



## SEÇÃO LIVRE

## La educación moral de la infancia en los manuales escolares de primaria de Colombia y España (1900 -1960)

*The Moral Education of Children in Primary School Textbooks of Colombia and Spain (1900-1960)*

*A educação moral da infância nos manuais escolares de ensino primário da Colômbia e da Espanha (1900-1960)*

**Federico Guillermo**

**Serrano López<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0002-0720-8571](https://orcid.org/0000-0002-0720-8571)

[federicol@uninorte.edu.co](mailto:federicol@uninorte.edu.co)

**Recebido em:** 16 dez. 2024.

**Aprovado em:** 21 jun. 2025.

**Publicado em:** 23 fev. 2026.

**Resumen:** Este artículo estudia los contenidos de la educación moral en catecismos, manuales de urbanidad y libros de lectura para niños de primaria en España y Colombia (1900-1960). Usando conceptos de Michel Foucault, analiza cómo se transmitieron códigos morales y estrategias de autocontrol para formar sujetos morales. Basado en un análisis de contenido de los textos se hace patente la manera en que esta educación buscó estructurar el pensamiento moral de los niños y lo orientó, primero, hacia la obediencia acrítica, y luego, hacia la actividad, la energía y la laboriosidad. Se concluye que la educación moral configuró aspectos clave del régimen de inteligibilidad de los sujetos sobre sí mismos y sobre el mundo, de tal manera que la mirada de los infantes se volviera sobre sí mismos y sus actos como temas principales de examen y enjuiciamiento.

**Palabras clave:** educación moral; manuales escolares; historia de la moral; infancia; Colombia; España.

**Abstract:** This article studies the contents of moral education in catechisms, urbanity manuals, and primary school reading books for children in Spain and Colombia (1900-1960). Using concepts from Michel Foucault, it analyzes how moral codes and self-control strategies were transmitted to form moral subjects. Based on a content analysis of the texts, it becomes clear how this education aimed to structure children's moral thinking, initially directing them towards uncritical obedience and later towards activity, energy, and industriousness. The conclusion is that moral education shaped key aspects of the subjects' regime of intelligibility about themselves and the world, such that the children's gaze turned inward, focusing on themselves and their actions as the main subjects of examination and judgment.

**Keywords:** moral education; school textbooks; history of morals; childhood; Colombia; Spain.

**Resumo:** Este artigo estuda os conteúdos da educação moral em catecismos, manuais de urbanidade e livros de leitura para crianças do ensino primário na Espanha e na Colômbia (1900-1960). Usando conceitos de Michel Foucault, analisa como foram transmitidos códigos morais e estratégias de autocontrole para formar sujeitos morais. Com base em uma análise de conteúdo dos textos, fica evidente a maneira como essa educação buscou estruturar o pensamento moral das crianças e orientá-lo, primeiro, para a obediência acrítica e, depois, para a atividade, energia e laboriosidade. Conclui-se que a educação moral configurou aspectos-chave do regime de inteligibilidade dos sujeitos sobre si mesmos e sobre o mundo, de tal maneira que o olhar das crianças se voltasse para si mesmas e seus atos como principais temas de exame e julgamento.

**Palavras-chave:** educação moral; manuais escolares; história da moral; infância; Colômbia; Espanha.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob a licença [CC-BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), que permite a cópia e redistribuição do material em qualquer formato e para qualquer finalidade, desde que a autoria original e os créditos de publicação sejam mantidos.

<sup>1</sup> Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia.

## Introducción

Al iniciar el siglo XX, de forma semejante en España y Colombia, el proyecto escolar tuvo como uno de sus ejes articuladores a la educación moral que, junto a la preparación técnica y científica, buscaba cultivar a las poblaciones para el trabajo y la sociabilidad pacífica dentro de un orden social que urgía legitimar y conservar. La Iglesia Católica, aliada habitual de los poderes terrenales, aún dirigía el campo de la enseñanza moral, pero, tanto al interior de la Iglesia como en los límites exteriores a ella, se desarrollaba una intensa discusión sobre la legitimidad de los objetivos de la enseñanza moral y sobre los métodos que la escuela tradicional usaba para lograrlos (Fernández-Soria; Mayordomo-Pérez, 2014; Sáenz Obregón; Saldarriaga; Ospina, 1997, p. 189-265).

El objeto a formar de la educación moral, de acuerdo con el lenguaje del periodo, era el alma; esto es, la entidad, difusa en su naturaleza y funciones, que se suponía como base ontológica de la psicología del sujeto, que explicaba su singularidad y sus hábitos de relacionamiento social. Sin embargo, ante la suposición de que el alma se manifestaba en el cuerpo, fue en realidad sobre la intimidad psicológica de niños y niñas, sobre sus cuerpos y sus prácticas sociales, que se orientó la intervención moral usando el alma como pretexto. Se buscaba formar la individualidad de los niños, convertirlos en el tipo de persona adulta adecuada para el progreso de la nación<sup>2</sup>. Dice en *El lector colombiano. Número 2* "Fijadas en las inteligencias infantiles estas cardinales ideas [los principios y valores morales], servirán de norte a la vida del buen ciudadano, del buen padre, el buen gobernante, del profesional o del obrero" (Sanín de Díaz; Sanín Herrán, 1911, p. 11). Dada la amplitud del objetivo de formación, la educación moral fue transversal a todo el proyecto escolar, pues, además de estar en el plan de estudios en

las materias que se consideraron propias para este aprendizaje (religión, urbanidad e higiene), se esperaba que sus principios orientaran los contenidos y prácticas escolares, y que su ejercicio ejemplar caracterizara el quehacer de maestros, autoridades y padres de familia.

En el marco de ese amplio escenario, en el presente artículo se estudian los contenidos clave de la educación moral, tal como ellos les fueron presentados a las niñas y niños de la escuela primaria en los catecismos, manuales de urbanidad y libros de lectura españoles y colombianos en los primeros sesenta años del siglo XX. Se trata de ver allí la forma en que los autores de los textos pretendieron modelar la reflexión ética y la aplicación de los códigos morales y los valores a situaciones cotidianas en la vida de los niños. Es importante señalar que fue con los textos escolares, entre otros dispositivos, que el aparato educativo intentó crear un régimen de inteligibilidad para la elaboración del sujeto y del mundo en clave moral. Dispositivos con los cuales los niños fueron dispuestos a pensar sobre sí mismos, sus compañeros, sus familias y su propio país que existía una especie de segunda naturaleza de los seres que los convertía en buenos o malos, lícitos o ilícitos. Estos textos, además, expresan el lenguaje y justificaciones en virtud de los cuales se esperaba convencer al niño de que su consciencia, que era su propio pensamiento, actuaba en él como "testigo, fiscal y juez" de la identidad que se creaba a sí mismo con sus actos.

Para rastrear la presencia y las modalidades de la educación moral, se han adoptado algunas de las categorías del programa de investigación foucaultiano sobre la historia de las transformaciones de la moral que han servido para estructurar la lectura de los textos. La idea de moral que se ha adoptado proviene de esta fuente:

<sup>2</sup> Las dos naciones atravesaban crisis graves al iniciar el siglo XX: Colombia, presa del sectarismo partidista, vivió la Guerra de los Mil Días (1899-1902). España perdió la guerra contra Estados Unidos (1898). Se trataba, además, de naciones principalmente rurales con grandes desigualdades sociales que, cada una en su contexto, intentaban adaptarse a sus entornos económicos. En ambos países, además, a lo largo del periodo se tematizaron las características raciales del pueblo y sus capacidades para el trabajo: en Colombia se debatía si el pueblo estaba degenerado genéticamente (a lo que además se le achacaba un debilitamiento moral) como consecuencia del acervo indígena y negro, mientras que en España se preguntaban por las causas de la pérdida de la guerra. (Ballester; Perdiguero, 2003; Campos, 1998; Helg, 1989; Restrepo, 2007; Urueña, 1994; Villegas, 2007).

Por «moral» entendemos un conjunto de valores y de reglas de acción que se proponen a los individuos y los grupos por medio de aparatos prescriptivos diversos, como pueden serlo la familia, las instituciones educativas, las iglesias, etc. Se llega al punto en que esas reglas y valores serán explícitamente formulados dentro de una doctrina coherente y de una enseñanza explícita. Pero también se llega al punto en que son transmitidos de manera difusa y que, lejos de formar un conjunto sistemático, constituyen un juego complejo de elementos que se compensan, se corrigen, se anulan en ciertos puntos, permitiendo así compromisos o escapatorias (Foucault, 2005, p. 26).

Evidentemente los manuales escolares, particularmente los textos prescriptivos como los catecismos y los manuales de urbanidad, son una fuente para conocer el conjunto de reglas explícitas que las instituciones sociales formularon sobre la moral. Por su parte, los libros de lectura para la escuela primaria son testimonio de esa transmisión difusa de los valores, pues en ellos se ven los matices y los énfasis que los autores pusieron a la aplicación de reglas y motivaciones a través de los personajes y las situaciones concretas de las historias, los poemas y los breves ensayos que los componen.

En la medida en que los textos escolares debían superar el filtro de los maestros, las autoridades escolares y los padres de familia para llegar a los niños, tendieron a incluir ideas con suficiente aceptación para sortear dichos filtros. Esto no implica que existiera unanimidad entre los autores, pero sí permite identificar en estos textos corrientes de pensamiento que reflejan las formas de pensar predominantes en la época, particularmente entre los grupos con capacidad de influir en las decisiones educativas. No obstante, a pesar

de la preeminencia del pensamiento "oficial", estos textos revelan tensiones ideológicas, políticas y metodológicas que eventualmente emergen de manera implícita o explícita. Pues, mientras muchos autores se limitaron a transmitir ideas ampliamente aceptadas en su contexto, otros utilizaron estos textos como una oportunidad para promover nuevos modelos de sociabilidad.

Los manuales escolares tienen límites como fuentes, ya que no dicen nada sobre cómo fueron leídos, ni si fueron adoptados como patrones de conducta por los niños y niñas o si fueron resistidos por ellos. Solo permiten dar cuenta de los contenidos y la retórica que adoptaron los agentes de poder para intervenir la infancia con vistas a hacer emerger el sujeto moral esperado por ellos.

En relación con este tema de la configuración de la subjetividad, se estudian aquí también las justificaciones que se emplearon para que las niñas y niños aceptaran como legítimos esos principios y valores, y posteriormente se exponen las estrategias del trabajo ético, es decir, las prácticas para ejercitar el comportamiento que consideraban adecuadas para incorporar las prácticas morales y refundirlas con la identidad del sujeto.

La investigación se realizó con los dos catecismos católicos más usados en la época, una selección de manuales de urbanidad y ochenta y seis libros de lectura para la escuela primaria (65 españoles y 21 colombianos) usados en el periodo que, a su vez fueron editados en diferentes sub-periodos, como ilustra la siguiente tabla<sup>3</sup>.

**TABELA 1** – Número de libros de lectura analizados por sub-periodos

Restauración española y dictadura de Primo de Rivera	Segunda república	Dictadura Post-guerra (1939-1950)	Dictadura (1950-1960)	Hegemonía conservadora	República liberal	Violencia y Frente Nacional
26	11	22	6	9	10	2

**Fuente:** elaboración propia.

<sup>3</sup> Se debe aclarar que, aunque se estudiaron 86 textos, solo aparecen citados aquí algunos de ellos, de acuerdo con su pertinencia en el desarrollo específico del artículo.

La selección se hizo basándose en la importancia de las casas editoriales que los editaron, el número de ediciones del mismo manual, la importancia relativa de los autores y los juicios emitidos al respecto por autoridades escolares y por los mismos maestros. Se consultaron más manuales españoles porque, para el periodo, sobre todo al inicio, era significativa a favor de España la diferencia del desarrollo del campo editorial y, de hecho, varios textos usados en Colombia provenían de España o eran los mismos textos españoles, pero editados en Colombia por impresores locales<sup>4</sup>. Con el avance del periodo, el campo editorial colombiano creció notablemente y se difundieron textos de elaboración local de gran popularidad e influencia. Más allá de esta relación a través de los libros, evidentemente la comprensión de la noción de moral que se elaboró en Colombia se hizo en diálogo con su antigua metrópoli y de allí la relevancia y utilidad de la comparación de estas fuentes que permiten encontrar lenguajes, temáticas y énfasis propios de los textos de cada país que reflejan procesos que afectaron sus nociones morales y sus prácticas educativas.

El estudio de la historia de los manuales escolares es un campo ya consolidado que ha tenido un notable desarrollo en Colombia y España en las últimas décadas dentro del marco de la historia de la educación, la historia de la pedagogía y el estudio y la reivindicación de los saberes propios de los maestros en la escuela (Guereña; Ossenbach; Del Pozo, 2005; Martínez Moctezuma; do Carmo Martins; Calderón Palacio, 2024; Ossenbach; Somoza, 2001; Tiana Ferrer, 2000). En este marco, existen estudios que aluden directa o tangencialmente a la relación de los textos escolares con la educación moral de la infancia (Alarcón Meneses, 2009; Sáenz Obregón; Ríos Beltrán; Serrano López, 2020; Sáenz Obregón; Saldarriaga; Ospina, 1997; Serrano López, 2022). En este contexto, el presente artículo busca

contribuir específicamente con el estudio de los contenidos de la educación moral en los catecismos y libros de lectura orientándose a las estrategias discursivas que fueron presentadas a los infantes con las cuales se llevó a cabo un intenso entrenamiento para formar su subjetividad en clave moral.

El enfoque de la investigación es genealógico, ya que se ha centrado en analizar cómo las estrategias de enseñanza moral han estado orientadas a la formación de la subjetividad infantil con el propósito de moldear la subjetividad adulta. Su eje principal ha sido el estudio de los discursos a través de los cuales se ha buscado alcanzar este objetivo, lo que es el punto central de la comparación entre los textos colombianos y españoles.

La metodología adoptada para el estudio responde a este enfoque centrado en el análisis del discurso. En primer lugar, se identificaron los conceptos clave de la educación moral: la noción de moral, los contenidos del código moral, las justificaciones de las normas morales y las estrategias de formación ética dirigidas a la infancia. Estos elementos sirvieron como base para construir una rejilla de análisis, utilizada tanto en la lectura de los textos como en la organización de los datos extraídos de las fuentes. Finalmente, el mismo enfoque genealógico proporcionó el marco para interpretar los datos en función de su papel en la configuración de la subjetividad infantil.

En relación con las fuentes estudiadas, conviene situar brevemente al lector en los momentos específicos en los que estos textos circularon en el ámbito escolar, ya que las variaciones y continuidades se analizarán con mayor detalle en el desarrollo del artículo. A lo largo del periodo, ambos países atravesaron profundos cambios ideológicos y políticos que se reflejaron en los manuales escolares, en ocasiones de manera explícita, dado que la educación ha sido históri-

---

<sup>4</sup> Los textos que más importancia tuvieron en Colombia en las primeras décadas del siglo XX fueron los de Bruño, F.T.D. (también cuando se llamó Edelvives) y Seix Barral. A algunos de esos textos se les hacían pequeñas modificaciones en las ediciones colombianas, particularmente en los prólogos, mientras que otros eran copia fiel de los originales. La Guerra Civil Española hizo muy difícil la exportación de libros hacia América, lo que motivó la consolidación de las casas editoriales colombianas que realizaron desde entonces los textos escolares más importantes del periodo a estudiar en Colombia (Serrano, 2022, p. 219-252).

camente un proyecto político que moldea la sociedad futura y define los valores que deben prevalecer en ella.

En España, el siglo XX comenzó con el extenso período de la Restauración y la dictadura de Primo de Rivera (1874-1931), en el que la educación estuvo marcada por el predominio del poder eclesiástico, dado el carácter confesional del Estado. En este contexto, tuvieron gran relevancia los libros de lectura elaborados por comunidades religiosas, como los publicados por la editorial F.T.D., perteneciente a los hermanos maristas, y la editorial Bruño, vinculada a las Escuelas Cristianas de La Salle. Estos textos y editoriales mantuvieron su influencia hasta finales del período estudiado, lo que no opaca el desarrollo paralelo en el mismo período de un campo editorial educativo variopinto.

En muchos manuales de esta etapa, con sus respectivas variaciones, se presenta una visión de la sociedad estática, donde predominan las relaciones de subordinación de las clases bajas, que rara vez son el público al que los textos se dirigen. No obstante, también es posible observar la progresiva introducción de ideas pedagógicas de la Escuela Nueva, incluso en algunos materiales producidos por las editoriales mencionadas.

Entre 1931 y 1936, durante el breve período republicano, se produjo un cambio ideológico significativo en los textos escolares. En ellos se pueden identificar actitudes críticas e incluso resistentes frente a la autoridad, una disminución del protagonismo eclesiástico y un intento de incluir a todas las clases sociales, especialmente a las más desfavorecidas. Se hacen evidentes los ideales de una escuela abierta a diversas corrientes ideológicas.

Por su parte, los textos producidos por el bando nacionalista durante la Guerra Civil (1936-1939) y la dictadura franquista (desde 1939 hasta el final del período estudiado) se caracterizan por la presencia explícita de propaganda nacionalista y católica en los libros de lectura, en consonancia con el rechazo de las ideologías consideradas opuestas al régimen.

El siglo XX comienza en Colombia con la he-

gemonía conservadora (1880-1930). En el ámbito educativo, la Iglesia ejerce un control significativo sobre los planes de estudio y los textos escolares, muchos de los cuales son reediciones de manuales españoles publicados por editoriales religiosas y por otras editoriales europeas. Sin embargo, también surgen obras de producción local de gran relevancia, como la *Cartilla Graduada Enseñanza Simultánea de Lectura y Escritura* (1917) de Justo V. Charry, que tuvo una amplia difusión.

Durante la República Liberal (1930-1946), la industria editorial colombiana se consolida, y las editoriales educativas producen materiales influenciados por la pedagogía de la Escuela Nueva. Un ejemplo destacado es *La alegría de leer*, cuyos cuatro tomos alcanzaron una extraordinaria popularidad y se mantuvieron en uso hasta el final del período.

En 1946, los conservadores regresan al poder y, entre ese año y 1958, la violencia partidista se intensifica. Durante este período, se lleva a cabo una revisión ideológica de los contenidos de los textos escolares, aunque esto no supuso la eliminación de los materiales más influyentes de épocas anteriores que continuaron en circulación.

En España, aunque los criterios de selección de libros escolares variaron significativamente a lo largo del tiempo, predominó durante todo el período el sistema de listas oficiales elaboradas por el Ministerio de Instrucción Pública, de las cuales los maestros debían elegir los textos. Además, para poder ser publicados, los manuales escolares estaban sujetos a un proceso de censura y aprobación previa. En cuanto a la adquisición de los libros, esta recayó principalmente en las familias, que los compraban a editoriales privadas, si bien existieron políticas públicas destinadas a facilitar su acceso en las escuelas (Villalaín, J., 1997; Villalaín, P., 2011).

En Colombia también se establecieron políticas estatales e instituciones encargadas de aprobar los catálogos de textos escolares. Durante las primeras décadas del siglo XX, muchos manuales eran importados y distribuidos por librerías autorizadas por el Ministerio de Educación. No

obstante, a partir de la década de 1930, se impulsaron iniciativas como las Bibliotecas Aldeanas y las Misiones Culturales, orientadas a promover la lectura y la alfabetización en zonas rurales (Graffe; Orrego, 2013; Tarazona; Samacá, 2013).

En ambos países, a lo largo de todo el período, la mayoría de los libros escolares fueron editados por editoriales privadas y no por el Estado, aunque este desempeñó un papel clave en su control, censura y aprobación.

## 2 Fundamentos de la moral en los manuales escolares

En los manuales escolares se tendió a abordar la moral en el marco de la religión con el lenguaje que la Iglesia Católica adoptó para el tema. El mismo catecismo del padre Ripalda (1951, apéndice 3) le achacaba a la Iglesia preeminencia e independencia en materias de educación moral porque "[...] es madre suprema puesta por Dios para educar al pueblo cristiano. No solo en las verdades morales y religiosas sino también en las ciencias profanas".

Por esa razón, los principales textos para la escuela primaria a los que se les asignó la función de instruir sobre los códigos morales y su fundamentación eran los catecismos y los manuales de urbanidad, en ese orden, pues, aunque estos últimos tendieron a reconocer a la autoridad divina como fundamento de la moralidad, el discurso de la urbanidad respondía más a una lógica social que a una religiosa.

Paralelamente a estos dos tipos de textos, los libros de lectura también se consideraron como esenciales para el adoctrinamiento moral, pues en ellos, además de insertar aquí y allá valores,

principios y reglas morales, se ofrecía la posibilidad de ilustrar los casos específicos de aplicación de esas reglas en las historias, los poemas y los breves ensayos. Las lecturas permitían buscar la identificación de los niños con los modelos heroicos o villanos de las breves historias, e ilustrar las consecuencias de las acciones en todos los planos y espacios que eran de interés para los agentes de poder.

Los manuales escolares tematizaron poco la naturaleza y los fundamentos de la moral, que se consideraban temas de naturaleza teológica y filosófica. Sin embargo, se encuentran algunas reflexiones de este orden en algunos manuales escolares de notable difusión. En el caso de los catecismos<sup>5</sup>, el origen de la moralidad se explica por la expulsión del ser humano del paraíso y su llegada al "valle de lágrimas" en donde se adquieren las nociones de culpa y pecado, entendido éste como desobediencia del mandato divino. La moral coincide, por lo tanto, con esos mandatos y se muestra como natural que el código moral coincida esencialmente con los mandamientos de la ley de Moisés.

Los manuales de urbanidad, particularmente los escritos en el siglo XIX que siguieron siendo corrientes en el siglo XX<sup>6</sup>, presentaban la idea de que la moral era la base de las reglas de urbanidad, y a la moral, por su parte, le achacaban a su vez un fundamento divino: "En los deberes para con Dios se encuentran refundidos todos los deberes sociales y todas las prescripciones de la moral" (Carreño, 1997, p. 16, originalmente publicado en 1853). Sin embargo, estos textos sí reconocían que las reglas de urbanidad eran distintas de las de la moral y que las primeras tenían su justificación en la necesidad de la convivencia

<sup>5</sup> Aunque hubo muchos catecismos, los más utilizados provenían de adaptaciones de textos del siglo XVI. Los mayormente usados en España en el periodo fueron el *Catecismo de la doctrina cristiana* del padre jesuita Gaspar Astete (1537-1601), "arreglado" por el también jesuita Remigio Vilariño (1865-1939), y el del padre, también jesuita, Jerónimo Ripalda (1535-1618). En Colombia se utilizó el mismo Catecismo de Astete, pero reformado por la Conferencia Episcopal (1936).

<sup>6</sup> Entre los más destacados se encuentran: *Urbanidad en verso para uso de las niñas* del sacerdote José Codina (1838). *Tratadito de urbanidad para los niños* de Esteban Paluzie y Catalozella (1859), con nuevas ediciones hasta 1956. *Reglas morales y de buena educación* (1892) de José Pin y Soler. El *Compendio de urbanidad y buenas maneras* del venezolano Manuel Antonio Carreño (1853) texto usado en España y Latinoamérica del que se encuentran ediciones hasta la actualidad. *Breve tratado de urbanidad para las niñas* de Pilar de San Juan (1879). *Tratado de urbanidad para uso de los niños* de Rafael Monroy y Belmonte, que ya contaba con veinte ediciones en 1905. *Nociones de fisiología, higiene y urbanidad* de Miguel Porcel y Riera (1922). En los años veinte y treinta, a pesar de la publicación de nuevos títulos, continuaron utilizándose los textos de San Juan, Paluzie y Carreño. Entre los nuevos textos se encuentran *Reglas de urbanidad y buenas maneras* de Ezequiel Solana (1920), con numerosas ediciones posteriores, *Cartilla moderna de urbanidad (niños)* y su equivalente para niñas (1927) por la Editorial F.T.D., texto que también ampliamente leído en Colombia gracias a la edición de la editorial colombiana Voluntad de 1929.

pacífica y en el mantenimiento del orden social. Los manuales de urbanidad escritos a partir de los años 20 del siglo XX tendieron a disociar más explícitamente moral y urbanidad, aunque nunca se concibió a la segunda como independiente de la primera.

Los libros de lectura españoles, sobre todo los de la primera parte del periodo, adoptan explícitamente el mismo fundamento religioso para su discurso moral. Por ejemplo, en el libro tercero de las *Lecturas graduadas* (1931, p. 229) de F.T.D. citan al cubano José Luis Caballero: "La Religión es el alma del alma; así que incluye y se sobrepone a todos los principios internos y externos de moralidad; pero todos ellos juntos no la pueden incluir ni reemplazar". Sin embargo, también mencionan al "orden natural" como justificación de la moralidad, en tanto que se ve a la naturaleza como una máquina que obedece reglas universales cuyos dominios de aplicación son tanto los objetos de la naturaleza como las almas.

Durante el periodo republicano en España, algunos textos propusieron una fundamentación moral laica basada en valores socialistas y feministas, y otros, en los principios liberales de autonomía:

Ya no solo han de vivir en el mundo la libertad, la igualdad y la fraternidad de la Revolución Francesa; han de ser: una libertad dirigida al bien de todos y no inspirada en el individualismo egoísta, sino en el socialismo acogedor; una igualdad no limitada a la clase sino extendida al sexo y a la raza y una fraternidad buena para excluir todas las caridades, máscaras del poder y de la injusticia. [...] Los delitos de la rutina secular pueden ahora no ser delitos; las costumbres toleradas antaño pueden ser ahora punibles; los tópicos plenos de poesía empalagosa, de la desigualdad de los sexos, desaparecen ante la avalancha de las mujeres dispuestas a exigir la muerte de ese residuo de esclavitud. [...] La filosofía impregnada de religiosidad ha dejado paso a la filosofía impregnada de humanismo (de Larra, 1933, p. 236-237).

O dicen, por ejemplo, en el *Manuscrito del estudiante*, del mismo periodo (1935), en un cuadro que titulan "Principios de moral universal" que la moral se basa solo en dos principios, el de benevolencia y el de beneficencia, y aclaran

en qué consisten: "es decir, el hábito de querer bien y el de hacer bien" (Durany y Ballera, 1935). No se menciona a Dios como fundamento ético. Además, en el centro del cuadro ponen la máxima: "Respetar las convicciones políticas, religiosas o de cualquier otro orden, de tus semejantes. La conciencia de ellos es tan libre como la tuya y las creencias no se imponen".

En contraste, el respeto a las creencias ajenas no solo es negado, sino censurado en varios libros de lectura del comienzo de la dictadura franquista. Según el texto *Cristo es la verdad*, todos los pueblos antiguos fueron inmorales porque no hay moral sin Dios. Y advierten: "Quien admite a Cristo tiene que admitir a la Iglesia con su dogma, su culto y su moral, por categórico imperativo de lógica" (Serrano de Haro, 1956, p. 155, originalmente publicado en 1940).

Con respecto a los libros de lectura colombianos, la mayoría de los que mencionan explícitamente el tema, adoptaron la fundamentación religiosa: "Antes de que viniera Jesucristo al mundo, Séneca o Platón hubieran escrito un volumen entero para explicarte el bien y el mal. Después de que vino el Redentor, la conciencia adquirió la certeza de su camino" (Bernal, 1942, p. 187, originalmente publicado en 1891). Esta actitud se considera natural en virtud de la comprensión de la vida humana como un camino que parte y regresa a Dios. Sin embargo, es también frecuente que se apele al deber como elemento central de la moralidad y que se diga que se tienen deberes porque el ser humano es libre.

En las pocas ocasiones en las que definen la moral en los libros de lectura colombianos lo hacen de forma muy sencilla como la ciencia que nos ayuda a distinguir el bien del mal. La *Alegría de leer*, texto muy popular cercano a la Escuela Nueva, aunque es un libro explícitamente cristiano, adopta para la moral una fundamentación social y señala que "toda acción que de algún modo favorece a los demás, es buena" (de Quintana; Quintana, 1938, p. 54).

En términos generales, mayoritariamente los manuales escolares del periodo acotado asumieron la antropología y los presupuestos

metafísicos del cristianismo como fundamento de la reflexión moral. Sin embargo, la presencia de pocos, pero elocuentes visiones alternativas de origen liberal y socialista permiten entrever que en la realidad social se presentaba un debate ideológico y político que eventualmente alcanzó la vida escolar, aunque esto fue más explícito en los textos escolares de España.

### 3 El conocimiento de los códigos morales y los valores

Se llama aquí código moral, siguiendo a Foucault (2005, p. 26), al conjunto de prescripciones que se proponen a un grupo social en la forma de mandamientos, valores y normas de conducta enunciados explícitamente. En el caso del periodo estudiado, en los dos países, la forma más habitual de esa enseñanza tuvo la forma de los catecismos. En esos textos predomina la pedagogía por la memoria y la repetición en la forma de preguntas y respuestas. Como se mencionó anteriormente, en este periodo en los dos países hubo varios catecismos, pero los que tuvieron una indiscutible popularidad fueron el *Catecismo* del padre Gaspar Astete (1537-1601), preferido en las provincias del norte de España y en Latinoamérica (en Colombia se usó la versión revisada por la Conferencia Episcopal colombiana en 1936), y el del padre Ripalda (1535-1618), preferido en las provincias del sur de España.

La mayoría de los catecismos a los que tuvieron acceso las niñas y niños fueron las versiones breves con escasas explicaciones de la doctrina, sin ejemplos de su aplicación ni dibujos. Si esa era la forma de presentarse la moralidad, probablemente el infante pensaría en ella como una doctrina para ser aprendida, repetida y aplicada de memoria y de forma acritica. Vale la pena recordar que el objetivo explícito del catecismo era enseñar los dogmas, y que su redacción prevenía de sacerdotes del siglo XVI posteriores apenas al Concilio de Trento.

En cuanto al contenido, allí lo resumen: "Desde que el buen cristiano llega a tener uso de razón está obligado a saber cuatro cosas: lo que ha de creer, lo que ha de obrar, lo que ha de orar y lo

que ha de recibir" (Astete, 1879, pregunta 19). Se exponían los preceptos que el cristiano debía cumplir para estar en gracia de Dios y salvar su alma. El cumplimiento de los preceptos no solo marcaba el destino individual, sino que se pensaba como condición de la pertenencia a la comunidad cristiana, fuera del cual la existencia no parecía tener sentido.

Además de los mandamientos, la educación infantil incluía un intenso adoctrinamiento en el conocimiento de valores y antivalores. Entendemos aquí por valores los comportamientos y actitudes que los agentes de autoridad manifestaban apreciar por ajustarse a una idea general del bien ya sea en relación con la religión, la sociedad o el individuo. Los valores eran los contenidos visibles de la descripción de la vida buena y virtuosa y de los medios para alcanzarla. Su enseñanza se prestaba para la ejemplificación cotidiana en las vivencias infantiles y se desarrolló en un grupo más amplio de textos: los manuales de urbanidad, los libros de lectura y los textos de religión y de higiene. El vocabulario habitual para hablar de ellos fue el de las virtudes y las buenas costumbres que se contrastaban a los vicios y las malas costumbres, pero también fue frecuente que se ejemplificaran en personajes, instituciones o acontecimientos que encarnaban una cualidad moral deseable o aborrecible. Tampoco los valores fueron presentados como temas para discutir, sino para producir una reacción afectiva positiva o negativa y, conforme con ella, aplicar o evitar.

En relación con los valores, era frecuente encontrar en ambos países encomios a las virtudes abstractas relacionadas con la religión, como la caridad, la abnegación, la fe y la determinación para profesarla. Las virtudes religiosas se entremezclaban con las virtudes propiamente morales, como la justicia, la honestidad, la actuación desinteresada, etc., las cuales se enaltecían como si fueran equivalentes de las actitudes piadosas: "La justicia, la sobriedad, la perseverancia, la generosidad, la caridad, la fortaleza, son virtudes de profundo valor religioso y de pura raigambre cristiana" (Serrano de Haro, 1956, p. 187). Los anti-

valores, por su parte, eran también ejemplificados normalmente con los personajes respectivos que encarnaban las actitudes contrarias de una forma que no quedara lugar a dudas sobre su carácter: el niño egoísta, la niña perezosa o vanidosa, el muchacho mentiroso que no quiere ir a misa, etc.

Respecto de las virtudes sociales, en los dos países eran particularmente apreciadas las relacionadas con la patria como la obediencia a las autoridades, la valentía, la generosidad, el espíritu de sacrificio, la honestidad, el amor a la tierra nativa y, en la España de la Guerra Civil, el odio a sus enemigos: "Quisieron [los enemigos de España] arrancar a los españoles la fe en Cristo y el amor a España. Pero los buenos españoles no se dejaron hacer, no podían consentirlo, por patriotas y por católicos" (del Jesús; Ramiro, 1939, p. 139). En Colombia, por su parte, la libertad y la justicia son los valores mayormente reconocidos y alentados como virtudes sociales.

Entre los antivalores sociales, el más frecuentemente denostado en los dos países era el egoísmo, pues se le achacaba la destrucción de la estructura afectiva fundamental de la sociabilidad. El egoísta pondría sus deseos y placeres individuales por encima de los intereses de la religión, la familia, la empresa y, cuando fuera el caso, de la misma patria. En las historias era frecuente que los personajes egoístas comenzaran por ser desobedientes o caprichosos y se convirtieran en viciosos (jugadores, alcohólicos, vagos e incluso débiles mentales) con un destino terrible.

Las virtudes de la convivencia como el respeto, la justicia y la solidaridad son ampliamente apreciadas en los manuales del comienzo del periodo hasta los textos de la Segunda República anteriores a la guerra; sin embargo, la guerra, que en los textos del inicio del periodo es señalada como una eventualidad que se debía evitar a toda costa, en los textos franquistas de postguerra es valorada como cruzada. Los textos republicanos durante la guerra también valoraron las virtudes bélicas, e incluso se hallaron censuras a quienes no tomaban partido por la causa republicana. Entretanto, hubo también algunos, escritos antes

del inicio del conflicto, que promovieron una sociabilidad afectuosa y solidaria y que se editaron hasta los años sesenta.

La institución social mayoritariamente valorada es la familia, espacio principal de los deseos, placeres y gratificaciones lícitas; en segundo lugar, la patria, considerada como una familia extendida en la que función paternal la ejercían las autoridades. La tercera institución en esta jerarquía era la escuela, reconocida como otra extensión de la familia. En cuanto a los espacios, además de la casa y la escuela, el campo fue visto como un espacio idílico donde reinan los valores, y el aire y el ejercicio propician la salud física y mental. Fuera de estos espacios, la vida de las personas parecía estar en riesgo, sobre todo en la calle de las ciudades, espacio en el que se reunían los antivalores y donde el niño solo debía estar de paso, y nunca solo o mal acompañado.

En cuanto al control del cuerpo, la intervención se propuso que los niños valoraran el aseo, la pulcritud, los ambientes ordenados e higiénicos, los hábitos de las personas saludables y la castidad. A la apariencia del cuerpo se lo considera como reflejo del alma y se recomienda a los niños tener cuidado con los compañeros o las personas que, por su apariencia, delatan malas costumbres.

En relación con el género, los libros de lectura de origen cristiano se presentan historias y situaciones que encomian las virtudes relacionadas con la administración de los espacios privados, particularmente recomendadas a las niñas, como la economía doméstica, el orden y la aplicación en las labores del hogar. Por ejemplo, en el texto *Escenas de familia*, escrito al final del siglo XIX, pero frecuentemente usado en las primeras tres décadas del XX en una de sus lecturas hacen el retrato modelo de los valores propios para las mujeres con la historia de Blanca, una chica hacendosa, piadosa y compasiva, que viste con sencillez y que "era citada entre las personas de buena sociedad como un modelo de buen gusto en trajes y adornos" (Pascual de San Juan, 1932, p. 295, originalmente publicado en 1891). Señalan además que Blanca no asistía demasiado a bailes y reuniones, y que cantaba y tocaba el piano.

A pesar de la frecuencia de estas actitudes, es patente que a lo largo de todo el periodo se desarrolla un debate sobre los valores para las mujeres (incluso en el manual de la cita anterior) que llegó a los textos. Por ejemplo, algunos manuales cristianos señalan que fue dicha religión la que propició la igualdad entre los géneros: "Ya puede decir san Pablo: «No haya diferencias entre el varón y la mujer, sino que todos seáis iguales ante Cristo» ¡Se acabó la esclavitud de la mujer! ¡Gracias a Dios!" (Serrano de Haro, 1947, p. 32). Con lo cual no se quería en modo alguno validar las reivindicaciones más importantes del feminismo en relación con el ejercicio libre de las profesiones, la autonomía económica o la emancipación del yugo doméstico, pero sí reconocer un cambio en las ideas sobre la mujer que se intentaba mantener bajo control.

En ese sentido, en el periodo republicano se pueden hallar algunas pocas lecturas aisladas de orientación feminista un poco más atrevida. Por ejemplo, el libro de lectura titulado *Diana o la educación de una niña* (Serrano, 1933) muestra a su protagonista haciendo todo tipo de actividades sin distinción de género: cultiva una huerta, asiste al mitin del pueblo, se emociona con el arte e incluso desafía a su madre en defensa de la libertad, pero, además, esas actitudes son promovidas por la escuela misma a la que la niña asiste dichosa por poder vivir estas nuevas realidades. Esta actitud tampoco fue frecuente en los textos del periodo republicano, que mayoritariamente insistieron en achacar a las mujeres una naturaleza maternal y delicada.

Los textos del franquismo realizaron un fuerte retroceso a los valores machistas con la imagen de las mujeres como satélites de los varones que acompañaban el engrandecimiento del imperio español con sus actitudes maternas o con un liderazgo piadoso y sensible, como el de Isabel la Católica.

En los textos colombianos, particularmente en los escritos por autores seguidores del movimiento pedagógico de la Escuela Nueva, discuten también la necesidad de que las mujeres cuenten con instrucción y de que tengan alternativas

para el caso de que tengan que enfrentar la viudez. No obstante, la actitud predominante es la de que la educación no debe obstaculizar el ejercicio del papel y de los valores tradicionales: "La vida moderna le asigna a la mujer múltiples ocupaciones, pero ella no ha de alejarse de su feminidad ni olvidar que su mejor misión está en el hogar" (Marín; Cano, 1952, p. 201).

A los varones, por su parte, en ambos países, mayoritariamente a partir de la tercera década, se les valoró su ambición, su energía física y moral y la determinación y el empeño para el trabajo, al que no solo se lo considera bueno por su contribución al bien público, sino por su dimensión formadora del carácter. En el periodo del inicio de la dictadura nacionalista, se reconoce a los varones la valentía, el arrojo e incluso la temeridad para defender a la patria y para ensancharla hasta que alcance dimensiones imperiales, lo que puede incluir actitudes arrogantes y despóticas que se presentan con un signo positivo por ser muestra de la energía de la raza española. Ello contrasta con la actitud de algunos manuales del periodo republicano, como *El trabajo*, en el que previenen frente a la ostentación de una valentía surgida de la vanidad y causa de una violencia inútil. Señalan allí que hay que distinguir "el heroísmo verdadero, nacido del amor a los semejantes, y la ostentación espectacular de un valor inútil, cuando no perjudicial" (Oñate, 1935, p. 119).

En términos generales, los manuales escolares presentan una variada casuística relacionada con los mandamientos y los valores en la cotidianidad infantil y para ello se valieron de las figuras antagónicas del héroe y el antihéroe a los que se podía amar e imitar o detestar y temer. Las historias señalaban, además, las reacciones de las autoridades frente a las conductas de los personajes y las consecuencias al corto y largo plazo, de modo que la mezcla del catecismo con los libros de lectura creaba un universo moral en el que el niño debía hacer inteligible su propia vida. En ese sentido, el entramado de los textos escolares verdaderamente no dejaba nada por fuera.

## 4 Estrategias para la formación moral en los manuales escolares

La antropología de los libros de lectura para la escuela primaria tendió a ser la misma cristiana: el ser humano está conformado por cuerpo y alma y la correcta formación de esta última, como unidad profunda de la persona, es el objeto principal de la educación moral, aunque para ello el núcleo de las estrategias estuvo centrado en el control del cuerpo. De manera que en esos textos frecuentemente se presentan situaciones en las cuales las actuaciones y el aspecto físico revelan su alma de los individuos, y, sobre todo en los libros del inicio del periodo, en ambos países, ella les marcaba un destino. Esto último era así en virtud de la índole individual de cada alma; de la manera particular de ser de cada individuo, que tendieron a pensar como una substancia fija que se manifestaba en los actos, las actitudes y la apariencia física. "Nuestro exterior manifiesta las disposiciones de nuestra alma y mueve ora a estima, ora a desprecio, según que aquél sea correcto o no" (Valentín [...], 1938, p. 17).

El alma, por tanto, constituye la subjetividad profunda de las personas y la educación responde a la intención de intervenir el proceso de subjetivación, de mantener en el tiempo un modo de ser y hacer adecuado a los intereses de los agentes de poder, y también un modo de reaccionar emocionalmente que esperan que se convierta en una segunda naturaleza. De acuerdo con esto, para la selección de los comportamientos lícitos e ilícitos en los libros de lectura, los agentes de autoridad no solo tuvieron en cuenta las consecuencias a corto plazo de las conductas, sino, sobre todo, el impacto en términos de formación de la estructura afectiva y reflexiva del sujeto. Se preguntaron cómo lograr una condensación de las creencias, los comportamientos y los estilos de actuación que se conservara hasta la edad adulta y que fuera favorable a los intereses sociales. Teniendo en cuenta esa intención que es patente en esos libros, se identificaron, de un lado, los tipos de justificaciones que se ofrecieron para adoptar las conductas lícitas y para rechazar las ilícitas,

justificaciones que llamamos, siguiendo a Foucault, los modos de sujeción; y, de otro lado, se estudiaron las formas con las cuales se buscó entrenar las conductas y actitudes de los niños con el fin de formar el tipo de subjetividad moral que se esperaba del adulto educado. A este entrenamiento lo llamamos trabajo ético.

### 4.1 Modos de sujeción

En los libros de lectura es patente la intención de convencer a sus lectores apelando a muchos tipos de razones para habituarse a seguir los principios y actitudes morales. Se enumeran las principales a continuación: la censura de la voz de la conciencia; la mención de máximas morales; la apelación a la ética del deber desinteresada y la satisfacción del deber cumplido; la mención de la utilidad del acto para la adquisición del carácter requerido para llegar a ser personas de provecho y la exhibición de la calidad del fondo moral que motiva el auténtico aprecio de sí mismo y de los demás; consideraciones piadosas como que Dios y el ángel de la guarda todo lo ven y todo lo saben; memoraciones del temor a Dios y de los beneficios de la salvación eterna y de los tormentos de la condenación; la enumeración de las consecuencias emocionales del obrar en los mismos niños, pero también en los padres, los profesores y los compañeros; argumentos de conveniencia social o económica; mención de los beneficios para la salud; apelación a los intereses de la sociedad, la familia y la patria.

Es poco frecuente que se apelara a solo un tipo de justificación, sino que se combinaban de acuerdo con la situación. Sin embargo, una de las formas de persuasión más frecuentes era la recomendación de actuar de tal forma que se evitara la censura de la conciencia, a la que se describía como la voz interna que le habla al individuo cuando actúa incorrectamente y que se manifestaba también en malestares psicológicos y físicos. Ello se ve en la lectura titulada "El gusanillo de la conciencia" del *Primer libro de lectura*:

–Ayer mamita, sin que me vieran, cogí un rosquillo de la despensa, y en el instante mi mano tiembla. ¿Quién de este susto la causa era?

– «El gusanillo de la conciencia.» [...] –Mamita, ¿cómo le echaré fuera, que no me bulla, que no me muerda? – ¿Cómo, hija mía? Si tú eres buena, se irá «el gusano de tu conciencia» (1936, p. 120).

A esta conciencia que muerde a la protagonista del relato anterior se la muestra como insobornable e inflexible, y en varios manuales se menciona el dicho, frecuente en el inicio del periodo en los textos españoles, según el cual la conciencia es "testigo, fiscal y juez" (Valentín [...], 1938, p. 28), pues no solo ve el comportamiento culposo, sino que activamente acusa al infractor y lo condena sumariamente. No se encontraron textos en donde se problematice la legitimidad de este procedimiento o se cuestionen sus posibles efectos adversos. Al contrario, en *Lecturas graduadas* se muestra que la culpabilidad moral hay que usarla como guía de las actuaciones, pues no hacerlo puede cancelar todos los afectos:

Papá no quería / besarme otra vez, / mamá lloraría / de pena también. / Mis buenos maestros / dirían tal vez: / «¡Qué niño tan malo, / no jueguen con él!» "No quiero, no quiero; / yo nunca he de hacer / sino lo que haría / si todos me ven. / Llegando a mi casa / caricias tendré. / Y abrazos, y besos / y frutas también (1926, p. 55).

Este criterio de evaluación de las máximas morales en la mirada y el afecto de los demás, se usa no solo con respecto a los padres, sino respecto de Dios, el ángel de la guarda e incluso las personas queridas que se han muerto y que, en su nueva condición, todo lo podrían ver, como sucede en el manual *Deberes* donde un padre al reconvenir a su hijo le dice: "¿No recuerdas a tu madre [que ha muerto]? ¿No la quieres todavía? ¿Quieres que te maldiga desde el cielo?" (Dalmau Carles, 1930, p. 48, originalmente publicado en 1906). Se presenta a todos esos ojos vigilantes alineados en una misma dirección: la obediencia dócil a los mandatos religiosos y las normas sociales, que constituye un valor en sí misma.

Coordinada con esta estructura de vigilancia se menciona con frecuencia que la acción correcta debe tener como resorte el deber mismo con la exclusiva vigilancia de la conciencia y no

debe esperarse recompensa, aunque añaden de inmediato que el cumplimiento del deber produce una satisfacción emocional interna y, al largo plazo, es el camino para la felicidad. Por ejemplo, en el manual *Estímulos*, publicado durante el periodo republicano: "Me permito recomendar a los alumnos que me leen que resistan a todas las tentaciones que en el transcurso de la vida puedan presentárseles, pues al sacrificio de sus deseos, compensará, de sobra, la felicidad que da el cumplimiento del deber" (Ortiga, 1936, p. 48). Entre tanto, en el *Manuscrito del estudiante*, texto del mismo periodo que ya citamos, se insiste en una justificación laica de los deberes e incluso se cita, aunque sin el debido contexto, el imperativo categórico kantiano (Durany y Ballera, 1935, p. 297).

En los manuales colombianos del inicio del periodo también señalan como principal objeto de la moralidad el cumplimiento del deber, incluso si no conlleva la felicidad: "Solamente los egoístas han podido imaginar que el objeto de la vida es la felicidad; los hombres generosos están convencidos de que el objeto más noble de la vida es el cumplimiento del deber" (Sanín de Díaz, 1937, p. 75, originalmente publicado en 1911).

Un grupo importante de justificaciones de la moralidad se halla en la consideración de los intereses de los demás en virtud del afecto y el agradecimiento que merecen por los beneficios que han brindado y los sacrificios que han realizado por los niños.

Cerca de estas justificaciones se encuentran las que obedecen a la conveniencia social, entre las que se ponen las razones para seguir muchas de las reglas de urbanidad. Sin embargo, por encima de la conveniencia social, del bien privado e incluso del bien de la familia, se suele poner el bien por la patria, que justifica cualquier sacrificio.

Como se ve, esta red de motivos es también una trama emocional en la que se combinan en diferentes dosis el respeto a la máxima moral con el afecto que sentían por sus allegados y el miedo a las consecuencias en los diferentes planos en los que se desenvolvía la vida de los niños. Aunque se apelaba a la racionalidad de los

niños, es claro que se buscaba una respuesta más urgente, más visceral, a los llamados del deber, la piedad y la conveniencia.

#### 4.2 Trabajo ético

Lo definimos, siguiendo a Foucault (2005, p. 28), como el trabajo que “realizamos en nosotros mismos y no solo para que nuestro comportamiento sea conforme a una regla dada sino para intentar transformarnos a nosotros mismos en sujeto moral de nuestra conducta”. Esto es, aplicado a nuestro objeto de estudio, el entrenamiento de las conductas y actitudes del tipo de sujeto que se aspira que lleguen a ser las niñas y niños no solo para que sigan las reglas del código moral, sino para que las incorporen en su psicología, y para que su modo de ser sea moldeado por ellas. Para muchos de los autores de los libros escolares estudiados, la educación propiamente tal se distinguía de la mera instrucción por incluir esta parte gracias a la cual se esperaba que adquirieran control de sí mismos.

En los textos estudiados, el trabajo ético se concentró en dos objetivos principales que se complementaban mutuamente: la formación de la voluntad y la de los buenos sentimientos.

En estos textos, por voluntad parece entenderse una sección de la psicología humana que desea todo tipo de cosas y acciones y que debe ejercitarse para que se habitúe a actuar en pro del bien propio y ajeno, incluso cuando no haya una inclinación a él o cuando la acción sea inconveniente para los intereses egoístas. Asimismo, la voluntad es pensada como la sección de la psicología que, una vez ha identificado lo que constituye el bien, logra mantener al sujeto determinado a llevarlo a cabo hasta su culminación o, cuando ha identificado el mal, es la tenacidad para mantenerse alejado de él. Es este el sentido que tiene la palabra en la expresión “fuerza de voluntad”. En la lectura titulada “Educación de la voluntad” de *El lector colombiano* señalan cuál es, según sus autoras, el núcleo de este entrenamiento, lo que da pistas sobre lo que es y hace la voluntad:

[...] con la obediencia es como puede ejercitarse y adiestrarse la voluntad. Obedeciendo a quien tiene derecho de mandarnos, hacemos muchas cosas que no nos agradan pero que son nuestro deber. Y una vez educada la voluntad para el deber no hay virtud que no se pueda adquirir; no hay sacrificio que no se pueda llevar a cabo, no hay fin que no se pueda alcanzar (Sanín de Díaz; Sanín Herrán, 1911, p. 107).

La obediencia, la determinación y la tenacidad son, por tanto, las marcas de una voluntad bien entrenada y las autoras insisten en que es necesario “ejercitarla todos los días” (Sanín de Díaz; Sanín Herrán, 1911, p. 109).

Al inicio del periodo estudiado en ambos países y hasta la tercera década, la formación de la voluntad puede describirse como una ascética, a ojos contemporáneos muy estricta, con vistas a lograr el mayor auto control posible. Un ejemplo de este esfuerzo se halla en la edición económica del *Tercer libro de lectura* de la editorial Seix Barral en el que narran cómo Benjamín Franklin ideó un método con el fin de “perfeccionarse moralmente” que consistía en redactar una lista de las virtudes que se proponía adquirir y llevar un estricto registro diario de las faltas que cometía contra ese cometido, lo que, de acuerdo con la lectura, le permitió un notable mejoramiento moral:

Atribuyo a la temperancia la buena salud y el haber podido conservar en buen estado mi robustez natural; al trabajo y a la economía el bienestar del que he disfrutado desde mi juventud y los conocimientos que me han permitido llegar a ser un ciudadano útil; a la sinceridad y a la justicia, la confianza con que me honró mi país otorgándome empleos honoríficos y llenos de responsabilidad (1926, p. 4).

La falta de control por parte del propio sujeto y de padres y maestros es el signo de la mala educación de la voluntad y su modelo es el niño de la calle, expuesto a todos los peligros y sufrimientos, pero él mismo peligroso, razón por la cual el niño educado debe compadecerlo, pero rehuirlo.

El principal componente de la ascética consistía en habituarse a sufrir y el sujeto debía valorar las ocasiones de martirio como oportunidades para aprender a resignarse a la voluntad de la Providencia y formar su carácter. Un notable

ejemplo de esta actitud lo encontramos en *Escenas de familia* en la historia de una mujer que tenía dos hijas, una que oía y otra sorda, la chica se queja de su suerte al haber muerto la hija que oía. Su madre la reconviene así:

-Tengo tres hijos varones, y esa sola niña: no son mudos, pero si lo fueran me conformaría con mi desgracia; y si Dios llama a su gloria a alguno de ellos, procuraré resignarme también.

-Pues cuando se le haya muerto alguno, veremos si se queja usted de la Providencia.

-Nunca. Dios me los ha dado y puede quitármelos.

-Pero, ¿no podía llevarse la muda?

-Podía; pero como no lo ha hecho, es prueba de que convenía que sucediese de este modo y no del otro (Pascual de San Juan, 1932, p. 281).

La autora, para reforzar la conclusión, señala como Dios ha recompensado a la niña con la gloria. Por tanto, los niños han de acostumbrarse a pensar que el sufrimiento siempre tiene un sentido desconocido, pero planeado con sabiduría por la Providencia para lograr el mayor bien. En tal sentido, el trabajo con su propia persona consiste en, según las palabras de los textos, "vencerse a sí mismos" para conformarse.

El segundo elemento nuclear de la ascética consistía en luchar contra los caprichos, que son placeres innecesarios y eventualmente dañinos que crean una mala disposición moral: "El niño apasionado por la comida o por la bebida, difícilmente podrá reprimir ni estas ni otras pasiones, ni evitar que la satisfacción que producen en él estos goces se transforme en días de amarguras" (Gómez Tutor, 1930, p. 29). Por esa razón, padres y maestros deben censurarlos severamente: "La educación de las condescendencias engendra seres degradados, la educación firme y severa da hombres útiles a la patria" (Gómez Tutor, 1930, p. 112). Esta actitud, heredera de la cultura monacal de la abnegación, se caracterizó por regular los placeres corporales: madrugar, ayunar o comer poco y lo que haya disponible, tolerar el frío o el calor y evitar las expresiones exageradas del ánimo: "Nada, pues, ni de ruidosas carcajadas, ni de bromas continuas, ni de grandes vehemencias, ni de gritos, llantos y lamentaciones. Corrección

y moderación en todo esto que es externo, para llegar también a la corrección y moderación por dentro" (Martí, 1933, p. 80, originalmente publicado en 1925). En numerosos textos, esta disciplina corporal debe ir acompañada por el poder formador de los gestos de la piedad: per-signarse; rezar; pensar en Jesús, la virgen y los santos; leer el catecismo y los evangelios; realizar cotidianamente un examen de conciencia y practicar la longanimidad, que consiste en recordar la posibilidad de salvarse o condenarse en la vida eterna.

En el mismo sentido del control corporal aunado a la piedad, también fue frecuente la recomendación de evitar las tentaciones, lo cual en concreto se refería a evitar el ocio, pero también los lugares peligrosos como la calle, los garitos o los burdeles y las conversaciones con personas sospechosas como los compañeros discolos, los desconocidos en la calle o los mismos criados. Un capítulo especial del control del cuerpo fue la presencia de un complejo dispositivo de enseñanza implícito en los planes de estudio destinado a la preparación para la sexualidad adulta que atravesó toda la formación escolar en pro de una estricta economía del deseo y el placer requerida para la castidad (Serrano, 2022). Con ese mismo propósito se recomendaba a los niños y los padres no tolerar faltas leves y particularmente evitar la primera falta que puede producir llevar a la repetición que crea el hábito vicioso y, por ese camino, a una general laxitud para complacer los apetitos del cuerpo. Al contrario, el autocontrol educado permite integrarse a la comunidad: "Cuando se logra observar cotidianamente las normas protocolarias, se consigue el hábito benéfico de controlarse, de dominar los impulsos desbocados del instinto, lo que deja un producido de robustecimiento moral y de capacidad enérgica que acreditan a quien los conquistan como elemento esencial del núcleo al que pertenecen" (Cortázar; Rengifo; Otero, 1965, p. 2014, originalmente publicado en 1913).

También en el plano de la disciplina moral, el trabajo ético implicaba acostumbrarse a decir la verdad cuando no era conveniente a los propios

intereses, y confesarlo todo a los padres, los sacerdotes y los maestros, particularmente cuando el asunto era vergonzoso o peligroso. De ese modo, sostenían, se alcanzaba una paz por sí misma superior a cualquier otro placer y se incorporaba la obediencia a los mandamientos. El signo positivo de la confesión como señal de fuerza de carácter tenía su inverso negativo en las quejas frente al sufrimiento, indicio de debilidad intolerable: "En la escuela y fuera de ella, ¡qué pronto se dan a conocer los débiles y los cobardes! Los que a la menor fatiga ya se están quejando; los que no resisten un rato de sed; los que, atormentados ligeramente por el hambre, el frío o el calor, ya están renegando y poniendo mala cara. [...] Todos esos carecen de ánimo. Todos son cobardes" (Martí, 1933, p. 83). Además de evitar las quejas, en otros textos recomiendan ser inflexibles con las propias faltas: "Perdona con frecuencia a los demás, y nunca te perdones a ti mismo" (Dalmau Carles, 1930, p. 132).

Ya en los años veinte y treinta, sobre todo en los manuales donde se ve una mayor influencia de los pedagogos reformadores de la Escuela Nueva, y de ahí en adelante hasta el fin del periodo estudiado, en el trabajo ético para formar la voluntad se dejan un poco de lado los aspectos más extremos de la estrategia ascética (aunque nunca se abandonan del todo, sobre todo durante la dictadura española) y se enfatizan los encomios de los efectos formadores de la energía física, el ejercicio al aire libre y el trabajo diligente. Todas estas prácticas ya eran valoradas en el subperiodo anterior, pero en este segundo momento se convierten en el núcleo de la intervención y se independizan un poco de la religiosidad:

¿Cómo podréis, vosotros, adquirir esa fuerza tan poderosa [la voluntad]? Pues muy sencillo: expulsando de vosotros la pereza, la indolencia y la indecisión y obrando siempre en todos los actos de la vida, con la mayor actividad y diligencia (Ortiga, 1936, p. 78).

Al deporte, por su parte, se lo considera como entrenamiento moral que señala además la posesión de buenas condiciones para el servicio público y el trabajo. De ese modo se espera

vencer los malos instintos para no solo evitar el mal sino para hacer activamente el bien. Con este último fin, el hábito que se considera más formativo es el trabajo, al que se pone énfasis especial en la segunda parte del periodo no solo por su contribución a la formación de la riqueza de la nación, sino por ser entrenamiento de las virtudes morales. Por ejemplo, en el *Manuscrito del estudiante* citan a Francisco Campos cuando afirma: "El trabajo es la única fuente de toda riqueza; y es higiénico para el cuerpo, y utilísimo para el espíritu; cuanto en la sociedad nos produce beneficio, comodidad o recreo es fruto del trabajo" (Durany y Ballera, 1935, p. 224).

También es recomendado el orden como hábito al mismo tiempo práctico y moral, pues se asocia la buena apariencia física y de los espacios con una estructura subjetiva adecuada.

Como fue señalado arriba, el segundo objetivo del trabajo ético consistió en la formación de los buenos sentimientos. Aunque con los matices de cada subperiodo, en ambos países los autores buscaron afectar profundamente las emociones de los niños y de ese modo incorporar respuestas afectivas automáticas. El entrenamiento afectivo oscilaba entre el amor, la admiración y el aprecio por lo bueno y la repugnancia y el temor por lo malo. Ya en el plano del agente, el sujeto debía sentir orgullo y satisfacción por sus buenas obras y culpa y vergüenza por sus pecados.

Durante el periodo de la Restauración en España y de la Regeneración en Colombia, los libros de lectura tendieron mayoritariamente a insistir en fortalecer el "temor de Dios" y el miedo a las consecuencias negativas del pecado y los vicios que se solían mostrar en toda su crudeza: el glotón muere de un atracón de comida, el borracho arruina su familia y termina en la cárcel, etc. La vergüenza y la culpa son las reacciones esperadas frente al mal a lo largo de todo el periodo, y son ejemplificadas no solo con las emociones descritas de los niñas y niños protagonistas, sino con la indignación y la condena de la comunidad.

Durante la Segunda República española y durante la República Liberal en Colombia se tendió un poco más a idealizar la ternura y el

amor como los sentimientos propios del mundo infantil, aunque la persecución del vicio continuó siendo frecuente. Incluso en el franquismo, donde tanto se mostró y glorificó la violencia, en algunos textos se intentó colorear el mundo infantil con dulces sentimientos y con escenas emotivas cargadas de cierto lirismo en las que se sublimaba el trabajo ético como expresión amorosa.

El amor, por su parte, tiene su criterio de autenticidad en la disposición al sacrificio por el objeto amado y, de acuerdo con eso, se establece una jerarquía de objetos susceptibles de ser amados y por los cuales vale la pena sacrificarse en cuya cima se hallan Dios, la patria y las madres, para los hombres, y Dios y los hijos, para las mujeres.

El amor romántico, que no es llamado así sino "capricho", aparece en los textos como preocupación por los peligros en los que pueden caer las chicas; en cambio, el amor que es alentado es descrito como espiritual y desinteresado, aunque obtiene sus gratificaciones de la satisfacción por el bienestar del objeto amado y del agradecimiento por los sacrificios realizados por él. Particularmente a partir de los años treinta, se suele declarar al amor como el sentimiento que da solidez a la familia, y, por esa vía, a la patria y a sus gobernantes. En *Yo soy español*, por ejemplo, afirman: "El propósito de esta lección no estará logrado hasta que los chiquitines se entusiasmen con Franco." Y para ello recomiendan que se cante el himno del caudillo, pero no como una "mortecina melopea", sino que debe ser "grito o anhelo salido del corazón" (Serrano de Haro, 1957, p. 90, originalmente publicado en 1943).

En concordancia con la ética del sacrificio, recomiendan a los niños evitar tener rencor o desear el mal a los que les hayan hecho daño y, en general, alentar los sentimientos proclives a la sociabilidad y a evitar el conflicto, como la paciencia, la humildad, la resignación y la compasión, excepto cuando se trate de asuntos de honor respecto de la religiosidad, la patria o la familia, en cuyo caso se recomienda actuar enérgicamente, incluso con violencia.

De forma esporádica, pero elocuente, se encontraron menciones en algunos textos al poder

de la música y el arte para formar los sentimientos elevados que se presentan como vinculados naturalmente a la sensibilidad moral. Por ejemplo, en *Ideas y ejemplos* narran la historia de Clavé, un personaje que agrupó a grupos de obreros en sociedades corales y los alejó así de las tabernas. El autor concluye: "La música recrea al espíritu, lo eleva, lo purifica" (Martí Alpera, 1936, p. 291, originalmente publicado en 1921). En este sentido, resulta interesante la declaración de los autores del cuarto volumen de *Alegria de leer*, manual influenciado por la pedagogía de la Escuela Nueva y el más popular de los libros de lectura en Colombia desde 1930 hasta el fin del periodo, que en su mismo título señalan el propósito de asociar la lectura con los mejores sentimientos de los niños:

[...] tiene también el presente [libro] un sello de optimismo, de afecto por la vida, de confianza en el propio esfuerzo, que necesariamente ha de hallar eco simpático en el alma infantil y ha de hacer que el niño sienta que la vida es hermosa, que el mundo ha sido hecho para el bien; ideas y sentimientos que despiertan los más nobles estímulos y que han de influir en su futura conducta (de Quintana; Quintana, 1938, p. 4).

En cuanto a diferencias de género en el trabajo ético, el mayor énfasis que se pone en la educación femenina está en la disposición al sacrificio y la abnegación por la familia, pero particularmente por los hijos. Así, por ejemplo, sostienen en el cuarto libro de las *Lecturas escolares*:

La grandeza de los seres amados se mide por el sufrimiento, que es la forma del amor en las escenas de la vida; y si esto es así, no hay nada más grande que el corazón de una madre, que parece nacida para sufrir (1956, p. 86-87).

Esta disposición al sacrificio se consideraba una manifestación del instinto maternal femenino que, se afirmaba, se hallaba también en las hembras de los animales como parte de la ingeniería con la que Dios había creado el mundo. Sin embargo, el éxito de toda la estrategia formativa dependía de que las jóvenes fueran guardianes firmes de su castidad. Por esa razón, un padre advierte a su hija que, para lograr la victoria en su vida moral,

las mujeres deben evitar a toda costa cometer las primeras faltas:

Las ondas del torrente que baja de la montaña, no se detienen en su caída cuando ya arrastran peñascos; se detienen allá arriba, cuando son una gotita de agua. [...] Haz bueno y casto tu pensamiento. [...] Para mayor apoyo de la debilidad femenina, creó Dios un modelo y un espejo de mujeres en su madre. [...] Por ella y en ella fue rehabilitada la mujer, fuera de ella no hay salvación posible para la mujer (Bernal, 1942, p. 186).

Por otra parte, también en aceptación de su función de ser el soporte de la familia, se recomendaba a las mujeres entrenarse en aceptar con docilidad los defectos del carácter de los hombres.

Los varones, en cambio, tienen el mismo deber de sacrificarse principalmente con la patria, que se sitúa en un nivel superior que la familia, y en cuyo servicio deben emplear toda su formación y energías: "Es preciso que vigoricéis el cuerpo y el alma para que seáis fuertes en todo, en sufrir, en sentir y en pensar. Ideas recias, sentimientos hondos, vigor de la raza. [...] ...que por endebles e inútiles no os desprecie la patria" (Arias, 1939, p. 153).

Es patente que el patrón para la elección de los hábitos formadores en mujeres y hombres es el que se considera el bien de la familia nuclear y el de la sociedad, que se presenta como una familia extendida. Con este mismo propósito de lograr el progreso y la paz sociales en algunos textos se presentan también recomendaciones diferenciadas por clase social en cuanto a su trabajo ético. A las clases superiores se les recomiendan los hábitos generosos y el entrenamiento de la caridad mientras que las clases inferiores se les pide resignación y conformidad con lo dispuesto por la Providencia. Sin embargo, estas diferenciaciones explícitas por clase son poco frecuentes.

Frente a las tendencias expuestas en el trabajo ético se encontraron algunos ejemplos de disonancias y rupturas hallados durante el breve periodo republicano en España. En contra de la ciega obediencia y la ausencia de criterio propio, en el texto *Estampas de España* recomiendan:

Comparte unas ideas y disiente de otras; elige tú mismo la verdad que quieras elegir. Ella será para ti la verdad verdadera. Acostúmbrate de una vez para siempre, muchacho o muchacha, a no seguir ciegamente los dictados de tus maestros, de tus predecesores. [...] Hace falta negar muchas veces, afirmar otras e investigar siempre (de Larra, 1933, p. 242).

Yendo un poco más allá en *El manuscrito del estudiante* citan un discurso Alejandro Lerroux que invita enérgicamente a la irreverencia y la rebelión: "Llevad con vosotros un bolsillo de respetos y un costal de faltas de respeto. El respeto inmoderado crea el alma gérmenes de servidumbre" (Durany y Ballera, 1935, p. 367). Y por eso aconseja: "Sed arrogantes [...] sed imprudentes [...] sed osados y valerosos [...] Luchad, hermosa legión de rebeldes" (Durany y Ballera, 1935, p. 367-368).

También en relación con el trabajo ético por géneros es notable el caso del manual *El trabajo* en el que su autora, tras el capítulo correspondiente al trabajo doméstico, recomienda a los maestros que pongan a los niños a observar el trabajo doméstico en sus hogares y a escribir sobre lo que vean:

Se procurará que los niños observen la vida en sus propias casas y se tenderá a hacer desaparecer el antagonismo latente que existe entre hombres y mujeres; antagonismo que no solo es estéril y nocivo, como todos, sino contra naturaleza, ya que el hombre y la mujer no fueron creados para combatirse, sino para ayudarse (Durany y Ballera, 1935, p. 108).

Pensamiento crítico, desobediencia y aprecio por la diferencia que, si bien fueron poco frecuentes, dejan ver la vitalidad de las discusiones al interior de la época sobre el tipo de subjetividad que debía buscarse en el proyecto educativo.

## 5 Conclusión

Como se ha hecho patente, la educación moral constituyó un dispositivo complejo donde el conocimiento del código moral era apenas el inicio, pues se desarrollaba desde allí un intenso entrenamiento con numerosos dispositivos para inundar de imágenes morales las dimensiones de la existencia infantil. Esas imágenes no solo servían para que niñas y niños orientaran sus

hábitos, sino que configuraban un marco de inteligibilidad del mundo en clave moral. De modo que las acciones, las intenciones, los hábitos y los pensamientos más íntimos tenían un signo en relación con el bien y el mal, pero también las personas, los grupos, los espacios, las partes del cuerpo, las ideologías políticas y religiosas, las instituciones sociales, los libros, las canciones, las obras de arte y hasta los animales. Esta saturación moral producía una imagen del mundo y de la vida como asuntos a ser juzgados y etiquetados. La creación de este horizonte moral es un elemento crucial de las tecnologías de poder implementadas en la escuela con las cuales se esperaba delimitar las formas específicas de pensar, actuar y ser que constituyeron la matriz de constitución de los sujetos y el gobierno de las prácticas sociales (Popkewitz, 2013).

Es patente también que la educación moral se realizó con una mezcla de fuentes antiguas y nuevas en una dialéctica incesante hasta el presente entre la tradición y la modernidad. En la urbanidad, por ejemplo, se emplearon hasta bien entrado el siglo XX muchos manuales del siglo XIX y ni qué decir de los catecismos, redactados en el siglo XVI y cuyas fuentes pueden rastrearse hasta el Génesis. Ello no se refleja solamente en la pervivencia del lenguaje y las formas antiguas, sino que probablemente es consecuencia del deseo de continuidad por parte de los grupos que veían amenazada su posición privilegiada con la transformación de hábitos y valores de la vida moderna. De allí también que uno de los focos de la batalla de los renovadores de la educación haya estado en la educación moral. Sin embargo, el problema de la supervivencia del pasado no estaba solamente en el deseo de poder de los grupos conservadores, sino en que los renovadores perseguían los mismos objetivos de aquellos a quienes criticaban: la administración de los individuos y la población y la domesticación de los cuerpos para el trabajo.

Las actividades cotidianas de los infantes, a su vez, se convirtieron en asunto de entrenamiento y disciplina, fueron analizadas y descritas para ser ordenadas por las autoridades y las ciencias; pero,

sobre todo, por la misma niña o niño, a quien se le atribuye una mirada interna que juzga y premia o castiga, su propia consciencia. En los textos estudiados nadie parece preocuparse porque esa mirada pueda ser injusta o cruel o porque les pueda hacer daño a los niños. Al parecer, la conciencia es buena mientras garantice docilidad a la autoridad. Se hace patente así que la educación moral en realidad no estaba destinada al bienestar de las personas, sino a su administración y que, más bien, las imágenes de la felicidad sirvieron como instrumentos para incentivar ese control.

### Referencias bibliográficas

ALARCÓN MENESES, L. Católicos y patriotas: representaciones sobre las virtudes del ciudadano colombiano durante los primeros dos siglos de vida republicana. *Historia Caribe*, ls. l.l, n. 15, p. 85-103, 2009.

ARIAS, F. *Alma española*. Historia de una vida ejemplar. Barcelona: Editorial Ruiz Romero, 1939.

ASTETE, G. *Catecismo de la doctrina cristiana*. Buenos Aires: Imprenta de Pablo E. Coni, 1879.

BALLESTER, R.; PERDIGUERO, E. Ciencia e ideología en los estudios sobre crecimiento humano en Francia y España. *Dynamis*, ls. l.l, n. 23, p. 61-84, 2003.

BERNAL, R. *Libro de lecturas escogidas en prosa y en verso para niños y niñas*. 19. ed. Bogotá: Editorial Voluntad, 1942. Originalmente publicado en 1891.

CALDERÓN, J. et al. *Nación, educación, universidad y manuales escolares en Colombia: tendencias historiográficas contemporáneas / IV coloquio colombiano de historia de la educación*, Barranquilla, sep., 6-8 de 2001. Barranquilla: Fondo de publicaciones de la Universidad del Atlántico, 2001.

CAMPOS, R. La teoría de la degeneración y la medicina social en España en el cambio de siglo. *LLULL*, ls. l.l, n. 21, p. 333-356, 1998.

CARREÑO, M. A. *Manual de urbanidad y buenas maneras*. Bogotá: Panamericana, 1997. Originalmente publicado en 1853.

CORTÁZAR, R.; RENGIFO, F.; OTERO, A. *Nuevo lector colombiano*. 32. ed. Bogotá: Voluntad, 1965. Originalmente publicado en 1913.

DALMAU CARLES, J. *Deberes*. Gerona: Dalmau Carles, Pla S.A. Editores, 1930. Originalmente publicado en 1906.

DE LARRA, F. *Estampas de España*. Lectura para muchachas y muchachos. Librería Montserrat de Salvador Santomá, 1933.

DE QUINTANA, S.; QUINTANA, E. *La alegría de leer*. Libro cuarto. Bogotá: Voluntad, 1938.

- DEL JESÚS, M.; RAMIRO, A. *Santos españoles*. Forjadores del Imperio. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1939.
- DURANY Y BALLERA, J. *Manuscrito del estudiante*. Barcelona: Editorial Escolar Cervantina, 1935.
- ESCOLANO, A. *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Del Antiguo Régimen a la Segunda República. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997.
- FERNÁNDEZ-SORIA, J.; MAYORDOMO-PÉREZ, A. Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva. *Estudios sobre Educación*, [s. l.], n. 26, p. 197-217, junio de 2014.
- FOUCAULT, M. *Historia de la sexualidad 2*. El uso de los placeres. México: Siglo XXI, 2005.
- GÓMEZ TUTOR, R. *El siglo de los niños*. Pepe tercero. 17. ed. Madrid: Librería y Casa Editorial Hernando, 1930.
- GRAFFE, G.; ORREGO, G. El texto escolar colombiano y las políticas educativas durante el siglo XX. *Itinerario Educativo*, [s. l.], n. 62, p. 91-113, 2013.
- GUEREÑA, J. L.; OSSENBACH, G.; DEL POZO, M. *Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX)*. Madrid: UNED, 2005.
- HELG, A. Los intelectuales frente a la cuestión racial en los años 20: Colombia entre México y Argentina. *Estudios Sociales*, [s. l.], n. 4, p. 37-53, 1989.
- LECTURAS escolares. Grado cuarto. Madrid: Compañía Bibliográfica Española, 1956.
- LECTURAS graduadas. Barcelona: F.T.D., 1926.
- LECTURAS graduadas. Libro tercero. Barcelona: F.T.D., 1931.
- MARÍN, Á.; CANO, A. *Mi cuarto libro de lectura*. Medellín: Félix de Bedout e Hijos, 1952.
- MARTÍ ALPERA, F. *Ideas y ejemplos*. 9. ed. Madrid: Yagües, 1936. Originalmente publicado en 1921.
- MARTÍ, F. *Cabeza y corazón*. 4. ed. Madrid: Imprenta y Casa Editorial Yagües, 1933. Originalmente publicado en 1925.
- MARTÍNEZ MOCTEZUMA, L.; DO CARMO MARTINS, M.; CALDERÓN PALACIO, I. La urdimbre sobre saberes, disciplinas y libros escolares en América Latina: los casos de Brasil, Colombia y México. *Historia y Memoria de la Educación*, [s. l.], n. 20, p. 311-343, 2024.
- OÑATE, M. *El trabajo*. Libro de lectura para niños. Madrid: Editorial Magisterio Español, 1935.
- ORTIGA, E. *Estímulos*. Barcelona: Miguel Salvatella Editor, 1936.
- OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. *Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina*. Madrid: UNED, 2001.
- PASCUAL DE SAN JUAN, P. *Escenas de familia (continuación de Flora)*. Libro de lectura en prosa y en verso para niños y niñas. Barcelona: Imprenta Elzeveriana y Librería Camí, 1932. Originalmente publicado en 1891.
- POPKEWITZ, T. La "Raison" de l'éducation, le "social" et l'étude de la scolarisation. *Education et Sociétés*, [s. l.], n. 31, p. 5-18, 2013.
- PRIMER libro de lectura. Barcelona: Seix Barral S.A., 1936.
- RESTREPO, E. Imágenes del "negro" y nociones de raza en Colombia a principios del siglo XX. *Revista de Estudios Sociales*, [s. l.], n. 27, p. 46-61, 2007.
- RINCÓN VERDUGO, C. *La enseñanza de la lectura y la escritura en Colombia*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2003.
- RIPALDA, J. *Nuevo Ripalda en la Nueva España*. Jerez: Editorial Jerez Gráfico, 1951.
- SÁENZ OBREGÓN, J.; RÍOS BELTRÁN, R.; SERRANO LÓPEZ, F. *Saberes escolares en Colombia: una mirada de los saberes generales, manuales escolares y saberes específicos*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades y Universidad de Antioquia, 2020.
- SÁENZ OBREGÓN, J.; SILDARRIAGA, Ó.; OSPINA, A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*. Bogotá: Colciencias: Ediciones Foro Nacional por Colombia: Ediciones Uniandes, 1997.
- SANÍN DE DIAZ, C. *El lector colombiano número 2: libro de lectura ideológica para el uso de las escuelas de la República*. 26. ed. Bogotá: Librería Colombiana, 1937. Originalmente publicado en 1911.
- SANÍN DE DÍAZ, C.; SANÍN HERRÁN, C. *El lector colombiano*. Número 1. Libro de lectura ideológica para las escuelas de la República. Bogotá: Tipografía Mercantil, 1911.
- SERRANO DE HARO, A. *Cristo es la verdad*. 14. ed. Madrid: Editorial Escuela Española, 1956. Originalmente publicado en 1940.
- SERRANO DE HARO, A. *Guiraldas de la historia*. Historia de la cultura española contada a las niñas. Madrid: Editorial Escuela Española, 1947.
- SERRANO DE HARO, A. *Yo soy español*. 17. ed. Madrid: Editorial Escuela Española, 1957. Originalmente publicado en 1943.
- SERRANO LÓPEZ, F. *Niñas y niños vigilados*. La preparación para la sexualidad en la primera mitad del siglo XX en Colombia y en España. Madrid - Barranquilla: UNED: Ediciones Universidad del Norte, 2022.
- SERRANO, L. *Diana o la educación de una niña*. Grado II. Barcelona: Imprenta Elzeveriana y Librería Camí S. A., 1933.
- TARAZONA, A.; SAMACÁ, G. *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX*. Bucaramanga: UIS, 2013.
- TERCER libro de lectura. Edición económica. Barcelona: Seix Barral, 1926.
- TIANA FERRER, A. *El libro escolar: reflejo de intenciones políticas y de influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, 2000.

URUEÑA, J. La idea de heterogeneidad racial en el pensamiento político colombiano. Una mirada histórica. *Análisis Político*, [s. l.], n. 22, p. 3-17, 1994.

VALENTÍN o el niño bien educado. Tercer libro de lectura graduada. 5. ed. Madrid: Ediciones Bruño, 1938.

VILLALAIN, J. *Manuales escolares en España*. Madrid: UNED, 1997.

VILLALAIN, P. *El libro de texto en la Segunda República: una regulación entre el control y la libertad*. Contribuciones a las Ciencias Sociales, 2011. Disponible en: [www.eumed.net/rev/cccss/11/](http://www.eumed.net/rev/cccss/11/). Acceso el: 19 nov. 2025.

VILLEGAS, Á. Nación, intelectuales de élite y representaciones de degeneración y regeneración. Colombia, 1906-1937. *Iberoamericana*, [s. l.], v. VII, n. 28, p. 7-24, 2007.

---

### Federico Guillermo Serrano López

Filósofo y magister en filosofía de la *Universidad Nacional de Colombia*. Se doctoró en el programa de pensamiento español y latinoamericano de la *Universidad Autónoma de Madrid*. Actualmente es profesor e investigador del Departamento de Humanidades y Filosofía de la *Universidad del Norte*, en Barranquilla, Colombia. Su trabajo como investigador se ha orientado a la filosofía del arte, la filosofía e historia de las subjetividades, la historia de la sexualidad y la historia de la educación moral.

---

### Endereço para correspondência

#### FEDERICO GUILLERMO SERRANO LÓPEZ

Carrera 65 # 58-93, código postal 080002

Barranquilla, Colombia

---

### Como citar este artigo

Serrano López, F. G. A infância convertida em "testemunha, promotor e juiz": A educação moral nos manuais escolares de ensino primário da Colômbia e da Espanha (1900-1960). *Estudios Ibero-Americanos*. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2026.1.47268>.

*Os textos deste artigo foram normatizados por Araceli Pimentel Godinho e submetidos para validação do autor antes da publicação.*