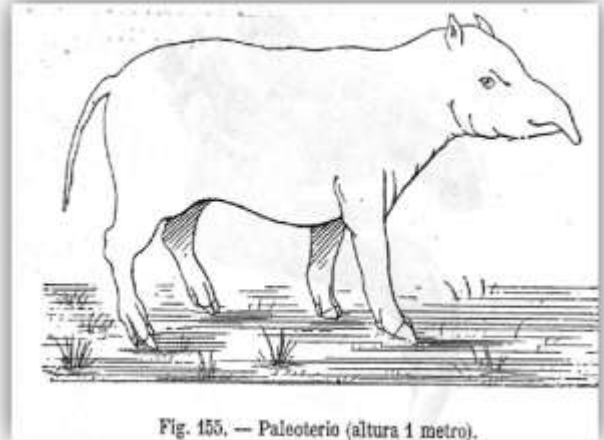
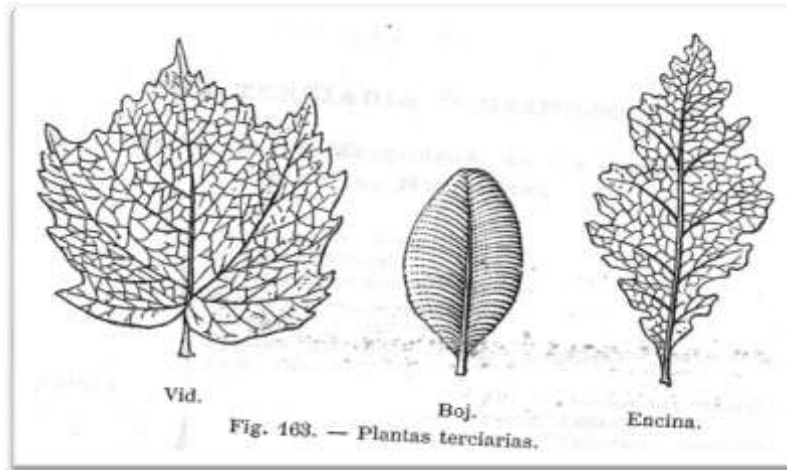


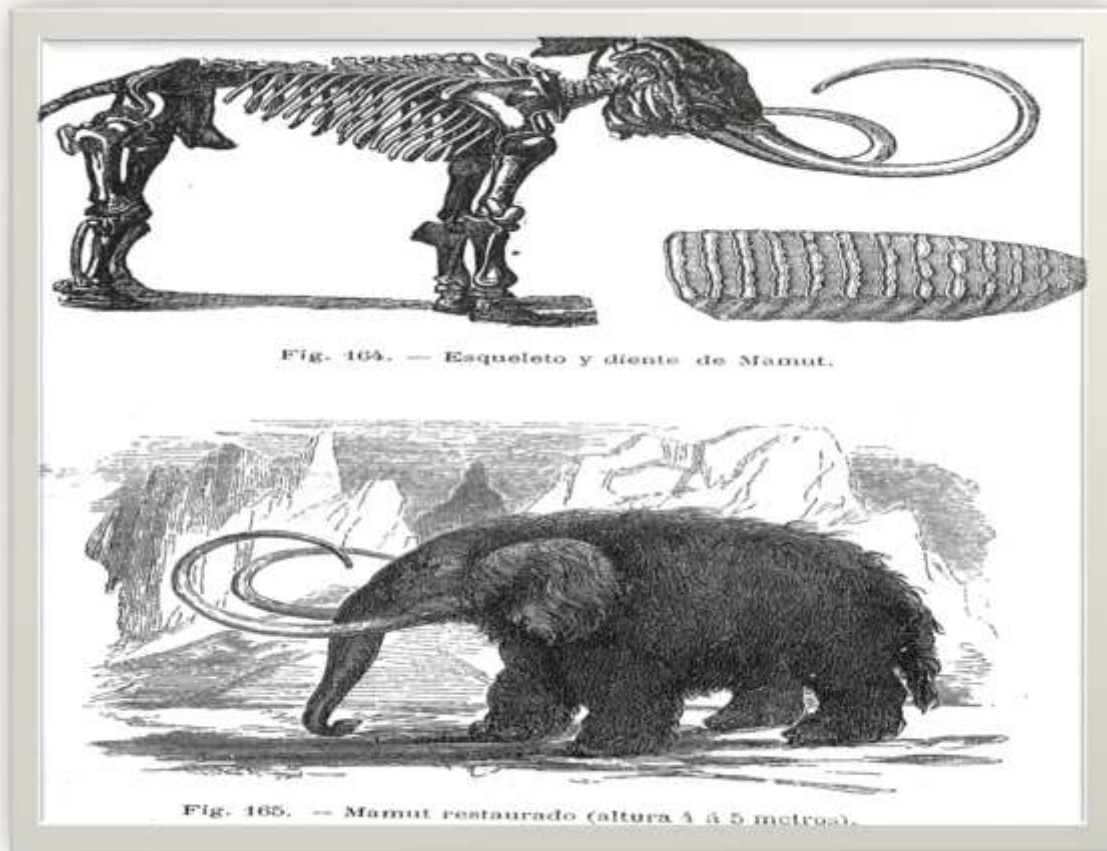
Fig. 155. — Paleoterio (altura 1 metro).

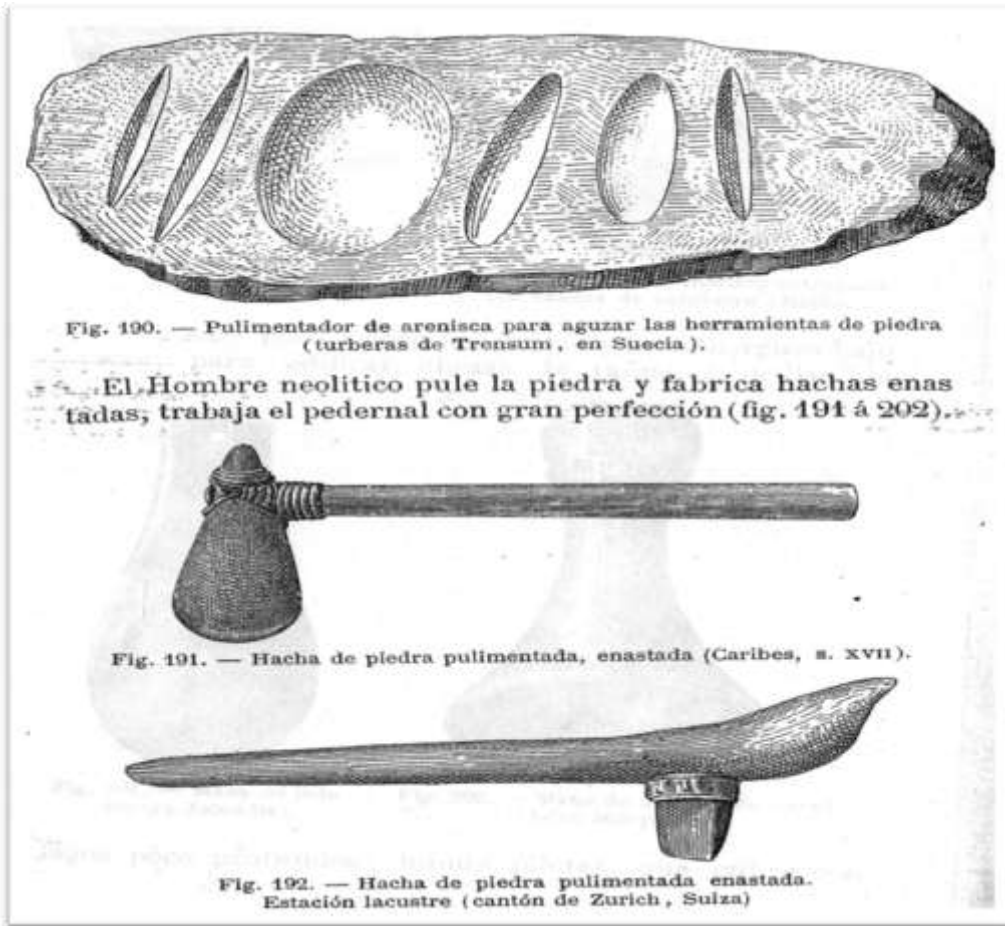
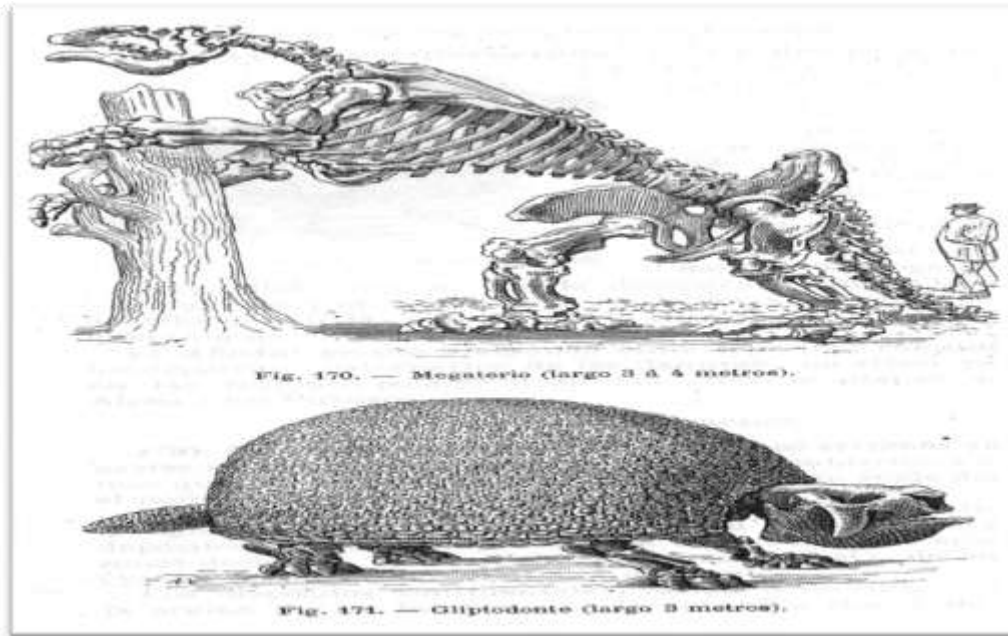


Fig. 160. — Esqueleto de Mastodonte (altura 3 metros ; largo 4°,50).



ERA CUATERNARIA O ANTROPOZOICA





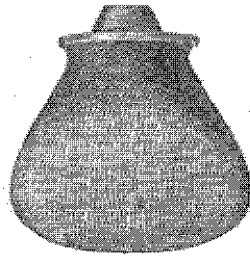


Fig. 193. — Hacha de corte circular (Ocoa, Antillas).

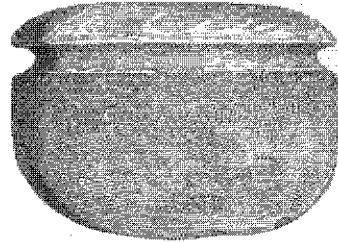


Fig. 194. — Hacha con garganta de huesca (Illinois).

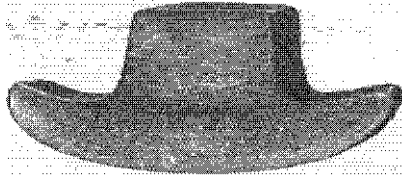


Fig. 195. — Hacha de piedra (Pernambuco, Brasil).

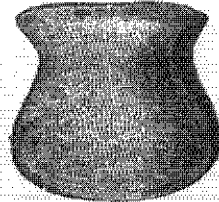


Fig. 196. — Hacha de piedra (Norte de la Colombia).



Fig. 197. — Plancha de basalto.



Fig. 198. — Piedra de honda de

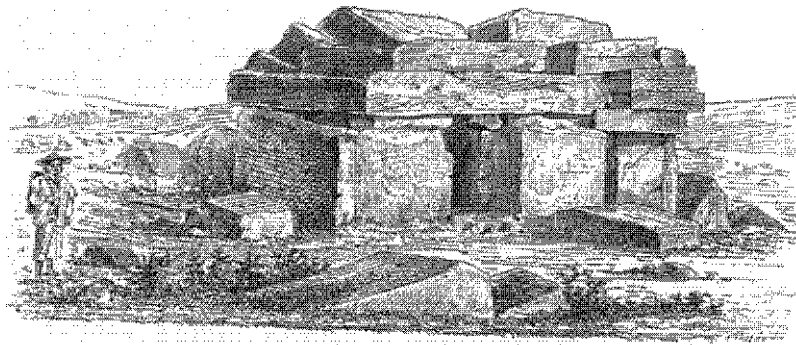


Fig. 208. — Sepultura megalítica de Acora, junto al lago Titicaca.

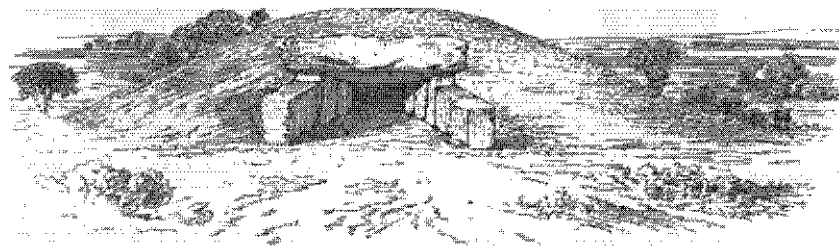


Fig. 209. — Dolmen cubierto por un túmulo.

