

# Introducción a la religión y la ciencia en la escuela colombiana (1863-1930)

■ INTRODUCTION TO RELIGION AND SCIENCE IN THE COLOMBIAN SCHOOL (1863-1930)

■ INTRODUÇÃO À RELIGIÃO E CIENCIA NA ESCOLA COLOMBIANA (1863-1930)

Leonardo Tovar Bernal\* / leonardotovarbernal@yahoo.es

## Resumen

El presente artículo es una versión sucinta del documento *Religión y ciencia en la escuela (1863-1930)*, presentado para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Se aproxima a las lecciones de ciencia y religión impartidas en la escuela colombiana durante la segunda mitad del siglo XIX y las tres primeras décadas del XX. Aborda las lecciones esgrimidas -religiosas o científicas- y el debate suscitado cuando se explicaron la existencia de Dios, del Universo, del hombre o la realidad social y natural.

## Summary

This article is a concise version of the document *Religión y ciencia en la escuela (1863-1930)*, submitted for the degree of Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Approaches to science and religion lessons taught in Colombian school during the second half of the nineteenth century and the first three decades of the twentieth. It addresses the lessons put forward —religious or scientific— and sparked debate when it explained the existence of God, the universe, human or social and natural reality.

## Resumo

Este artigo é uma versão concisa do documento *Religión y ciencia en la escuela (1863-1930)*, apresentada para obtenção do grau de Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Abordagens para aulas de ciências e religião ensinada na escola colombiana durante a segunda metade do século XIX e as três primeiras décadas do século XX. Ele aborda as lições apresentar —religioso ou científico— e provocou debate quando ele explicou a existência de Deus, o universo, a realidade humana e social e natural.

## Palabras clave

Religión, ciencia, escuela, enseñanza, debate religión y ciencia.

## Keywords

Religion, science, school, education, religion and science discussion.

## Palavras chave

Religião, ciência, escola, educação, religião e discussão da ciência.

\* Docente de Ciencias Sociales de Las Violetas I.E.D., licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

Fecha de recepción: 9 de agosto de 2013 / Fecha de aprobación: 17 de octubre de 2013

## Introducción

Cuando los razonamientos sobre la existencia de Dios, del universo, del hombre o los fenómenos naturales y sociales se enseñaron en la escuela, la religión y la ciencia mostraron un modo específico de materializarse en las lecciones. 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.

La revisión de los documentos mostró un tipo de explicación apoyada en disciplinas especializadas (arqueología, geología, astronomía o geografía), que no necesitó de menciones religiosas, y sí de las razones suministradas por los órdenes físico y químico. A esto se le ha denominado en este trabajo como ciencia. Por su parte, argumentos religiosos son aquellos sustentados en las nociones del dogma católico: la Biblia, la filosofía tomista o los tratados papales (Pío IX, 1864), (León XIII, 1888a), (León XIII, 1888b), que 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 Constitución Política de 1863, continúa con la Regeneración y finaliza con el arribo de la República Liberal (1930). Un período de la historia del país en el cual el problema religioso, con todo lo que 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.

Para conocer lo que se enseñaba 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 esta historia es entender los argumentos y los principios 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 y extranjera. En esa revisión se estudiaron fuentes diversas que comprendieron cartillas de enseñanza, bibliografía específica, leyes y decretos, revistas y periódicos, literatura y, otras que, como los telegramas o la poesía, no trataban el asunto directamente, pero albergaban una riqueza que ayudó a comprender la naturaleza del fenómeno.

El análisis de la información permitió establecer unas regularidades que hicieron posible su agrupamiento 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 el esclarecimiento de fenómenos —razonamientos provenientes de la religión o la ciencia—. 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. 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*), detallan los contenidos de las enseñanzas que, respectivamente, evidenciaron razonamientos religiosos, científicos y conciliatorios 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 de 1863 a 1930.

<sup>1</sup> Algunas 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.

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, 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 (Álvarez, 2008).

Para entender por qué se privilegió, por 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 (Osenbacsh, y Somoza, 2000, citado en Álvarez, 2008), y se corresponden con un “ámbito donde se desarrollan todo tipo de movimientos, intereses y relaciones de dominación” (Williams, 1976, citado en Goodson, 1995). Para Goodson (1995), 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.

Los saberes escolares son una “realidad social histórica específica que expresa un modo particular de relación entre los hombres” (Young, 1977, citado en Goodson, 1995, p. 237), y un “testimonio” para entender las estructuras externas que ordenan el devenir educativo. Esto quiere decir que los sistemas escolares, con lo que allí se enseña, están sometidos a “flujos históricos” específicos (Goodson, 1995); 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” (Goodson, 1995, p. 7).

En otras esferas, como la universitaria y la intelectual, el asunto entre religión y ciencia ha sido tratado en detalle. Óscar Saldarriaga (2004), describe una controversia desatada en el marco de la “Reforma Instruccionista” de 1870, cuando se 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, junto con otros (Sáenz, Saldarriaga, y Ospina, 1997), al abordar la Restauración Neotomista como un suceso más complejo 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, Saldarriaga (2005) configura una interpretación semejante del neotomismo. En la misma dirección, Valderrama (1985) intenta caracterizar el neotomismo como una corriente abierta y renovadora.

También Restrepo (1986; 2009) y Becerra (1995a; 1995b), han tratado el debate entre ciencia y religión a partir de la consideración de elementos de la Historia Natural, la Biología y el darwinismo, retratando el curso que las ideas relacionadas con la ciencia encontraron en círculos religiosos, políticos e intelectuales del país. En ese marco surgió la discusión entre Cuervo y Calvo —éste defendiendo el darwinismo, aquél atacándolo—, y las enconadas críticas de Miguel Antonio Caro a Jorge Isaacs, porque el autor de la *María* introducía elementos del naturalista inglés en un estudio sobre las misiones<sup>2</sup>.

Estas dos polémicas también las aborda Chacón Lesmes (2009), quien muestra la intensidad del debate en torno al darwinismo, con una fuerte presencia del componente político e intelectual. Jiménez Peñuela (2009) señala a la Comisión Coreográfica como antecedente significativo del debate sobre las ideas del docto británico, y a José Celestino Mutis como un representante del panorama científico previo al darwinismo. Se ocupa del mencionado caso de 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 introduce el darwinismo, en parte, por la fundación de la Universidad Nacional en 1867 y de la Universidad de Antioquia en 1871.

2 El texto original de Miguel Antonio Caro se encuentra en la *Revista de Instrucción Pública*, No. 60 (julio de 1887).

En las investigaciones mencionadas se estudia el debate entre religión y ciencia en sus diferentes manifestaciones: sensualismo, positivismo, evolucionismo, darwinismo, laicismo, neotomismo y catolicismo. El énfasis está en el terreno universitario y en las discusiones entre intelectuales, políticos o profesores. Esta controversia al interior de la escuela, y sus vínculos con las lecciones que allí se impartieron, no ha sido profundizada suficientemente<sup>3</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 pretendían esclarecer los fenómenos divinos o naturales.

## 1. La época de una controversia

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 segunda administración del general Tomás Cipriano de Mosquera<sup>4</sup> y la Constitución Política de 1863, la “más anticlerical en la historia de Colombia” (Rausch, 1993, p.31), en cuyo articulado se leían algunas enmiendas que quebrantaron la autori-

3 Con relación a la escuela sobresale Castro (2003; 2006). Este último documento no se consultó, pues los datos de ubicación del artículo, mostrados por el CvLAC – RG del autor, no son exactos.

4 En su primera presidencia, en 1847, era partidario fiel de la religión, 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”. (Codificación nacional de todas las leyes de Colombia, 1924-1930, pp. 481, 482).

dad eclesiástica: la “incapacidad” de las comunidades religiosas para hacerse a bienes raíces (art. 6); que los Estados de la federación pudiesen ejercer “el derecho de suprema inspección sobre los cultos religiosos” (art. 23); confería al Gobierno la autoridad, si bien no exclusivamente, la capacidad de fomentar la instrucción pública (art. 18) (Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia, 1863). Acontecía lo mismo con el gobierno liberal de Eustorgio Salgar (1870-1872) y el Decreto Orgánico 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 (1870).

Ya en la época de Rafael Núñez, la Regeneración, la Constitución de 1886, el Concordato de 1887, el *Syllabus Errorum* de Pio IX o las encíclicas de León XIII, la educación se entregaba al clero y adquiría una orientación muy acorde con los principios del catolicismo, reponiéndose de las leves dificultades sufridas en tiempos liberales. 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 halo religioso persistía en las lecciones escolares; unas veces con la enemistad aparente del Estado y sus ordenanzas, otras con su beneplácito y resolución. En realidad, se trató de un constante ir y venir, de “volver los ojos al Padre Nuestro” y al “Dios de las barbas blancas” (Ponce, 1981, pp. 204-234).

## 2. Una controversia que no termina

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 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, así fuera en lo más mínimo, 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. El padre Gaspar Astete (1887, p. 42), hombre repre-



**Vilma Martínez Rivera** » Título: Nacimientos: puerta de lo visible a lo invisible.  
» Año: 2010 » Fotografía: Gustavo Gutiérrez

sentativo en las aulas escolares, hacia 1886 colocaba de manifiesto que:

“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 [...] amigos verdaderos”.

Una década después, en un texto de 1896 se exponía claramente la cuestión: “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” (Marqués de Nadaillac, 1896, p. 31). 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 eclesiásticos.

### 3. Dios ingresa a las aulas

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, 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 devota. Se enseñaba a los niños que Dios existía y su presencia era incuestionable, pues se levantaban pruebas físicas, morales, intelectuales e históricas que lo confirmaban (Gaitán, 1870). Amén, de

que 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” (Franco, 1883, p.48). Un libro de texto (Ríus, 1897, p. 481) instruía que 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”.

Se apoyaron en una abundante diversidad de disciplinas y temáticas que irradiaron las ideas del dogma católico, como la Historia Sagrada y la Geografía Sagrada, la existencia de Dios o la creación del mundo y del hombre. La primera enseñaba al estudiantado, para una “mayor claridad i mejor inteligencia”, las épocas en que se dividía la historia: de la “creación del mundo”, 4.004 años antes del natalicio del Mesías, hasta el Diluvio Universal, 1.656 años después de la Creación, en el 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 1491 a.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 1005 a.C.; le sucedía el período comprendido entre la obediencia 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 (Arroyo, 1864).

La Geografía Sagrada se especializó en mostrar los lugares y “partes del mundo” en donde sucedieron los acontecimientos del Antiguo y Nuevo Testamento (Perilla, 1874.) Así, el origen del hombre, uno de los primeros hechos, lo esclarecían las pesquisas de sus estudios. La humanidad, 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 (Restrepo, 1909).

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, aquellos que concernían exclusivamente a la Doctrina, que, como el misterio de la Concepción, el Paraíso o las oraciones, se instituyeron en herramientas fundamentales, ya que compendian las concepciones católicas sobre Dios, el universo, la virginidad de la Virgen, el hombre o su sufrimiento. Se instruía que de la madre inmaculada del catolicismo nació milagrosamente el Mesías, pues salió del “vientre de María Santísima, sin detrimento de su virginidad, a la manera que el rayo del sol sale por un cristal, sin romperlo ni mancharlo” (Ortiz, 1860, p. 9).

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. Por ejemplo, la Historia Natural se utilizaba para admirar la magnificencia de Dios, pues 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” (Uribe, 1912, p. 149). Por su parte, la Urbanidad trataba 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” (Arroyo, 1864, p. 206).

#### 4. Unas lecciones seculares

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. Igualmente, hubo métodos como la enseñanza objetiva que resaltaron la importancia de pedagogos que, como Pestalozzi, reconocieron el valor de la observación en el proceso educativo (García, 1912), y se distanciaron de las instrucciones memorísticas y repetitivas de la educación devota. Pretendían en el estudiante unas lógicas asentadas en la observación, que condujeran a “dar los primeros pasos en el desarrollo de toda ciencia”, para “pensar ordenada y metódicamente”, y proporcionar los instrumentos para comprobar las leyes y “aplicar los principios” que condujera hasta “las últimas verdades” (Johannot, 1893, p. 212).

Pero también es cierto que hubo lecciones que apelaban al lenguaje específico de la Historia Natural, la Geología, la Paleontología o la Astronomía, para tratar de manera descriptiva las características del universo, la Tierra, el hombre o las especies, sin abordar el asunto de su origen, lo que permitía que esta explicación la asumiera la doctrina católica. Por ejemplo, el Universo era 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 (Gaitán, 1870).

De la Tierra se señalaba que 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 (Uribe, 1920). Del ser humano, por su parte, se deducía que su “aparición” se remontaba “al principio del periodo mioceno de los tiempos terciarios” (Langlebert, 1907, p. 581). Incluso el estudio de plantas y animales parecía aludir a ciertas características del evolucionismo. Se exhortaba al niño a observar en ellos, “como a semejanza suya”, a unos organismos que necesitaban del movimiento, comida y modos de defensa para enfrentar los “rigores de la intemperie”. Así, constataría “los recursos que el medio procura a cada individuo de la especie para sobrevivir” adecuadamente, 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 (Inspección Nacional de Educación, 1933).

## 5. Ciencia revelada

Las lecciones exteriorizaron una forma especial de exponer algunas temáticas relacionadas con el estudio de la Tierra, el perfeccionamiento mental humano o el acto de igualar a los personajes bíblicos con los hombres de ciencia, que evidenciaron un intento por armonizar ciencia y religión. Los aportes de los 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” (Barona, 1900; 1950), allá en donde el Señor le enseñó la tierra toda, 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”. De modo que, los científicos fueron quienes imaginaron “los pensamientos de Dios después que El”, concluía el libro de texto (Barona, 1900; 1950). La lírica de la poesía también se hacía presente para destacar la religiosidad de los científicos:

“La naturaleza entera  
Yacía en la oscuridad:  
Dijo Dios que Newton fuera,  
Y todo fue claridad”  
(Barberena, 1894, p. 293)<sup>5</sup>.

Lo anterior reflejaba 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: “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”

<sup>5</sup> Hawking y Mlodinow (2010, p. 34), al describir los “nuevos intentos” de reconciliar las “leyes de la naturaleza” con el “concepto de Dios”, también señalaban: “Como escribió el poeta Alexander Pope: [...] La Naturaleza y sus leyes yacían en la oscuridad; Dios dijo: ¡Sea Newton!, y todo fue claridad”.

(Bruño, 1926, p. 88.)<sup>6</sup>, pues se sabía que las ideas científicas encargadas de estudiar a la Tierra “no tienen nada que se oponga” a las enseñanzas del libro bíblico del “Génesis” (Sánchez de Bustamente, y Sirven, 1869).

Esta forma de sincretismo explicativo encarnó un estilo poco extendido si se confronta con el conjunto de enseñanzas concretamente religiosas, y puede resumirse en las palabras del Marqués de Nadaillac (1896, p. 36) cuando decía que había que reconocer 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”.

## 6. Consideraciones finales

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 escuela 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 las aulas y su relación con el debate en las esferas intelectuales y universitarias, cuando se quería explicar la existencia de Dios, del universo, del hombre o la realidad.

Los conservadores cedían la presidencia y los liberales la tomaban, una sucesión reiterada en el período de tiempo estudiado y un capítulo reincidente en la historia de la República. El asunto de la enseñanza laica,

<sup>6</sup> 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 y Mlodinow, 2010, p. 34). En síntesis, se trata de una concepción deísta, en tanto se reconoce una “inteligencia sobrenatural” que actúa únicamente en un principio para “establecer las leyes que gobiernan el Universo”, (Dawkins, 2009, p. 27). Al respecto, Sergio Arboleda (1869, pp. 2, 3), se oponía a esta concepción señalando que: “Retirado de los negocios públicos, el Ser Increado vive como los reyes holgazanes, allá en el centro de todas las Vías Lácteas, en una gran bola que se llama Cielo Empíreo”.



**Vilma Martínez Rivera** » Título: Nacimientos: ITA Mhuysqa, en el punto del origen » Año: 2010 » Fotografía: Gustavo Gutiérrez

la ciencia irreligiosa o los argumentos ateos, despertaba la pluma y las admoniciones de sus detractores. Muchos años transcurridos desde que vieron la luz la Constitución 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.

## Referencias

Álvarez, A. (2008). *De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares*. Ponencia presentada en el IV Congreso Colombiano de Historia, Tunja, 12-16, Agosto de 2008. Obtenido el 12 abril de 2013, desde <http://faceducacion.org/posgrado/sites/default/files/Ponencia%20Alejandro%20Alvarez%20Gallego.pdf>

Arboleda, S. (1869). *La cosmogonía del Gran General: parte científica / Tomás Cipriano de Mosquera*. Bogotá: Imprenta a cargo de Foción Mantilla.

Arroyo, I. (1864). *Manual del estudiante; colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa y científica*. Bogotá: N. Gómez.

Barberena, S. I. (1894). Apuntes históricos. Respecto a la teoría de la Atracción Universal. *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 22 (oct. 1894).

Barona, R. (1900). *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.

\_\_\_\_\_ (1950). *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.

Bruño, G. M. [¿1926?]. *Historia natural*. París: Procuraduría General.

Castro, J. A. (2003). Los libros de texto: historia y filosofía de las ciencias. *Nodos y Nudos*, Vol. 2, No. 15.

\_\_\_\_\_ (2006). 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. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, Vol. 1, fasc.1.

Chacón, N. (2009, Enero-Junio). Las polémicas evolucionistas en Colombia a finales del siglo XIX, pasado y presente de la naturaleza, el hombre y las sociedades. *Memoria y Sociedad*, Vol. 13, No. 26.

*Codificación nacional de todas las leyes de Colombia desde el año de 1821: hecha conforme a la ley 13 de 1912*. (1924-1930). (Vol.12). Bogotá: Imprenta Nacional.

*Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia*. (1863). Obtenido el 8 de octubre de 2012, desde <http://www.bibliojuridica.org/libros/5/2212/12.pdf>

Dawkins, R. (2009). *Elespejismo de Dios*. Barcelona: Colección Booket.

*Decreto Orgánico de Instrucción Pública*. (1870). Obtenido el 7 de mayo de 2012, desde [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf)

Franco, C. (1883). *Nociones de moral: para el uso de las escuelas primarias*. (2a. Ed.), corregida y aumentada. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas.

Gaitán, J. B. (1870). *El institutor; colección de textos escojidos para la enseñanza en los colejos i en las escuelas de los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá: Imprenta de Gaitán.

García, J. (trad.). (1912). *Nuevo manual de enseñanza objetiva*. Nueva York: D. Appleton y compañía editores.

Goodson, I. (1995, Mayo-Agosto). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. *Revista de Educación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, N° 295. Obtenido el 13 de abril de 2013, desde <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29501.pdf?documentId=0901e72b813577e4>

Hawking, S., y Mlodinow, L. (2010). *El gran diseño*. Barcelona: Bogotá: Crítica.

Inspección Nacional de Educación. (1933). *Programas de ensayo para las escuelas primarias*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Jiménez, J. R. (2009). Introducción del darwinismo al contexto colombiano. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, Número Extraordinario, 4º Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias.

Johonnot, J. (1893). Enseñanza objetiva. *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 3 (mar. 1893).

La citología. *Nuevo método de lectura práctica sin deletrear para las escuelas primarias*. Con el sumario del catecismo del P. Astete. (1987). París: Librería Española.

Langlebert, E. (1907). *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. París; México: libr. de la vda. de C. Bouret.

León XIII. (1888a). *Carta Encíclica Libertas Praestantissimum. Sobre la libertad y el liberalismo*. Obtenido el 8 de octubre de 2012, desde [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)

\_\_\_\_\_ (1888b). *Epístola Encíclica Aeterni Patris*. Obtenido el 1 noviembre de 2012, desde [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. (1896). Fe y ciencia. *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 25 (ene. 1896).

Ortiz R., J. J. (1860). *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 Ortiz.

Perilla, F. (1874). *Tratado de geografía sagrada en forma de diccionario*. Bogotá: Imp. de I. Borda.

Pío IX. (1864). *Syllabus Errorum*. Obtenido el 26 octubre de 2012, desde [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, A. (1981). *Educación y lucha de clases* (4a. ed.). México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.

Rausch, J. (1993). *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, Universidad Pedagógica Nacional.

Restrepo, M. (1909). *Geografía de las escuelas: primer círculo de la geografía universal, seguido de la geografía especial de Colombia* (2a. ed.). Bogotá: Imprenta Moderna.

Restrepo, O. (1986, Julio-Diciembre). El tránsito de la historia natural a la biología en Colombia. 1784-1936. *Revista Ciencia, Tecnología y Desarrollo*, Vol. 10, No. 3, 4.

\_\_\_\_\_ (2009). El Darwinismo en Colombia: Visiones de la naturaleza y la sociedad. *Acta Biológica Colombiana*. Obtenido el 27 de febrero de 2012, desde <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/actabiol/issue/view/14s%202009/showToc>

Restrepo, O., y Becerra, D. (1995a, Enero-Junio). 'Lectio, disputatio, dictatio' en el nombre de la ciencia: una polémica evolucionista en Colombia. *Historia Crítica*. Bogotá. No. 10.

\_\_\_\_\_ (1995b, Abril). El darwinismo en Colombia. Naturaleza y sociedad en el discurso de la ciencia. *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*. Bogotá. Vol. 19, No. 74. Obtenido el 8 mayo de 2012, desde [http://www.accefyn.org.co/revista/Vol\\_19/74/547-567.pdf](http://www.accefyn.org.co/revista/Vol_19/74/547-567.pdf)

Ríus, A. (1897). Procedimientos para la enseñanza de la Doctrina Cristiana y de la Historia Sagrada en las escuelas de párvulos, elementales y superiores. *Revista de la Instrucción Pública*. Bogotá, No. 37 (jul.1897).

Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Vol. 1. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Saldarriaga, O. (2005). *Sensualismo, positivismo y neotomismo: epistemología, pedagogía y modernidad en Colombia, 1870-1930*. Obtenido el 26 de octubre de 2012, desde <http://www.colombianistas.org/LinkClick.aspx?fileticket=BjhGyNWTf1M%3D&tabid=120>

Saldarriaga, O. (2004). La 'Cuestión Textos' de 1870: una polémica colombiana sobre los elementos de ideología de Destutt de Tracy. En Castro-Gómez, S. (Ed.). *Pensar en el Siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana.

Sánchez de Bustamente, y Sirven, A. (1869). *Jeografía matemática, física i política i nociones jenerales de geografía antigua. Tomada de la edición de 1866 i aumentada con un cuadro jeográfico de los Estados Unidos de Colombia*. Bogotá: Imprenta de la Nación.

Uribe, J. A. (1912). *Cuadros de la naturaleza*. Segunda serie. Medellín: Librero Editor.

\_\_\_\_\_ (1920). *Cuadros de la naturaleza*. Medellín: A. J. Cano.

Valderrama, C. (1985). *El movimiento neotomista orientado por monseñor Rafael María Carrasquilla en el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario*. Obtenido el 17 octubre de 2012, desde [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)

## **Diálogo del conocimiento**

---

El artículo “Introducción a la religión y a la ciencia en la escuela (1863 – 1930)” producto del proceso de investigación desarrollado por el Profesor Leonardo Tovar Bernal, para optar al grado de Magister en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, plantea una perspectiva genealógica de la Historia de los Saberes Escolares. En el estudio, se establece como período de análisis los años previos a la Constitución Política de 1863 de los Estados Unidos de Colombia y el arribo de la República Liberal en 1930, con el fin de analizar los planes de instrucción pública y los manuales escolares (libros de texto) a partir de los cuales se impartió la educación en el país. Entendiendo el manual escolar como un dispositivo de reproducción social que legitima las retóricas culturales e intelectuales, las cuales revestidas de cierto misticismo, se imponen como verdades - saberes aptos para ser transmitidos institucionalmente a las nuevas generaciones, el autor estableció cómo ciertos contenidos y prácticas de instrucción se vincularon con determinadas intenciones políticas de la época, privilegiando los razonamientos religiosos sobre los científicos. Si bien la investigación presenta el conflicto entre ciencia, política y religión, sería importante precisar y presentar las fuentes documentales y las membrecías editoriales de mencionados textos, v. gr. G. M. Bruño, Bedout, entre otras. De igual manera, es fundamental rescatar las historias de vida de autores como: Hno. Justo Ramón F.S.C., en el campo de la Geografía, P. Felix Restrepo S.J., en el campo de la Lengua; ya que son elementos contextuales que permite tener una comprensión de los manuales escolares, que si bien respondían a directrices políticas, también eran producto de los procesos internos de las comunidades religiosas que regentaban las instituciones escolares en el país. La obra, es un interesante ejercicio investigativo que contribuye a la reconstrucción de la historia de los saberes escolares en Colombia.

*José Luis Jiménez Hurtado*