



Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura

ISSN: 0120-2456

ISSN: 2256-5647

anuhisto@gmail.com

Universidad Nacional de Colombia  
Colombia

## Enseñanza religiosa y poder clerical. Estados Unidos de Colombia, 1863-1886

**Tovar Bernal, Leonardo**

Enseñanza religiosa y poder clerical. Estados Unidos de Colombia, 1863-1886

Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, vol. 44, núm. 2, 2017

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127151758007>

**DOI:** <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/achsc.v44n2.64024>

## Enseñanza religiosa y poder clerical. Estados Unidos de Colombia, 1863-1886

Religious Education and Clerical Power. United States of  
Colombia, 1863-1886

Ensino religioso e poder clerical. Estados Unidos da Colômbia,  
1863-1886

Leonardo Tovar Bernal leonardotovarbernal@yahoo.es  
*i.e.d. Villa Elisa, Colombia*

Anuario Colombiano de Historia Social y  
de la Cultura, vol. 44, núm. 2, 2017

Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

Recepción: 30 Julio 2016  
Aprobación: 14 Noviembre 2016

DOI: [https://doi.org/http://  
dx.doi.org/10.15446/achsc.v44n2.64024](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/achsc.v44n2.64024)

Redalyc: [https://www.redalyc.org/  
articulo.oa?id=127151758007](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127151758007)

**Resumen:** La Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia de 1863 y el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870 incluían ciertos artículos que parecían aminorar el dominio de la Iglesia católica en la educación. El presente documento muestra, por medio del análisis de algunos textos de enseñanza representativos de la época, cómo la educación religiosa en la escuela, pese al surgimiento de tales reglamentaciones, gozó de gran difusión y se mantuvo sin problemas considerables, casi que incólume, con respecto a ese poder que intentaba ponerle límites. Esto parecían manifestarlo las páginas de aquellos manuales escolares que exhibieron el divorcio entre las leyes y las lecciones enseñadas.

**Palabras clave:** Constitución Política, manuales escolares, catolicismo, enseñanza, Iglesia, liberalismo.

**Abstract:** The 1863 Political Constitution of the United States of Colombia and the 1870 Organic Decree regarding Elementary Public Education included articles that seemed to limit the control of education by the Catholic Church. Through the analysis of some school textbooks representative of the period, the article shows how despite the aforementioned regulations, religious education was widespread in schools and remained practically untouched by the attempts to impose limits on it. The pages of those textbooks clearly show the gap between the laws and the lessons taught in schools.

**Keywords:** school textbooks, Political Constitution, Catholicism, Church, education, liberalism.

**Resumo:** A Constituição Política dos Estados Unidos da Colômbia de 1863 e o Decreto Orgânico da Instrução Pública Primária de 1870 incluíam determinados artigos que pareciam diminuir o domínio da Igreja católica na educação. O presente documento mostra, por meio da análise de alguns textos de ensino representativos da época, como o ensino religioso na escola, embora tenham surgido tais regulamentações, usufruiu de grande difusão e manteve-se, sem problemas consideráveis, quase ileso, a respeito desse poder que tentava limitá-lo. Isso pareciam manifestar as páginas daquelas cartilhas escolares que exibiram o divórcio entre as leis e as lições ensinadas.

**Palavras-chave:** cartilhas escolares, Constituição Política, catolicismo, ensino, Igreja, liberalismo.

### Introducción

En el tiempo comprendido entre 1863 y 1886 se promulgó una serie de legislaciones que, si se tiene en cuenta el carácter de algunas de sus disposiciones, parecía mermar la influencia católica en los recién creados Estados Unidos de Colombia. Si se centra la atención en el

plano educativo, dos de ellas ostentaron un interés fundamental: la Constitución Política de 1863 y el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870. De cierto modo, podría sugerirse que tanto detractores como áulicos de la época coincidirían en ver tales enmiendas como un conjunto de ordenanzas que limitaría la influencia clerical en el Estado y la enseñanza. Estas leyes se inscribían en una política general que pretendía debilitar el dominio que la Iglesia católica encarnaba en lo económico y en el “control espiritual e ideológico de la población civil”.

<sup>1</sup> Tras su publicación, y dado el contenido restrictivo de la autoridad católica reflejado en algunos de sus artículos, se podría anunciar un antes y un después en la educación religiosa. Hay evidencias importantes que confirman este hecho; mas hay otras que lo contradicen. La promulgación de una Carta política o un decreto no cambió notablemente las prácticas o los contenidos en la escuela y la enseñanza estuvo lejos, según lo expuesto por los textos utilizados en las aulas de aquel tiempo, de estar fuera del influjo católico. No debe asociarse mecánicamente lo que disponen las leyes con la manera como se materializan.

Este artículo intentará exponer cómo, a pesar de la promulgación de legislaciones que aminoraban el dominio católico en la educación, en la escuela la influencia religiosa se mantuvo. Para ello, se estructurará el escrito en cuatro grandes momentos. Primero, se hará un recorrido por la Constitución Política de 1863 y el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870, a la luz del articulado que restringía la autoridad del clero. Segundo, se abordan el *Syllabus Errorum*, escrito por el papa Pío IX en 1864, y la *Aeterni Patris*, redactada por el papa León XIII en 1879, como manuscritos que sirvieron de fundamento para las lecciones religiosas de este periodo. La tercera parte procurará expresar, a partir de libros de texto representativos de la época, la fuerte presencia de los principios católicos en la escuela. En el cuarto y último momento, se propondrán algunas conclusiones con respecto a la enseñanza religiosa en tiempos en los que surgían leyes que parecían reducir la influencia católica en la educación.

## Legislaciones que restringían el poder eclesiástico

Durante el desarrollo de la historia educativa del país, la administración católica tuvo desde el periodo colonial hasta el republicano un dominio significativo de la escuela; ora con pequeños traspies, ora con el control total de la enseñanza. En la Colonia los contenidos se basaron en el tomismo y el latín, lengua oficial de las Escrituras, y podría resumirse la enseñanza de este periodo como una búsqueda de la salvación del alma a partir de la instrucción católica, en la que el conocimiento se subordinó a la consecución de este propósito.<sup>2</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, relegando otras asignaturas, como las ciencias naturales, a la categoría de “artes diabólicas”.<sup>3</sup> Lejos se estaba de un cambio en esta situación o de un debilitamiento estructural del

influjo católico. El Patronato eclesiástico, a pesar de que fue una serie de concesiones que el clero confirió a la autoridad civil,<sup>4</sup> 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 durante la Colonia.

Corría el año de 1826 para la joven república y el país apenas resurgía de las dificultades de la guerra de Independencia. El general Santander implementaba algunos cambios que perturbarían el dominio clerical, sin afectarlo profundamente. De modo que las enseñanzas de Santo Tomás se reemplazaron por las de Bentham, Traisy y Say, y el aprendizaje de la lengua bíblica, por el inglés y el francés.<sup>5</sup> Más allá de las aflicciones que pudiese haber causado en el clero la “restricción de azote”, el sector más tradicional del catolicismo se expresaba de manera más contraria respecto a “la adopción de la obra de Bentham como texto oficial de enseñanza”,<sup>6</sup> en cuanto veía esta medida como “tremendamente perjudicial para la religión católica”.<sup>7</sup> Así mismo, la clerecía mostraba su inconformidad por la limitación que se le imponía en la inspección y vigilancia de la educación.<sup>8</sup> Sin embargo, las afligidas devotas no tardaron en consolarse, pues, tras el atentado contra Bolívar en 1828, la instrucción perdió las enmiendas impulsadas por Santander y se consolidó de nuevo una enseñanza religiosa y moral. Hacia 1832 se volvió sobre el plan de estudios de Santander, sin sus leves disposiciones anticlericales, y fueron repatriadas las comunidades jesuitas, expulsadas casi un siglo atrás por Carlos III.<sup>9</sup> El 2 de mayo de 1844, Mariano Ospina Rodríguez expidió un decreto que reglamentó la enseñanza primaria y normalista, cuyo contenido atribuía una gran importancia a la instrucción moral y religiosa.<sup>10</sup>

En 1850 fue expedida la “Ley 2 de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública”, que resaltaba la libertad en la enseñanza de las ciencias y confería al Gobierno la reglamentación de todo lo relativo a la educación, incluyendo el establecimiento o supresión de cátedras.<sup>11</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 proferida a mediados del siglo XX por un historiador colombiano recoge el sentimiento de los detractores al articulado de esta ordenanza: “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>12</sup>

Pese a la amenaza que representaba este tipo de legislaciones oficiales, la influencia religiosa en la escuela no enfrentó grandes problemas. Acaso fue hasta la aparición de Tomás Cipriano de Mosquera que los clérigos apreciaron, en cierta medida, que su poder podía verse desafiado. Mosquera, como conservador, llegó a la presidencia del país en 1845 y militó devotamente a favor de la causa religiosa. Más adelante sería el iniciador de reformas que menoscabaron el poder clerical. En 1861 cita a un congreso de plenipotenciarios, en el cual se decreta la tuición de

cultos (exigencia a los curas de un permiso gubernamental para realizar la práctica religiosa), ordena la desamortización de bienes de manos muertas (venta de las posesiones del clero) y lleva a prisión al arzobispo de Bogotá.

<sup>13</sup> La medida de la tuición adoptada por Mosquera para controlar a la institución eclesiástica en lo referente a su actividad pastoral fue la que más resquemor causó entre el clero. Quienes se opusieron fueron desterrados del país, aquellos que la apoyaron dividieron a sus comunidades religiosas.

<sup>14</sup> Así mismo, el general Mosquera derogó los diezmos, debilitó las contribuciones estatales a la Iglesia y expulsó a comunidades religiosas. Se dice que el “profundo resentimiento” hacia las jerarquías católicas y las medidas en su contra se debieron al apoyo que estas le dieron al conservador Mariano Ospina Rodríguez.<sup>15</sup>

El general Mosquera se separó cada vez más del Partido Conservador, hasta que los intereses irreconciliables con sus antiguos cófrades lo lanzaron a participar en la guerra civil de 1860 como dirigente liberal. No se detuvo allí. La acción de Mosquera se extendió hasta los mandatos consignados en la Constitución Política de 1863 que conmovieron al clero.<sup>16</sup> El establecimiento de la Carta se dio el 8 de mayo en nombre del “pueblo”, y no de “Dios, legislador del Universo”,<sup>17</sup> como a la postre lo invocaría la Constitución de 1886. En este sentido, la Carta de 1863 parecía ser una “manifestación inequívoca del carácter laico que el nuevo Estado quería asumir”.<sup>18</sup> Esta Constitución pretendió “llevar al extremo” el federalismo y los cambios liberales individuales.<sup>19</sup> Presentó “tres temas coyunturales”,<sup>20</sup> relacionados con la autonomía de los Estados, la extensión del tiempo presidencial y los vínculos entre Iglesia y Estado.

<sup>21</sup> Con respecto a este último aspecto, en el papel, lo estipulado en la Constitución representó la escisión entre la Iglesia y el Estado y parecía aminorar la autoridad religiosa (artículos 6, 15 [inciso 16], 18 [inciso 1], 23), sin socavarla profundamente (artículo 91).<sup>22</sup> Arboleda Mora señalaba que, a pesar de la “laicidad de esta Constitución”,<sup>23</sup> la élite liberal aún conservaba el modelo del cristianismo, que muestra de ello podría ser el artículo 91, donde se pedía que en casos de guerra los tratados asumieran “las prácticas humanitarias de las naciones cristianas y civilizadas”.<sup>24</sup> En esta misma dirección, los defensores de la Constitución de 1863 advertían que de ninguna forma las ordenanzas allí consignadas impugnaban a la religión católica, sino que se oponían a la amplia participación del clero en política: “La Constitución i las leyes del país no contienen disposición alguna que afecte los dogmas de la relijion católica ni la disciplina de la Iglesia”.<sup>25</sup>

Tras el ocaso de Mosquera, quien “claudicó frente a los radicales”,<sup>26</sup> la disputa entre el clero y el Gobierno continuó. Ascendía la jefatura de Manuel Murillo Toro (1864-1866 y 1872-1874), se reabrían los templos y hubo autorizaciones para que las comunidades religiosas se reinstalaran en el país. Es en la presidencia de Eustorgio Salgar (1870-1872), amigo íntimo del arzobispo Arbeláez, cuando, por un lado, se edificaron complacientes relaciones con la Iglesia y, por el otro, vio

la luz el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870, que por sus atributos, en algunos aspectos contrarios a la fe católica, levantó injurias y fue visto como la “secta infernal de los francmasones”.<sup>27</sup> Firmado el 1º de noviembre como un intento por reformar la educación primaria del país, de conformidad con la creencia liberal y los principios de la Constitución de Rionegro,<sup>28</sup> trataba de establecer un sistema educativo gratuito, obligatorio y que no estuviera tan subordinado a la autoridad de la Iglesia católica. Sus objetivos abarcaron todos los órdenes, desde la financiación gubernamental y la vigilancia de las escuelas locales, estatales y nacionales, hasta los planes de estudio y la contratación de misiones pedagógicas extranjeras (alemanas) para iniciar a los maestros en “métodos de la ‘pedagogía objetiva’ o ‘pestalozziana’”.<sup>29</sup> Su promulgación generó tanto impacto, que produjo en 1876 una “virtual guerra de las escuelas”,<sup>30</sup> en la que los conservadores empuñaron las armas en nombre de la religión;<sup>31</sup> muchos educados y educadores murieron en los “campos de batalla”, los soldados transformaron las aulas en cuarteles, destruyeron libros, muebles y construcciones educativas.<sup>32</sup>

Es posible que entre las causas de esta disputa se encuentre el hecho de que para los liberales y los clérigos el problema de la educación pasara no solo por el “control de las conciencias”.<sup>33</sup> De acuerdo con los intereses de los liberales, las “transformaciones sociales, políticas y económicas podrían ser viables”<sup>34</sup> si se controlaba la educación; para el clero, el país debía continuar “bajo la tutela de la Iglesia”, ser un “Estado confesional” con una educación tradicional y aferrada en sus “viejas herencias”.<sup>35</sup> En ese sentido, el decreto se oponía a las concepciones de la Iglesia católica, pues esta pensaba que la educación no debía ser obligatoria, sino que debía obedecer a la autoridad de los padres de familia, de modo que al Gobierno únicamente le incumbía la apertura de escuelas en todas las parroquias y garantizar que la supervisión y escogencia de maestros estuviera a cargo de los párrocos.<sup>36</sup> A varios sectores del conservatismo y de la clerecía no les simpatizó la libertad religiosa ni la obligatoriedad de la asistencia a las escuelas consagrada en el decreto,<sup>37</sup> lo cual llevó a la jerarquía católica a unirse con los conservadores y ordenar a los párrocos que “atacaran desde el púlpito” las pretensiones de la reforma.<sup>38</sup> Por el lado de sus defensores, el 13 de diciembre de 1870, en *El Liberal*, un periódico de la época, se advertía que:

[la] instrucción pública debe ser esencialmente republicana. No debe consentirse por mas [sic.] tiempo que con rentas públicas se mine el porvenir, se cierre en vez de abrir la inteligencia de la juventud, propinándoles el *Syllabus* en vez de la ciencia; las conclusiones de los teólogos en vez de las convicciones de Galileo i de Bacon.<sup>39</sup>

No se trató de un mandato que buscara una educación laica, en cuanto que pretendiera “una total independencia del hombre o de la sociedad de toda influencia eclesiástica o religiosa”.<sup>40</sup> Más bien, se inclinó por una perspectiva “neutral en materia religiosa: no promoverla de manera oficial, pero tampoco impedirla”.<sup>41</sup> Sin embargo, el decreto fue catalogado por sus adversarios no pocas veces como un influjo del irreligiosidad y



un “invento de la masonería [...] para minar el sentimiento religioso en los pueblos e infundir el racionalismo y el ateísmo”,<sup>42</sup> aunque no cerrara del todo las puertas a los clérigos. En el artículo 36, si bien el Estado no intervenía directamente en implantar la enseñanza religiosa, sí distribuía las horas en el interior de la escuela con la intención de que “a los alumnos les quedara tiempo suficiente para que, según la voluntad de los padres, recibieran dicha instrucción de sus párrocos o ministros”.<sup>43</sup> 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 instituciones en el país debían satisfacer

muí particularmente a la educacion moral, relijiosa i republicana de los alumnos, empleando [...] toda su intelijencia i el método mas 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 relijion i a la libertad de conciencia; persuadirlos con el ejemplo i la palabra a que sigan sin desviarse el sendero de la virtud.<sup>44</sup>

Al antagonismo clerical y su militancia en contra de la reforma educativa se sumó la oposición del partido conservador y de algunos estados de la federación.<sup>45</sup> Plata Quezada resume<sup>46</sup> los problemas del decreto en los siguientes puntos: 1) la obstinación de algunos territorios federados con mayoría política desfavorable al Gobierno y asiduos guardianes de los fueros regionales, 2) los sectores populares que intentaba favorecer la reforma presentaban un escaso nivel cultural, altos grados de miseria y consideraban innecesario educarse, 3) la corrupción y la ausencia de recursos del Estado para encumbrar el proyecto y 4) el antagonismo del “catolicismo intransigente”. Así, tras dificultades económicas, políticas e ideológicas, los anhelos del decreto quedaron sepultados.

## Los documentos de los pontífices

En tiempos en los que surgieron legislaciones que en algunos de sus artículos parecían disminuir la autoridad clerical sobre el Estado y la educación, fue posible establecer cierta correspondencia entre las lecciones católicas instruidas en los libros de texto y los documentos promulgados por las autoridades civiles y religiosas. Se trataba de escritos que trascendían el ámbito educativo y que sirvieron de base para configurar las enseñanzas de la época. Uno de estos documentos fue el *Syllabus Erromum*, escrito por el papa Pío IX en 1864. “La nueva Biblia católica”<sup>47</sup> se inscribía en el marco de un proceso de “romanización” (centralización de las cuestiones eclesiásticas en Roma y mayor dependencia hacia la ciudad europea) y “conservatización” de la Iglesia católica.<sup>48</sup>

Interesado en la salvación de las almas, la sana doctrina y la proscripción y condena de las “teorías erróneas” más importantes surgidas en esta “desgraciada época nuestra”, el sumo pontífice Pío IX envió el documento a los obispos de todo el mundo. En el *Syllabus Erromum* se reprobaron los pensamientos propagados por los regímenes liberales en cuanto a los

límites de la jurisdicción de la Iglesia<sup>49</sup> y se agruparon las imprecisiones proscritas por el papa bajo diez títulos,<sup>50</sup> cada uno con una lista de desaciertos que, en total, sumaban ochenta. Lo indicado en cada punto correspondía al error que se condenaba y, lo contrario, a la verdad católica profesada según el juicio de Pío IX. El sumo pontífice desaprobó el hecho 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 propender por el bienestar de las naciones. Del mismo modo, censuró que los hombres pudieran libremente abrazar y profesar la religión que juzgaran verdadera, condenó la pretensión de salvación y vida eterna anunciada por otros cultos religiosos, así como las “pestilenciales doctrinas” del “socialismo, comunismo, sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérico-liberales”.<sup>51</sup>

Pío IX no encontró conveniente aquellas relaciones con el Estado en las cuales se restringían los derechos de la Iglesia y se confinaba su potestad para definir dogmáticamente que el catolicismo era la única religión verdadera. El sumo pontífice renegaba, pues, que se hubiera quitado la libertad de usar la fuerza y el derecho natural y legítimo para adquirir y poseer, y que las escuelas públicas, encargadas de instruir a la juventud de una nación cristiana, fueran confiadas a las autoridades civiles para que influyeran en el régimen de estudios, la colación de grados, así como también en la elección y aprobación de los profesores. Se pretendía, indicaba el prelado, que la enseñanza de las letras y de las ciencias, junto con el aprendizaje de las clases del pueblo, permaneciesen distanciadas de la autoridad de la Iglesia y de su órbita reguladora. Se alzaba una educación sin vínculo alguno con la fe de los católicos y el poder de la Iglesia, que buscaba la comprensión de la vida social terrena y las cosas naturales. Los yerros, escribía el pontífice, abrazaban a la moral, la filosofía y la ciencia. Por eso censuró la idea de que las leyes morales no necesitaran ninguna sanción divina 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.<sup>52</sup>

Por su parte, la *Aeterni Patris* de 1879, escrita por el papa León XIII, era un referente para sustentar los principios católicos en todos los ámbitos en los que la ideología cristiana se extendió, entre ellos, la escuela. Como se ha mencionado, las explicaciones halladas en los textos de enseñanza tuvieron su fundamento en documentos de esta naturaleza. No era de extrañar que en ellos se descubrieran las máximas de la enseñanza, tal cual las escribió el sumo pontífice en su epístola, acaso, con ciertas adaptaciones para el aula y el estadio intelectual del niño.

En el campo filosófico, esta epístola enseñó que las verdades sobrenaturales debían ser aceptadas con plena y humilde fe, porque desbordaban las capacidades de la razón, ya que esta era insegura y le correspondía sentirse orgullosa de ser “esclava y servidora a las doctrinas celestiales”.<sup>53</sup> Así, la mente del hombre, a diferencia de la fe cristiana, estaba plagada de errores. Era muy estrecha y los impedimentos de los que adolecía, por su condición terrenal, la empujaban a la crasa ignorancia.



No ocurría lo mismo con la fe en Cristo. Su sostén en el imperio del “Todopoderoso” la hacía “maestra infalible de la verdad”.<sup>54</sup> Incumbía a la fe y a la filosofía consumir su maridaje; esta última concentraba sus fuerzas y su ingenio en rechazar los dictámenes que contradijeran a la primera y loaba a las que con ella coincidieran. De hecho, continuaba el texto papal, a la razón no le correspondía ser enemiga de la fe, por el contrario, debía agradecer a Dios por haberla iluminado cuando los errores del oscurantismo le pusieron el velo que no le permitía entender la fe santísima, “que como estrella indica el puerto de la verdad”.<sup>55</sup>

Según esta posición, no se podría alcanzar la ilustración por medio de la disciplina o el rigor de la investigación, sino 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 no era obra del trabajo y el estudio, sino el producto de la gracia del Creador. Al respecto, el papa invitaba a orar a Dios para que proporcionara a sus feligreses católicos las luces del entendimiento: “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”.<sup>56</sup>

La *Aeterni Patris* enseñó 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 por la fuerza de la misma razón humana, ya que “la verdad jamás se opuso a la verdad”.<sup>57</sup> La epístola también embestía contra esa ciencia influida por la filosofía y la “vana falacia” que confundía a los devotos cristianos y depravaba a la fe, por lo que llamó a la soldadesca eclesiástica, a sus supremos pastores, a impulsar “con todas sus fuerzas las ciencias que merecen tal nombre” y a vigilar que las ciencias humanas, sobretodo la filosofía, base de la instrucción para las otras ciencias, se aprendieran según la regla de la fe católica. Los jóvenes debían también ser convocados para que entraran en la batalla. Era necesario que fueran alimentados con el conocimiento de la doctrina y se aprovisionaran con suficiente armamento para guarecer “sabiamente la causa de la religión” contra quienes, en estos días tempestuosos, se empecinaban en “combatir la fe con las maquinaciones y las astucias de una falsa sabiduría”.<sup>58</sup>

## La instrucción devota no desaparece

Para esta época<sup>59</sup> los programas de estudio se fundamentaron en la instrucción de la religión, el castellano y la aritmética.<sup>60</sup> Los textos de enseñanza eran un compilado de varias materias que servían de guía a los maestros. Al observarlos, junto con otros documentos que por su carácter educativo hicieron presencia en los recintos escolares y se dirigieron a

los estudiantes o a los educadores, fue posible agrupar sus contenidos por temas. Cada uno giraba en torno a los fundamentos de la religión y sus ideas dejaban ver, directa o tácitamente, una inclinación hacia las enmiendas establecidas por las autoridades católicas internacionales y nacionales que conducían al reconocimiento de un ser superior.<sup>61</sup> A continuación se presentarán algunas lecciones que pueden considerarse como una muestra representativa de una época en que ciertos artículos de las legislaciones oficiales parecían mostrar una intención de restringir el poder de la autoridad católica. En estas enseñanzas se podrá reconocer la avenencia con los principios católicos más elementales.

### *La noción de Dios*

En las aulas era imprescindible la enseñanza de la existencia de Dios. Un texto de 1870<sup>62</sup> la sustentaba a partir de pruebas físicas, morales, intelectuales e históricas. Las primeras demostraban que el movimiento no era una característica intrínseca de la materia, mas ella se movía, y si esto se daba, se debía a una causa o voluntad que lo hacía posible. No quedaba más que admitir el movimiento como una condición generada por una fuerza “libre i todo-poderosa”<sup>63</sup> de un autor primero: 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”.<sup>64</sup> Los seres vivos recibieron la vida de una causa diferente a la misma materia, pues esta por sí sola no podría engendrar vida. Pero como era un absurdo cualquier resultado sin un impulso precedente, este no podía ser “sino la inteligencia suprema, que es Dios”.<sup>65</sup> El texto resumía esta postura así: 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”. 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”.<sup>66</sup>

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 de creador de todo le correspondería ser “eternamente tal como [...] es”.<sup>67</sup> La experiencia ha mostrado lo contrario: la naturaleza se transforma constantemente, no es invariable, estática. Si la materia y la naturaleza no eran “el ser necesario, el ser increado”<sup>68</sup> que funda la vida, entonces “ella debe tener un creador, a este creador lo llamamos Dios”.<sup>69</sup>

Si no existiera un Todopoderoso, aleccionaba el texto de enseñanza, quién consolaría los trabajos del género humano, no habría quién lo

hartara de bienes y recompensara su virtud, amén de amenazarle “con los mas terribles castigos”<sup>70</sup>. Eran, pues, las evidencias morales, advertía el manual, 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>71</sup>

¿Podía acaso imaginarse el hombre una sociedad sin una divina majestad?, interrogaban las lecciones de este documento. Si lo hiciera, reinaría la tempestad, el caos. El vicio andaría sin condena y la justicia sin distinción.<sup>72</sup>

Las pruebas históricas especificaban que los pueblos sensatos, en todas las épocas y lugares, han adorado a algún dios. Este hecho era suficiente para confirmar la existencia de la divinidad. Los registros escritos, ya fueran gráficos, artísticos o literarios, daban fe de ello. No solo en los civilizados tuvo lugar la imagen de un Todopoderoso, también “en los salvajes”: ha sido “Dios mismo quien les ha inspirado esta idea, esta inclinación irresistible i universal”. De modo que si se escrutara la condición humana, podría advertirse que 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>73</sup>

### *Los anales del creador*

Las obras del Todopoderoso se estudiaron prodigiosamente en épocas de la Constitución Política de 1863 y del Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870, pese a que, como se ha mencionado, contenían algunos artículos que pretendían atenuar la jurisdicción católica. En un texto de enseñanza<sup>74</sup> se instruía sobre la historia sagrada y su división en dos momentos: por un lado, de “la creación del mundo” al advenimiento de Cristo y, por el otro, 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, “historia evangélica”. Las fuentes de una y otra eran, respectivamente, los libros de la colección venerable del Antiguo y Nuevo Testamento.<sup>75</sup>

A la historia sagrada la conformaban siete épocas. La primera, desde la “creación del mundo”, en el año 4004 antes de Cristo (a. C.), hasta el diluvio universal, 1656 años después de la Creación. Luego una segunda época que iba desde la inmersión planetaria hasta el ofrecimiento hecho a Abraham, en 1921 a. C. Seguía otra que comprendía desde este acontecimiento hasta 1491 a. C, fecha de la entrega de los diez mandamientos. La cuarta época comprendía los sucesos que iban desde el decálogo hasta el año 1005 a. C, cuando el rey Salomón hizo la ofrenda al templo. Un quinto periodo estaba dado por el lapso que abarcaba desde las maniobras salomónicas hasta el año 538 a. C., cuando feneció la esclavitud en Babilonia. Seguía la era que tuvo lugar desde la libertad en tierras

babilónicas hasta el nacimiento de Jesucristo. El texto daba fin a las siete épocas en el año 34, con el advenimiento del Espíritu Santo.

Tras este recuento, las páginas de este libro preguntaban: ¿cuál era el inicio de la historia sagrada? y ¿para qué el “Hacedor” crearía el universo? Y respondían: el inicio está dado por la “creación del mundo” y la razón de la obra de Dios es “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”.<sup>76</sup>

Aparecían entre lección y lección narraciones que, a fuerza de la repetición, vigorizaban la concepción católica de la obra creadora de Dios. En el texto de José Benito Gaitán,<sup>77</sup> se volvía sobre las mismas “épocas sagradas”. Sin embargo, a pesar de las coincidencias temáticas e ideológicas, sobresalían inconsistencias en algunas fechas. Existía un acuerdo en los textos de Arroyo y Gaitán sobre el año 4004 a. C como fecha de la creación del mundo y acontecimiento fundacional de la historia, pero también había una leve diferencia. Arroyo aludía al “antes de Cristo” (a. C.); Gaitán, al “después de la Creación”. No debería haber inconveniente, pues se trataba de un asunto de referencia, y tan solo sería preciso sumar el año que cada uno le asignó al hecho descrito y el resultado debería ser el mismo: 4004. No obstante, Arroyo colocaba el suceso del rey Salomón en 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, Arroyo data 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. Al respecto, dos siglos atrás, desde el Viejo Continente el obispo irlandés James Ussher parecía ser más exacto, y situaba “[...] el origen del mundo con mayor precisión todavía, a las 9 de la mañana del 27 de octubre del año 4004 a. C.”.<sup>78</sup>

En toda la historia de la obra divina se reveló en los textos de enseñanza de la época una concepción religiosa y antropocéntrica de la naturaleza humana; ella 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>79</sup> era él quien se alzaba con el solio dominante. En *El institutor*<sup>80</sup> el hombre aparecía como un ser dotado de razón, cuerpo y alma, un retrato fiel de su Hacedor, quien le imprimió la vida para que “le conozca i le ame”,<sup>81</sup> con un juicio que agradecía y glorificaba los innumerables deleites recibidos por “Él”. También el Omnipotente conminaba al hombre a quererlo con todas las fuerzas que su alma y su corazón le permitieran, pues había sido forjado del barro por Él.

## Los misterios del dogma educan

Algunos fenómenos propios de la doctrina católica gozaron de una importante difusión en los textos escolares que, posiblemente, fueron -

utilizados 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. Como tantos ejemplares de enseñanza de la época, en el *Manual del estudiante*<sup>82</sup> la orientación religiosa fue profunda para 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>83</sup>

Así mismo, el portento de la concepción ocupó un espacio en las lecciones instruidas. Por ejemplo, en *El libro del estudiante* de José Joaquín Ortiz<sup>84</sup> se abordó esta cuestión a partir de un procedimiento de preguntas y respuestas sobre la naturaleza de la Virgen María. Luego de interrogar a los educandos, los párrafos de este texto de enseñanza respondían que era:

la Madre de Nuestro Señor Jesucristo; Vírgen concebida en gracia desde el primer instante de su purísimo ser natural; Vírgen antes del parto, Vírgen en el parto; Vírgen después del parto, siempre Vírgen, 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>85</sup>

Después de haber descifrado la condición de la Madre de Cristo y advertir sus atributos esenciales, las lecciones se centraban en dilucidar el nacimiento del Mesías sin que ello lesionara la virtud de la Virgen. Preguntaba el texto: “¿Cristo Nuestro Señor cómo fué concebido i nació de Madre Vírgen?”, y las páginas del libro aclaraban el misterio:

Nuestro Padre obró de manera sorprendente, y de las entrañas de la Vírgen 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>86</sup>

Con sorpresa, el alumno preguntaba si “¿Su Madre vivió después siempre vírgen?”. A lo que se le respondía: “Sí, padre, perpetuamente”.<sup>87</sup>

### *La obra de Moisés y las Sagradas Escrituras*

El *manual del estudiante*<sup>88</sup> advertía que el contenido de la Biblia, al ser iluminado por el Creador, se establecía 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 confirmaban la autoría del Pentateuco por parte del libertador del pueblo hebreo.

<sup>89</sup> De tal manera, preguntaba ¿cómo fue posible confirmar la verdad de los hechos narrados en las Sagradas Escrituras cuando no se había sido testigo presencial? Bastaba, respondían las lecciones de este libro, con 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 garantizó “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”.<sup>90</sup> ¿De quién era la autoría del Pentateuco o cinco primeros libros del Antiguo Testamento (el Génesis, el Éxodo, el Levítico, los Números y el Deuteronomio)? El manual decía que Moisés era un escritor inspirado y heraldo de Dios, cuya existencia fue atestiguada por judíos, paganos y cristianos a partir de distintas fuentes, que eran incontestables evidencias que hacían infalibles sus palabras.<sup>91</sup>

Y esto no era todo, advertía este texto de enseñanza. La veracidad de los libros de Moisés era un hecho porque los judíos durante su historia los habían tenido en sus manos y siempre afirmaron su autoría.<sup>92</sup> 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.<sup>93</sup> El Pentateuco era un documento antiguo y, como tal, presentó un estilo de escritura y una forma que hacían de sus descripciones un fidedigno retrato de la realidad, cubriendo la obra de Moisés con el manto de la verdad.<sup>94</sup>

Fueron los hombres, parecía sugerir este manual de enseñanza, quienes corroboraron la autenticidad del Pentateuco, sin tropezar con algo tan humano como la mentira, el engaño, el acomodo. Pero 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.<sup>95</sup> No cabía duda de la empresa de Moisés, pues un

escritor puede mui bien concebir el designio de engañar a todo un pueblo; pero todo un pueblo no consiente jamas en dejarse engañar hasta el punto en que lo habrian sido los judíos, si Moisés no fuera el autor del Pentateuco.<sup>96</sup>

El manual de enseñanza concluía que no hubo inconveniente para que Moisés conociera unos sucesos tan remotos como los narrados en la Creación. Él 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 era casi contemporánea del periodo vivido por Noé, y este de los tiempos de Adán. El hecho de que Moisés y su pueblo alabaran al “verdadero Dios” los convirtió en “testigos irrecusables” de los acaecimientos, una recompensa por su proba aleluya. En este texto la confianza en Moisés como autor de los libros del Pentateuco se reafirmaba porque el profeta hebreo había sido un heraldo del Todopoderoso que los escribió en el tiempo en el cual sucedieron, desde el pueblo que los vivió y con la certeza de haberlos observado con sus “propios ojos”. Ello



le granjeó la confianza de que los suyos jamás vacilaran ante la veracidad de sus relatos.<sup>97</sup>

## Los niños aprenden y se comportan bien

Las lecciones religiosas se presentaron a los estudiantes de varias formas: en un texto que explícitamente mostraba a Dios como hacedor de lo existente o en párrafos que trataban sobre esta o aquella plegaria. En ese sentido, las oraciones fueron un material muy provechoso para entender la concepción católica instruida en las aulas sobre la obra creadora de Dios. Las oraciones se acompañaron de otros contenidos del dogma que permitían que la interpretación de los niños no se limitara únicamente a las verdades señaladas por los rezos y que el asunto no dependiera a la disquisición de cada quien; se trató de unas sentencias que reafirmaban lo que pudiese “escapársele” al método repetitivo de la oración.

Por ejemplo, en el texto de Gaitán se establecían los catorce artículos de la fe; siete pertenecientes a la “Divinidad” y el resto a la “Santa humanidad de Nuestro Señor Jesucristo, Dios i hombre verdadero”.<sup>98</sup> Como una suerte de “mandamientos”, los primeros se fundaron sobre la base de la creencia y, en su orden, enseñaban la necesidad de admitir un solo 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, al hacerse hombre, fue forjado por la gracia y la obra del Espíritu Santo a través de “Santa María Virgen, siendo ella vírgen ántes del parto, en el parto i después del parto”.<sup>99</sup> Esta fe también consistía en imaginar a un dios todopoderoso y creador, 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”.<sup>100</sup>

A lo largo de las páginas del texto de Gaitán el vigor religioso con el cual se trataron las diferentes enseñanzas era notable, se imprimía en él una concepción orientada a mostrar el dogma como un asunto irrecusable, guía del comportamiento de los educandos y formador de su interpretación del mundo. El influjo católico fiscalizó también la enseñanza de la urbanidad. Los deberes, los modales y el comportamiento en general eran deudores de la caridad divina y debían orientarse a no contradecir las maneras católicas. La humanidad toda estaba conminada a agradecer a Dios por las bendiciones concedidas. Así, el *Manual del estudiante*<sup>101</sup> buscaba formar unos alumnos bien educados, con las más excelsas cualidades, que no olvidaran los favores recibidos por el Creador.

Las lecciones de este texto de enseñanza distinguían claramente una manera de ser y un comportamiento adecuado en sociedad. El ciudadano evitaría “todo lo que se oponga a la religión i a las buenas costumbres”;<sup>102</sup> 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”,<sup>103</sup> es ofender al Todopoderoso.

## Apoyo terrenal para la obra divina

Los juicios fundamentados en el catolicismo no se limitaron al estudio de la doctrina, sino que sus oraciones y sus misterios también encontraron un lugar privilegiado en temáticas y materias diferentes a la religión. Los estudios de la naturaleza y de la tierra se consolidaron como estandartes de las verdades católicas y como una suerte de prolongación de sus postulados. No había en la historia de la naturaleza el menor asomo de una evidencia que cuestionara las verdades señaladas en la Creación. Imposible, parecía indicar el *Manual del estudiante*. Incluso, los “hábiles naturalistas”, cuyas intenciones se alejaban enormemente del enaltecimiento de las Escrituras y examinaban 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>104</sup>

El *Manual del estudiante* señalaba que, para no dejar dudas sobre los designios del Verbo Divino y continuar soportando con probidad los ataques de otras disciplinas pertenecientes a los hombres y que intentaban afligir 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, puesto que dichas objeciones no eran sino superficialidades de los impenitentes, anteriores y presentes (siglos XVII y XIX), empleadas para fascinar a los cándidos.<sup>105</sup> Tanto era así, que los Visconti, los Cuvier, los Paravey, los Humboldt, los Ferussac o los Champollion, los doctos de estos tiempos, desmintieron certeramente las ligeras ideas utilizadas contra el dogma cristiano.<sup>106</sup>

En la *Geografía matemática, física i política i nociones jenerales de geografía antigua*<sup>107</sup> se hacía una descripción de la Tierra con ciertas explicaciones afines a las de la ciencia (se definían 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 estas jamás faltarían “impunemente [a] esta lei universal de la naturaleza”.<sup>108</sup> Se insistía, igualmente, en la noción de los “seres criados”,<sup>109</sup> una idea que robustecía la orientación religiosa de la Creación.

La geografía servía al análisis y comprensión de la Biblia. De la misma manera como se investigó la temporalidad de los sucesos narrados en las Sagradas Escrituras, también se examinó el espacio en el cual ocurrieron. En el *Tratado de geografía sagrada en forma de diccionario*<sup>110</sup> se mencionaba la importancia de la geografía sagrada como una disciplina encargada del estudio y descripción de los sitios en los que se presentaron los sucesos relatados en el Antiguo y Nuevo Testamento. Al respecto, este texto aclaraba que “ninguna de las partes del mundo está indicada en la Biblia con el nombre con que ahora se la conoce, como tampoco ninguno de los océanos: el Mediterráneo por ejemplo, se llama en ella

Grande mar”.<sup>111</sup> Así como a la geografía se le asignó la labor de indagar sobre los lugares narrados en la Biblia, a la disciplina histórica también se le quiso adecuar a los requerimientos cristianos. La historia debía estar acorde con las afirmaciones temporales del dogma religioso, sin importar que no estuvieran del todo de acuerdo con sus métodos investigativos. Esto parecía manifestar el manual *Rudimentos de historia universal* para las escuelas de Colombia,<sup>112</sup> que describía a la historia como una ciencia que no se asentaba en suposiciones y que disponía de la “crítica histórica” para acceder al “conocimiento exacto” y a la “debida estimación de los hechos”.<sup>113</sup> Sin embargo, en este mismo texto se afirmaba más adelante que, de acuerdo con la “opinión mas jeneralmente recibida, el mundo fué creado 4963 años ántes de Jesucristo”,<sup>114</sup> al tiempo que dividía “el tiempo primitivo” en “*Adan*, o la creación del mundo” y “*Noé*, o el diluvio universal”.<sup>115</sup> Como en los textos mencionados de Arroyo y Gaitán, estos *Rudimentos* iniciaban el estudio histórico con lecciones referentes a la doctrina católica, que iban desde que “creó Dios al mundo” y “colocó a Adan i Eva en un lugar escojido, llamado *Paraiso Terrenal*, i los dotó de inmortalidad”.<sup>116</sup> Después de un largo recorrido (729 lecciones y unos 6813 años) se le ponía “fin a la historia moderna en el año de 1850”.<sup>117</sup>

## Conclusiones

La viveza católica en las lecciones no se manifestó solamente a partir de las disciplinas y temáticas propias de la explicación devota, también se valió de las asignaturas que discurrían sobre fenómenos distintos a los religiosos. La geografía, el estudio de la naturaleza o la urbanidad contribuyeron con la ilustración de la fe en las aulas. En sus enseñanzas se configuró un conjunto de postulados que, al tratar sus objetos de investigación, encontró la oportunidad para reafirmar los principios aleccionados en la clase de religión.

Lo descrito hasta ahora podría considerarse como ejemplos de cómo a pesar de la promulgación de mandatos oficiales, que en su momento fueron considerados como graves afrentas contra la devoción católica, el hábito religioso continuó en las lecciones impartidas en las aulas. Los textos escolares fueron testigos indeclinables de ello. Fue posible evidenciar cómo sobrevivieron frente a aquellos artículos de la Constitución Política de 1863 y el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria de 1870 que pretendían disminuir el dominio católico sobre la educación. Las páginas de los libros de texto parecían infranqueables con respecto al ambiente político que las gobernaba. Sus lecciones no reflejaron las restricciones al catolicismo que la Carta y la Reforma mostraron. Pese a los intentos, moderados o no, de la Constitución Política de 1863 y el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870 por restringir la autoridad católica en la educación, en los textos de instrucción el dogma cristiano seguía incólume. La enseñanza en la escuela siempre conservó la religiosidad; unas veces con más ahínco que otras, pero sin desaparecer jamás.

Los cambios estructurales son superiores frente a la sanción de una norma y no deben limitarse únicamente a la expedición de una ley, a la firma de un decreto. Son un vivo ejemplo de ello los intentos que parecían revelar la Constitución Política de 1863 y el Decreto Orgánico de la Instrucción Pública de 1870 y que estaban orientados a limitar la autoridad eclesiástica en el campo educativo. A pesar de las normatividades que se dictaron, y pese a que lo mostrado hasta aquí es tan solo una aproximación a lo sucedido, la realidad de las aulas parecía revelar el dominio católico sobre la instrucción. Las páginas de algunos manuales escolares y documentos oficiales exteriorizaron el alejamiento entre lo enseñado en la escuela y unos gobiernos que, de acuerdo con lo exhibido por ciertos fragmentos de sus legislaciones, pretendían reducir el poderío clerical en la educación.

#### OBRAS CITADAS

##### *I. Fuentes primarias*

##### *Documentos impresos y manuscritos*

##### *Decretos, leyes y documentos oficiales*

Estados Unidos de Colombia. *Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia*. Rionegro: 1863.

Estados Unidos de Colombia. “Decreto Orgánico de Instrucción Pública”. Bogotá: 1870.

Estados Unidos de Colombia. *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.

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

Republica de la Nueva Granada. “Ley 2 de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública”. Bogotá: 1850.

##### *Manuscritos*

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

Gaitán, José Benito. *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, 1870.

León XIII. *Epístola Encíclica Aeterni Patris*. Roma: 1879.

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 Ortiz, 1860.

Perilla, Filemón. *Tratado de geografía sagrada en forma de diccionario*. Bogotá: Imprenta de I. Borda, 1874.

Pío IX. (1864). *Syllabus Errorum*. Santa Sede: 1864.

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.

## II. Fuentes secundarias

Arango de Restrepo, Gloria Mercedes. *Sociabilidades católicas, de la tradición a la modernidad: Antioquia 1870-1930*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia / IME, 2004.

Arboleda Mora, Carlos. *La religión en Colombia*. Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2010.

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

Cortés Guerrero, José David. *Las mentalidades sobre las relaciones de la institución eclesiástica con el Estado y los partidos políticos en la sociedad colombiana decimonónica 1849-1880: ajuste informe final de investigación Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2000.

Dotor Robayo, María Victoria. *La instrucción pública en el estado soberano de Boyacá 1870-1876*. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002.

González, Fernán E. *Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900)*. Medellín: La Carreta Editores, 2006.

Hawking, Stephen y Leonard Mlodinow. *El gran diseño*. Barcelona & Bogotá: Crítica, 2010.

Helguera, J. León. “La educación durante el primer gobierno de Mosquera: 1845-1849”. Web. Nov. 01, 2015.

Ortiz Meza, Luis Javier. *La guerra civil de 1876-1877 en los Estados Unidos de Colombia. De la fe defendida a la guerra incendiada*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia / Banco de la República, 2002.

Patiño Millán, Carlos. “Apuntes para una historia de la educación en Colombia”. *Actualidad Pedagógica* 64 (2014): 261-265.

Plata Quezada, William Elvis. “Del catolicismo ilustrado al catolicismo tradicionalista”. *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*. Dir. Ana María Bidegain. Bogotá: Taurus, 2004. 181-221.

Plata Quezada, William Elvis. “De las reformas liberales al triunfo del catolicismo intransigente e implantación del paradigma romanizador”. *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*. Dir. Ana María Bidegain. Bogotá: Taurus, 2004. 223-285.

Ramírez Bahamón, Jairo. *Historia social de una utopía escolar: la educación en el estado soberano del Tolima, 1861-1886*. Neiva: Universidad Surcolombiana, 1998.

Ramírez Bahamón, Jairo. *Esplendor y ocaso del proyecto de Escuela Liberal*. Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana, 2007.



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

Saldarriaga Vélez, Óscar. “La ‘Cuestión Textos’ de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy”. *Pensar en el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*. Ed. Santiago Castro-Gómez. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh / Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana. 2004. 105-164.

Santos Delgado, Adriana Yanneth. “Iglesia y política en el Caribe colombiano durante el siglo XIX: el caso del estado soberano del Magdalena”. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 11 (2006): 11-43.

Skybreak, Ardea. *La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué es real y por qué importa*. Bogotá: Editorial Tadrui, 2006.

Tirado Mejía, Álvaro. “Colombia: siglo y medio de bipartidismo”. *Colombia hoy*. Coord. Jorge Orlando Melo. Bogotá: Presidencia de la República, 1996.

Colombia: enfrentamiento Iglesia-Estado 1819-1887.

## Notas

- 1 Adriana Yanneth Santos Delgado, “Iglesia y política en el Caribe colombiano durante el siglo XIX: el caso del estado soberano del Magdalena”, *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras* 11 (2006): 11-43.
- 2 Álvaro Tirado Mejía, “Colombia: siglo y medio de bipartidismo”, *Colombia hoy*, coord. Jorge Orlando Melo (Bogotá: Presidencia de la República, 1996).
- 3 Tirado.
- 4 Tirado.
- 5 Tirado.
- 6 William Elvis Plata Quezada, “Del catolicismo ilustrado al catolicismo tradicionalista”, *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, dir. Ana María Bidegain (Bogotá: Taurus, 2004) 193.
- 7 Plata, “Del catolicismo” 193.
- 8 María Victoria Dotor Robayo, *La instrucción pública en el estado soberano de Boyacá 1870-1876* (Bogotá: Ministerio de Cultura, 2002) 21.
- 9 Tirado.
- 10 Dotor 21.
- 11 Republica de la Nueva Granada, “Ley 2 de mayo 15 de 1850 sobre instrucción pública”. Web. Nov. 01, 2015. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=12626#>.
- 12 Luis Antonio Bohórquez Casallas, *La evolución educativa en Colombia* (Bogotá: Publicaciones Cultural Colombiana, 1956) 350.
- 13 Jorge Villegas, *Colombia: enfrentamiento Iglesia-Estado 1819-1887* (Bogotá: La Carreta Inéditos, 1981) 57.
- 14 José David Cortés Guerrero, *Las mentalidades sobre las relaciones de la institución eclesiástica con el Estado y los partidos políticos en la sociedad colombiana decimonónica 1849-1880: ajuste informe final de investigación Fundación para la Promoción de la Investigación y la Tecnología* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2001) 95.
- 15 Fernán E. González, *Partidos, guerras e Iglesia en la construcción del Estado-nación en Colombia (1830-1900)* (Medellín: La Carreta Editores, 2006).



- 16 Jane M. Rausch, *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870* (Bogotá: Instituto Caro y Cuervo / Universidad Pedagógica Nacional, 1993) 31-32.
- 17 Rausch 21.
- 18 Carlos Arboleda Mora, *La religión en Colombia* (Medellín: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2010) 140.
- 19 Cortés 108.
- 20 Arboleda 139.
- 21 Arboleda 139.
- 22 Estados Unidos de Colombia, “Constitución Política” (Rionegro: 1863).
- 23 Arboleda 141.
- 24 Estados Unidos de Colombia, “Constitución Política”.
- 25 Cortés 110.
- 26 Villegas 164.
- 27 Carlos Patiño Millán, “Apuntes para una historia de la educación en Colombia”, *Actualidad Pedagógica* 64 (2014): 261-265.
- 28 Jairo Ramírez Bahamón, *Historia social de una utopía escolar: la educación en el estado soberano del Tolima, 1861-1886* (Neiva: Universidad Surcolombiana, 1998) 38.
- 29 Óscar Saldarriaga Vélez, “La ‘Cuestión Textos’ de 1870: una polémica colombiana sobre los Elementos de Ideología de Destutt de Tracy”, *Pensar en el siglo XIX. Cultura, biopolítica y modernidad en Colombia*, ed. Santiago Castro-Gómez (Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh / Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2004) 105.
- 30 Rausch 15.
- 31 Tirado.
- 32 Ramírez 41.
- 33 Luis Javier Ortiz Mesa, *La guerra civil de 1876-1877 en los Estados Unidos de Colombia. De la fe defendida a la guerra incendiada* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia / Banco de la República, 2002) 132.
- 34 Ortiz 132.
- 35 Ortiz 132.
- 36 Ortiz 134.
- 37 Jairo Ramírez Bahamón, *Esplendor y ocaso del proyecto de Escuela Liberal* (Neiva: Editorial Universidad Surcolombiana, 2007) 75.
- 38 Santos 23.
- 39 Cortés 122.
- 40 William Elvis Plata Quezada, “De las reformas liberales al triunfo del catolicismo intransigente e implantación del paradigma romanizador”, *Historia del cristianismo en Colombia. Corrientes y diversidad*, dir. Ana María Bidegain (Bogotá: Taurus, 2004) 242.
- 41 Plata, “De las reformas” 242. Destacado en el original.
- 42 Plata, “De las reformas” 243.
- 43 Estados Unidos de Colombia, “Decreto Orgánico de Instrucción Pública” (Bogotá: 1870). Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5\\_8docu.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/5_8docu.pdf). Algunas referencias textuales utilizarán la “j” en vez de la “g”, la “i” en vez de la “y”, carecerán de tildes, además, de otras diferencias con el castellano actual.
- 44 Estados Unidos de Colombia, “Decreto Orgánico”.
- 45 Patiño.
- 46 Plata, “De las reformas” 242.
- 47 Ortiz 141.
- 48 Gloria Mercedes Arango de Restrepo, *Sociabilidades católicas, de la tradición a la modernidad: Antioquia 1870-1930* (Medellín: Universidad Nacional de Colombia / IME, 2004) 17-19.
- 49 Arboleda 143.
- 50 “Panteísmo, naturalismo y racionalismo absoluto”, “Racionalismo moderado”, “Indiferentismo, latitudinarismo”, “Socialismo, comunismo,

- sociedades secretas, sociedades bíblicas, sociedades clérigo-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”. Pío IX, *Syllabus Errorum* (Santa Sede: 1864). 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).
- 51 Pío IX 4.
  - 52 Pío IX 8.
  - 53 León XIII, *Epístola Encíclica Aeterni Patris* (Roma: 1879) 5. Disponible en: [http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf\\_l-xiii\\_enc\\_04081879\\_aeterni-patris.pdf](http://w2.vatican.va/content/leo-xiii/es/encyclicals/documents/hf_l-xiii_enc_04081879_aeterni-patris.pdf) 5
  - 54 León XIII 6.
  - 55 León XIII 6.
  - 56 León XIII 14.
  - 57 León XIII 5.
  - 58 León XIII 12.
  - 59 Hasta la aparición en 1880 del periódico gubernamental *Anales de la Instrucción Pública en los Estados Unidos de Colombia* (de 1892 a 1910, *Revista de Instrucción Pública*), la información oficial sobre la organización y los planes de estudio de la escuela primaria era muy escasa. No obstante, la *Codificación nacional de todas las leyes de Colombia* (1924-1930) recogió, de 1821 a 1875, las disposiciones oficiales relacionadas con la enseñanza en general (y otras referidas a la marcha del Estado) y suministró una copiosa información sobre los Colegios Nacionales, la Escuela Militar, el Colegio Militar, la Universidad Nacional y el Instituto de Ciencias y Artes. No nos detendremos en este punto, pues este trabajo se centra en la escuela básica. Al respecto, y según el análisis de los decretos y planes de estudio de estas instituciones, puede sugerirse como hipótesis que en este periodo la instrucción religiosa no tenía la misma presencia y vigor en el campo de la educación superior como en el de la primaria.
  - 60 J. León Helguera, “La educación durante el primer gobierno de Mosquera: 1845-1849”. Web. Nov. 01, 2015. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26\\_04ensa.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce26_04ensa.pdf).
  - 61 Hoy en día esta postura se conoce como creacionismo. En términos generales, 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 solo seis días, y hace unos cuantos miles de años”. Ardea Skybreak, *La ciencia de la evolución y el mito del creacionismo. Saber qué es real y por qué importa* (Bogotá: Editorial Tadrui, 2006) 283.
  - 62 José Benito Gaitán, *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) 57-60.
  - 63 Gaitán 57.
  - 64 Gaitán 57.
  - 65 Gaitán 57.
  - 66 Gaitán 57.
  - 67 Gaitán 59.
  - 68 Gaitán 59.
  - 69 Gaitán 59.
  - 70 Gaitán 58.
  - 71 Gaitán 58.
  - 72 Gaitán 58.
  - 73 Gaitán 60.

- 74 Isidro Arroyo, *Manual del estudiante; colección completa de tratados para la enseñanza o la instrucción elemental religiosa i científica* (Bogotá: N. Gómez, 1864) 1.
- 75 Arroyo 1.
- 76 Arroyo 3.
- 77 Gaitán 95.
- 78 Stephen Hawking y Leonard Mlodinow, *El gran diseño* (Barcelona & Bogotá: Crítica, 2010) 142.
- 79 Antonio Sánchez de Bustamante y Sirven, *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) 82.
- 80 Gaitán 149.
- 81 Gaitán 149.
- 82 Arroyo 156.
- 83 Arroyo 156.
- 84 Ortíz.
- 85 Ortíz 16.
- 86 Ortíz 9.
- 87 Ortíz 9.
- 88 Arroyo 168-169.
- 89 Arroyo 168-169.
- 90 Arroyo 169.
- 91 Arroyo 169.
- 92 Arroyo 169.
- 93 Arroyo 169.
- 94 Arroyo 169.
- 95 Arroyo 170.
- 96 Arroyo 170.
- 97 Arroyo 171.
- 98 Gaitán 33-34.
- 99 Gaitán 33.
- 100 Gaitán 37.
- 101 Arroyo 206-207.
- 102 Arroyo 206-207.
- 103 Arroyo 206-207.
- 104 Arroyo 173.
- 105 Arroyo 175.
- 106 Arroyo 175.
- 107 Sánchez de Bustamante 68.
- 108 Sánchez de Bustamante 68.
- 109 Sánchez de Bustamante 68.
- 110 Filemón Perilla, *Tratado de geografía sagrada en forma de diccionario* (Bogotá: Imprenta de I. Borda, 1874) 5.
- 111 Perilla 5.
- 112 Estados Unidos de Colombia, *Rudimentos de historia universal para las escuelas de Colombia. Obra arreglada por la Dirección Jeneral de Instrucción Pública Primaria* (Bogotá: Imprenta de Gaitán, 1873).
- 113 Estados Unidos de Colombia, *Rudimentos* 9. Destacado en el original.
- 114 Estados Unidos de Colombia, *Rudimentos* 9.
- 115 Estados Unidos de Colombia, *Rudimentos* 11. Destacado en el original.
- 116 Estados Unidos de Colombia, *Rudimentos* 13. Destacado en el original.
- 117 Estados Unidos de Colombia, *Rudimentos* 534.