

Enseñanza de la moral práctica en el modelo de educación integral: la construcción de la conciencia social de los niños en el Porfiriato

*Teaching practical morality in the integral education model:
The construction of children's social conscience in the Porfiriato*

María del Refugio Magallanes Delgado

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los fines de la enseñanza de la moral laica durante la instrucción primaria para comprender la construcción de la conciencia social de los niños en el marco de los propósitos de la educación moderna del periodo del Porfiriato. En México, educar a los niños en moral tomó un sentido político álgido en dicha época. Con el modelo de educación integral, la instrucción de los niños abarcaba tres dimensiones: intelectual, física y moral. El Estado y la Iglesia argumentaron el valor de la enseñanza moral de los infantes en el espacio público. Las maneras de regular y moldear la personalidad y comportamiento social de los infantes se plasmó en las lecciones de moral práctica. Con historiografía de la historia social de la educación sobre pedagogía, infancia e instrucción se contextualizaron cambios pedagógicos y curriculares, y con fuentes primarias se documentó la base de la educación integral y la estructura del plan de estudios de moral práctica. Se concluye que el modelo de educación integral para la infancia dejó como saldo una vasta producción de textos escolares, experiencia científica de la pedagogía, y sentó las bases del sistema educativo nacional.

Palabras clave: Educación integral, infancia, pedagogía, currículo.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the purposes of the teaching of secular morality during primary education in order to understand the construction of children's social conscience within the framework of the purposes of modern education during the Porfiriato. In Mexico, educating children in morality took on a high political meaning in said period. With the comprehensive education model, children's instruction encompassed three dimensions: intellectual, physical, and moral. The State and the Church argued the value of the moral teaching of infants in the public space. The ways of regulating and molding the personality and social behavior of infants were reflected in the lessons of practical morality. With historiography of the social history of education on pedagogy, childhood and instruction, pedagogical and curricular changes were contextualized, and with primary sources, the basis of integral education and the structure of the practical morality curriculum were documented. It is concluded that the comprehensive education model for children left as a result a vast production of school textbooks, scientific experience of pedagogy, and laid the foundations of the national education system.

Keywords: Integral education, childhood, pedagogy, curriculum.

María del Refugio Magallanes Delgado. Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Es Doctora en Historia, pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y es integrante del CA-UAZ-216. Cuenta con reconocimiento al perfil PRODEP y es responsable del Grupo de Investigación "Estudios Socioeducativos y Culturales" de la Unidad Académica de Docencia Superior. Directora editorial de la revista *Investigación Educativa, Intervención Pedagógica y Docencia* de la UAZ. Sus líneas de investigación son historia de la educación en el siglo XIX de niñas, niños, mujeres, sociabilidades magisteriales y procesos de laicización. Correo electrónico: mmagallanes@uaz.edu.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-7306-1950>.

Introducción

En México, educar a los niños en moral tomó un sentido político álgido en el Porfiriato. El Estado y la Iglesia argumentaron el valor de la enseñanza moral de los infantes en el espacio público, esto es, en la escuela, institución que se modernizaba bajo el influjo científico de las ciencias sociales, del asociacionismo pedagógico, los órganos de difusión de estas organizaciones, el entramado normativo escolar, el ideal de formar de manera integral a los niños y conformar el sistema educativo nacional. De esta manera, el valor social otorgado a la enseñanza de la moral fue contundente: desarrollaba la personalidad y la conciencia pública en los infantes, por tanto, la moral era una educación política para la ciudadanía y para la acción.

Este punto de coincidencia entre el Estado y la Iglesia en torno a la utilidad de la enseñanza de la moral entró en conflicto. Desde la filosofía política del Estado mexicano de 1857 y las Leyes de Reforma, la cohesión social, la formación de la identidad de los sujetos y la naturaleza de la socialización escolar, la formación cívica y el desarrollo moral como cosa pública quedaban en manos del Estado.¹ Por ello, la enseñanza de la moral se orientó a la construcción de la ciudadanía, el progreso económico y la formación de la personalidad de las y los niños, la cual oscila entre dos principios: el *deber ser* y el bien.

Estos postulados liberales provocaron que la educación moral práctica o laica fuera objeto de sospecha ideológica por la Iglesia, de tal forma que los infantes fueron vistos como sujetos en riesgo social (Barba, 2014); pero esta misma percepción la tenía el Estado. Por tanto, el acto de concentrar la enseñanza de la moral significó un proceso de laicización del Estado sobre la vida, las libertades y facultades legales y morales de la familia sobre la definición de la conciencia social de sus hijos. De esta forma, la enseñanza de la moral laica y la moral cristiana en la escuela laica y en la escuela confesional, respectivamente, se convirtió en el espacio público para impulsar un proyecto de educación integral, que se sustentaba en “la lucha [...] para impulsar sus propias proclamas y visiones de la realidad” (Rangel, 2022, p. 49).

En este contexto histórico se analizan los fines de la enseñanza de la moral práctica durante la instrucción primaria en el Porfiriato para comprender la construcción de la conciencia social de los niños en el marco de los propósitos de la educación moderna de dicho periodo. Un elemento relevante del proyecto de modernización de la instrucción primaria fue impulsar una educación integral que abarcaba tres dimensiones: intelectual, física y moral; por tanto, las maneras de regular y moldear la personalidad y comportamiento social de los infantes se plasmaron en las lecciones de moral práctica. En esas lecciones, los infantes emergen como aprendices de las virtudes cívicas y entes sujetos a las pautas del buen vivir, esto es, a conducirse por el *deber ser* y el bien social de manera razonada. El valor formativo de la educación

¹ Los principios de la educación en la Constitución de 1824, de forma implícita orientaron el desarrollo moral por la vía del buen gobierno y la ilustración de los ciudadanos; el ideal de una comunidad de derechos y de ciudadanos virtuosos con “una eticidad [...] entendida como humanización de la vida y, al mismo tiempo, proceso formativo del particular como ser genérico” (Barba, 2014, p. 899).

integral tuvo como sustento el razonamiento científico, el cual era objeto de análisis en las asociaciones y círculos pedagógicos.

En términos metodológicos, la investigación se sostiene con historiografía de la historia social en torno a la pedagogía, la infancia y la educación formal; las fuentes primarias son obras de pedagogos y políticos mexicanos que someten a reflexión el valor de la educación integral en el proyecto de modernización de la escuela, el currículo y los fines formativos de la educación integral. La estructura del artículo es de tres apartados para analizar por qué la enseñanza de la moral práctica fue considerada la base de la conciencia social de los niños en el contexto de la escuela moderna que buscó formar a los infantes con una educación integral. En el primero apartado se presenta una historiografía de la pedagogía en la que figura el profesorado como mediador de los cambios curriculares e intérprete de la situación escolar y portador de soluciones en beneficio de la niñez en el contexto liberal porfirista. En el siguiente se exponen debates alusivos a la función pública de la enseñanza moral y su valor formativo en una sociedad cambiante en términos políticos y sociales, pero que necesita de la moral como guía y reguladora del comportamiento social. En el último apartado se plantea la reflexión sobre el devenir de la escuela moderna y la importancia de la enseñanza de la moral práctica en la construcción de la conciencia social de los infantes, y se reseña el fin formativo de dicha disciplina escolar y la composición general de la estructura de su plan de estudios.

Los niños en la historiografía de la educación

Desde la historiografía de la educación, desde el asociacionismo pedagógico, se tienen estudios pioneros como el de Azuela (2003), el cual señala que en México se experimentó la organización e institucionalización de la ciencia en la estructura social, lo cual representó “el devenir del pensamiento y la práctica científica en el siglo XIX” (p. 155), en las que destaca la formación de asociaciones científicas, cuya función era “crear una comunidad reconocible de profesionales y aficionados a las ciencias, que inició el establecimiento de cánones y normas para regular sus actividades” (Azuela, 2003, p. 156). Una práctica fue la realización de congresos multidisciplinarios y especializados enfocados en la exposición de problemas nacionales y propuestas de solución desde alguna área del conocimiento científico.

En esta tónica, Rodríguez y Martínez (2005) advierten que en 1867 se empezó a sentir cierto entusiasmo y optimismo oficial por la pedagogía, gracias al impulso que se dio a la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, en el contexto del liberalismo republicano de Benito Juárez, en el cual situaron las aportaciones pedagógicas de José Manuel Guillé en la enseñanza de la lectura. El método de la lectura colocó al niño como poseedor de estructuras mentales en proceso de evolución.

En ese contexto, en 1873, José Díaz Covarrubias presentó una memoria al congreso donde se “pronunciaba a favor de la educación integral, donde la filosofía imperante era la positiva, que eliminó de tajo la enseñanza religiosa” (Rodríguez y Martínez, 2005, p. 937), seguida de la expedición del Reglamento de las Escuelas Nacionales Primarias y del establecimiento de las academias de profesores en 1879, hechos que impactaron el desarrollo de la pedagogía que tuvo como uno de sus objetivos introducir la enseñanza objetiva (Rodríguez y Martínez, 2005), es decir, la aplicación de la racionalidad científica en la organización escolar.

La institucionalización de la enseñanza objetiva reforzó la erradicación de los contenidos religiosos de la escuela pública, esto es, la laicización de la enseñanza. Al respecto, Magallanes (2016) planteó que en Zacatecas la Asociación de Profesores de Instrucción Primaria, en 1870, consideró su función pedagógica en tres rubros: construir una cultura participativa del magisterio en la toma de decisiones educativas, generar textos nuevos para el currículo escolar e impulsar la secularización de la enseñanza. El influjo de esta asociación tuvo eco hasta las primeras décadas del siglo xx debido a que fusionó sus intereses pedagógicos con la institucionalización que hizo la Junta de Instrucción Primaria estatal de la enseñanza como una profesión.

En esta línea, el asociacionismo pedagógico de esta entidad abrevó de las ideas pedagógicas imperantes en los círculos científicos del centro del país, en torno al niño como ente físico, intelectual y moral, y del profesorado como ostentador de una cultura de lo educativo direccionada por el Estado, y como intelectual capaz de poner en juego la teoría y la práctica para comprender la naturaleza de los niños y hacer de ellos ciudadanos virtuosos. Los libros de *Lecciones de moral práctica* para la primaria elemental formaron parte de los textos oficiales para la enseñanza de moral laica, que ocupó un lugar en el currículo en las escuelas públicas subvencionadas por el gobierno municipal o estatal (Magallanes, 2020).

En la historiografía alusiva a la función formativa de la disciplina escolar en la forja del comportamiento infantil, estudios sociohistóricos aseveran que en Latinoamérica la modernización de la escuela en el siglo xix mostró que, para alcanzar el orden y la obediencia perfecta, el sistema disciplinario escolar aplicó castigos corporales y difamantes a los educandos; aunque, poco a poco, a fines de la centuria, en la normatividad y los reglamentos escolares se sugería el uso de la amonestación, la persuasión y el convencimiento para inducir a los discípulos al aprendizaje y cumplimiento de sus deberes sociales. Para abandonar los sistemas opresores y la educación del miedo y entrar al camino de la educación del cariño y el deber, se recomendó establecer una relación afectiva, respetar y desarrollar la personalidad de los niños (Rodney-Rodríguez y García-Vera, 2014).

En esa centuria, la sanción en la escuela se asumía como una forma de educar y marcar límites. De esta manera, el gobierno del sistema escolar, entendido como

un conglomerado de prácticas de conducción que ejecuta cada agente educativo, se encontraba en constante intercambio e interdependencia con el sentido de orden social de cada época. Toda transgresión a ese orden, en tanto acto de indisciplina, conllevaba una sanción que se infligía sobre los cuerpos de los trasgresores. Este método educativo en el siglo XIX fue condenado por los principios de la pedagogía moderna (Lionetti, 2015). En este contexto el castigo se entiende como

Una amonestación o pena que se aplica según se incumplan las normas o conductas morales, establecidas en los planteles escolares [...] el castigo ha sido un correctivo para controlar o modificar las conductas, con la creencia de que es benéfico para la educación de los niños [Valle-Barbosa et al., 2014, p. 62].

Si bien en la segunda mitad del siglo XIX emergió el umbral de la sensibilización civilizada del castigo, y con él la configuración de un “código ético republicano que promovió como pilares del comportamiento ciudadano el honor, la virtud y la autodisciplina” (Lionetti, p. 4), los umbrales de tolerancia respecto a la violencia sobre los cuerpos oscilaron entre “la economía del poder de castigar [...] y la economía de los derechos suspendidos” (Lionetti, 2015, p. 3); esta flexibilidad colocó al educando frente a profesores con tendencia a castigar de forma razonada, para incidir en la formación de la moral pública de los infantes.

Al respecto, Rangel y Magallanes (2022) se adentran en la disciplina escolar y el castigo razonado como componentes sustantivos en la formación de los niños. Este enfoque nuevo del castigo se apega a la noción de las consecuencias de los actos individuales y su impacto social. En este sentido, el comportamiento infantil se polarizó en “bueno” o “malo”, pero para evitar que fuera malo se consideró que era necesario que los infantes desarrollaran la autorregulación de la conducta a partir de las lecciones de moral práctica. Cada lección describe, en una narración corta, a un niño frente a una situación-problema que demandaba reflexionar sobre la causa y el efecto de un comportamiento y tomar una decisión. Asimismo, el profesorado es colocado frente a un niño que necesita y merece un buen trato, si este obra bien, pero en caso contrario, debe ser disciplinado con rigor para evitar el trágico fin que tiene todo individuo que no reconoce y respeta las normas sociales.

En cuanto a la historiografía referente a la educación cristiana de los infantes se encuentra el estudio de Magallanes (2021), que toma el movimiento sociopolítico del neocristianismo de la segunda mitad del siglo XIX para dar cuenta de la función de las asociaciones religiosas como instancias educadoras en principios de la religión cristiana, particularmente en los establecimientos escolares de tipo confesional públicas y pías; las primeras para niñas y niños de clase pudiente y las segundas para los niños pobres y huérfanos. Esta educación contempló religión y moral con el propósito de situar a los niños como poseedores de un legado trascendental: el conocimiento

divino aplicado al desarrollo individual y social. La instrucción para el trabajo y el fortalecimiento de la perfecta moralidad y orden decantaban en la práctica de las normas de urbanidad religiosa, personal y social.

Es esta vertiente se sitúa la investigación de García (2023), la cual analiza el texto *El libro de la infancia*, de José Rosas Moreno, publicado en 1893, defensor de la enseñanza de las virtudes cristianas. A fines del siglo XVIII el interés por la infancia convocó a médicos, filósofos, políticos y educadores, todos ellos realizaron representaciones de los niños y propuestas singulares para instruirlos y civilizarlos, en virtud de que la niñez era una etapa difícil del desarrollo humano y era el futuro de la nación. Educar la mente, el cuerpo y las emociones es la parte medular de libro de Rosas Moreno. La educación era el medio para

...la formación de mexicanos trabajadores, obedientes, identificados con un pasado común y con los símbolos patrios, comprometidos con sus obligaciones. Por ello, las lecturas deberían promover el cultivo de la mente y de las virtudes [...] mediante el cultivo y la práctica constante de la virtud, los niños se harían cada día más conscientes de las consecuencias de sus actos, se convertirían en gente de razón y alcanzarían la dicha de ser buenos hombres y mujeres [García, 2023, p. 193].

En efecto, estas ideas modernas se adentran al terreno de la enseñanza moral y a la necesidad de “obligar o instruir a madres y padres para que hiciesen bien su labor: sustraer a los pequeños de sus deseos y tendencias naturales hacia el desorden y el juego y hacerlos entrar en razón” (García, 2023, p. 193), pero los intelectuales cayeron en cuenta que los padres eran incapaces de realizar este cometido, de ahí que la intervención del Estado fue creciente y la Iglesia mantuvo su influjo; ambas instituciones deseaban moldear a los infantes, la primera para tener ciudadanos y la segunda para contar con feligreses defensores de la religión (García, 2023).

La enseñanza de la moral: debates y controversias

En México, la intención política de configurar un sistema de instrucción primaria se intensificó en el Porfiriato. En el marco del primer Congreso de Instrucción Pública de 1889-1890, el objetivo de uniformar la enseñanza en todo el país cobró fuerza. A partir de ese momento, contar con un sistema nacional uniforme sustentado en la obligatoriedad, la gratuidad y la laicidad trajo consigo un proceso de modernización en los fines formativos de la educación, la importancia de la renovación de los contenidos curriculares, el dominio de métodos para guiar las maneras de enseñar las disciplinas escolares y las reflexiones sobre la infancia y los niños como aprendices y entes sociales. Asimismo el profesorado, en su calidad de representante de su entidad o como integrante de las asociaciones pedagógicas, tomó su lugar en los congresos de los años ochenta y noventa del siglo XIX y primera década del XX para emitir sus propuestas e ideas (Galván, 2016).

Esta modernización se sustentó en las normatividades regionales, que poco a poco se asumieron e instituyeron como nacionales. En este avance en materia educativa, el Reglamento Interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria de 1896 fue determinante en la transición de un sistema de instrucción municipal a un sistema nacional. En el artículo tercero, alusivo a la disciplina escolar, se mandata que “La enseñanza primaria dada en las escuelas nacionales, se propone un triple objeto: la educación física, la educación intelectual y la educación moral de los alumnos. La disciplina escolar y el programa de cada escuela realizarán dicho objeto” (Chávez, 1897, p. 4). Para mayor claridad, Chávez describe los propósitos formativos de la educación física, intelectual y moral en la instrucción primaria:

Art. 4°. La educación física tiene un doble fin: fortificar el cuerpo colocando al alumno en las condiciones higiénicas más favorables para su desarrollo general; y segundo, darle destreza y agilidad (manual y sensoria) para la vida social.

Art. 5°. La educación intelectual se propone cultivar la inteligencia, y dotar de los conocimientos que son indispensables a todos. Suministrar el saber práctico: no enseñar mucho, pero enseñar bien.

Art. 6°. La educación moral aspira a completar y ennoblecer la enseñanza escolar, como segura base de perfeccionamiento individual y garantía social; formar en los educandos buenos sentimientos y disciplinar su voluntad, con el fin de llegar a reunir, por último, en cada uno, salud, saber práctico, corazón sano y excelente carácter [Chávez, 1897, p. 4].

Las tres dimensiones que abarcaba la educación eran amplias y complejas; en el caso de la educación moral, resultó controversial. Estas posturas encontradas se hicieron evidentes en el Segundo Congreso Científico Nacional de agosto y septiembre de 1897. Una parte de la discusión se centró en la laicidad y el enfoque de la enseñanza moral; la laicidad entendida como “el estado de cosas en un régimen específico [...] el laicismo como una actitud combativa para alcanzar o hacer permanecer este estado de cosas” (Blancarte, 2013, p. 120).

Los puntos de vista del director de Instrucción Pública, Luis F. Ruiz, el ingeniero Manuel Torres Torija, los licenciados Miguel S. Macedo, Trinidad Sánchez Santos y Ezequiel A. Chávez,² sin ser los únicos asistentes pero sí los que marcaron dos tendencias: los partidarios de la enseñanza moral laica y los seguidores de la instrucción moral confesional. Los laicos partieron de que la religión era “un elemento moral de gran influencia en la sociedad, pero también era verdad que el grato perfume de su influencia se desvanecía por el huracán de las ideas y por la presencia de las pasiones humanas” (Congreso Científico Nacional [CCN], 1898, p. 3).

Igualmente afirmaban que, en ese proceso de pérdida, el Estado estaba exento de responsabilidad alguna porque, para esos momentos, entre la Iglesia y el Estado

² Manuel Torres Torija, ingeniero que se desempeñó como catedrático de matemática superior en la Escuela Nacional de Ingenieros y perteneció a varias sociedades científicas, entre ellas la Antonio Alzate, la Asociación de Ingenieros y Arquitectos, el Liceo Altamirano y la Sociedad Mexicana para el Cultivo de las Ciencias. Este activismo científico lo colocó como hombre destacado en la administración porfirista (Domínguez y Lozano, 2008). Miguel Macedo fue abogado y jurista que contribuyó en los proyectos de ley de penitenciarías, beneficencia, reformas al código penal e integrante del Partido de Los Científicos, grupo político cercano a Porfirio Díaz (Pérez, 2001). Trinidad Sánchez Santos, periodista católico que fundó el diario *El País* y pertenecía al grupo de católicos reformistas que impulsó la idea de cambios sociales y políticos en los que la religión católica fuera bastión de la civilización (Hemeroteca Digital UANL, s.f.). Ezequiel A. Chávez, abogado y catedrático en la Escuela Nacional de Jurisprudencia de Lógica y Moral y ocupó cargos en la Secretaría de Justicia e Instrucción Pública y presidente de la Sociedad Mexicana de Estudios Psicológicos y rector de la Universidad Nacional de México (Meza, 2017).

se estaba dando una independencia, hecho que coartaba la intervención del Estado en los asuntos religiosos e incluso en la ciencia. En todo caso, las causas que incidían en el detrimento de la religión como componente de la moral era “la cerrazón de las diversas iglesias para incorporar a sus dogmas a la ciencia como un elemento activador en la fe; todo indicaba que los dirigentes de las religiones centraban su preocupación en conservar sus adeptos o conseguir nuevos” (CCN, 1898, p. 4).

Los laicos afirmaron que las familias estaban en la libertad de añadir a la moral que se enseñaba en la escuela la más piadosa educación religiosa, pero era evidente que

La mayoría de las familias mexicanas no podían instruir a sus hijos en la moral laica, por lo tanto, ¿quién debía asumir ese deber, el Estado o la Iglesia? Legalmente era imposible la enseñanza religiosa en la escuela; la única moral que podía darse en la escuela era la moral razonada o científica; además esta era la única eficaz en todo tiempo y a todos los hombres [CCN, 1898, p. 5].

A favor de la escuela confesional y la moral religiosa se pronunció Trinidad Sánchez Santos, quien apeló a la autocrítica y al cambio si las decisiones del Estado atentaban contra la felicidad humana. Él estaba convencido de que “la escuela laica no había brotado de alguna convicción científica, ni descansaba en principios de una sociología racional, era puramente un sistema de propaganda anticristiana” (CCN, 1898, p. 16).

Sánchez Santos aclaró que no se pedía precisamente la escuela religiosa, sino que se solicitaba la escuela potestativa, es decir, la escuela confesional en que se enseñara la moral religiosa a las y los niños cuyos padres así lo pidieran. Además cuestionaba:

¿Por qué la enseñanza de la moral religiosa tenía que perder su carácter práctico?, ¿Por qué tenía que relegarse su enseñanza al hogar? O peor aún, ser calificada como una añadidura, ¿Por qué se le quitaba a la madre la enseñanza de la religión? Desde su particular punto de vista, ese conjunto de hechos representaba un ánimo sectario de la escuela laica [CCN, 1898, p. 39].

El licenciado Ezequiel Chávez tomó la palabra y arremetió contra Sánchez Santos, y reinició la defensa de la escuela laica. Esta no era un sistema de propaganda anticristiana. Para aclarar toda controversia y alejarse de falsas inferencias, bastaba con leer las leyes elaboradas por Joaquín Barreda en materia educativa, particularmente, lo relativo a la *escuela laica*:

La instrucción religiosa y las prácticas oficiales de cualquier culto, quedan prohibidas en todos los establecimientos de la Federación, de los Estados y de los Municipios, dice la ley; y los fundamentos filosóficos de esta prohibición son invulnerables. No la prohibición [...] significa el respecto a todas las creencias, la inviolabilidad de la conciencia humana. El Estado que garantiza el ejercicio de todos los cultos no es un ateo, y al extirpar de la escuela pública la enseñanza religiosa, se muestra consecuente con sus

principios y la deja al cuidado de la familia y del sacerdote, al tierno abrigo del templo y del hogar [CCN, 1898, p. 61].

Chávez estaba convencido de que esta declaración había fijado el carácter de la escuela laica, la posición neutral del Estado y su fundamento legal estaba en la Constitución de 1857, y no en el bien público, como discutía Sánchez Santos (CCN, 1898).

De acuerdo con Chávez, retomando lo dicho por Barreda, los ciudadanos tenían deberes políticos y deberes de orden moral, y el gobierno estaba obligado a atender ambos deberes porque una característica de las religiones era su situación cambiante con el tiempo, pero las bases de la moral permanecían, esto se debía a que el hombre mismo era el fundamento de la moral. Además Barreda había afirmado que los adeptos a una religión o secta únicamente

...tenían como aliciente y fundamento de su moral, un conjunto de creencias y de esperanzas fantásticas e imaginarias [...] y hay quien sostiene, que el gobierno debe exigir la enseñanza de un dogma religioso cualquiera, porque de otro modo toda garantía de moralidad desaparece [Barreda, como se citó en CCN, 1898, p. 63].

Al respecto, Sánchez Santos afirmó que no descartaba la posibilidad de que los hombres en cuyas manos se hallaba la instrucción pública se inclinaran en un futuro inmediato por la moral religiosa; también cabía la esperanza de que algún día la religión y la ciencia se unieran a favor de la inteligencia infantil y que el Estado fuera el promotor de una nueva era de la educación en México (CCN, 1898).

Efectivamente, la enseñanza de la moral laica era parte de esa cultura innovadora, pero también era verdad que las ideas morales se habían refugiado detrás de las ideas religiosas, hasta el punto en que moral y religión se fundieron en una sola noción como motor de la conciencia pública. La vida moral de mujeres y hombres no era otra cosa que reglas, principios, máximas y acciones que prescribían la manera de actuar en determinadas circunstancias (Casillas, 2002).

En este caso, la escuela laica desempeñaba la tarea de promover la identidad nacional y una cohesión social centrada en el culto a la patria. La unidad en torno a valores políticos debía ir acompañada por la integración social en torno a una religión civil, con sus héroes y heroínas, rituales y conmemoraciones. En los hechos,

...la cohesión proporcionada por la escuela laica se concibió como un medio necesario para ganar la batalla al catolicismo, ya que impulsaría la preservación del nuevo orden social y político republicano al formar la ciudadanía leal a la República, y socavar la tradicional fuente de unidad social proporcionada por la moral católica [Rivera, 2013, p. 371].

La transición de la moral secular a la escuela laica se desarrolló en explícita oposición a la religiosa. Un valor central de esta moral secular era la libertad individual concebida como autonomía. En lugar de permanecer neutral respecto de diversas

concepciones morales de carácter personal, la laicidad republicana “toma partido por la práctica de la autonomía, es decir, por el valor de la crítica a la autoridad, el cuestionamiento de los prejuicios, y la determinación de vivir de acuerdo con los propios valores y principios morales debidamente reflexionados” (Rivera, 2013, como se citó en Magallanes, 2016, p. 23).

La práctica de pensar por sí mismo equivale a una emancipación, por ello, “la laicidad republicana favorece una concepción perfeccionista del carácter individual y coloca al Estado como un ente educador y guía moral de las masas” (Rivera, 2013, p. 370). En otras palabras, la gran fuerza moral que está en la sociedad es importante, pero la fuerza moral que posee cada individuo y constituye su conciencia particular se amalgama y se manifiesta en el comportamiento social.

Dicha mezcla no es producto del azar, sino que se aprende sistemáticamente en la escuela. El aprendizaje de la moral no radica solamente en asimilar reglas, también orienta la expresión y comprensión de la realidad (Casillas, 2002). De ahí su relevancia sociopolítica y trascendencia formativa en la escuela pública. Por otra parte, para la desacralización y enseñanza de la moral práctica era menester mostrar la naturaleza social de la moral, es decir, tener presente que “la sociedad es la que define a la moral, a las religiones y al sentido del mismo patriotismo [...] Deber y bien se explican históricamente, de acuerdo al desarrollo específico de las sociedades” (Casillas, 2002, p. 154).

Construcción de la conciencia social desde la moral práctica

En México, frente a las acciones e ideales de modernizar la escuela a fines del siglo XIX, para Julio S. Hernández era importante reconocer que la escuela, como institución social, enfrentaba problemas de diversa índole. Por tanto, era conveniente reflexionar sobre el fin de esta institución en el orden social con miras al futuro. Con ese cometido, Hernández se lanzó al análisis de la educación de su época. Como profesor normalista oriundo de Puebla, discípulo del pedagogo veracruzano Carlos Carrillo y secretario de la Sociedad Mexicana de Estudios Pedagógicos, orientó su producción científica en cuatro líneas:

a) la construcción de teoría pedagógica (epistemología pedagógica), b) la crítica de la asociación magisterial como órgano de unidad gremial, c) el diseño de planes y programas de estudio integrado a la fundamentación de la didáctica especial (Lengua Nacional, Matemáticas, etc.) y d) la divulgación de la ciencia a través de conferencias pedagógicas que dictó en diversas instituciones del país [García, 2016, pp. 39-40].

Con este conocimiento puntualizó que la escuela tenía como propósito “la supresión completa de nuestra individualidad física, intelectual y moral, para aceptar

incondicionalmente los mandatos de un director” (Hernández, 1903, p. 9), en este caso, el Estado; pero al momento de elegir los medios para este fin se disparan las alternativas.

Si bien se alzaron voces a favor del desarrollo espiritual, físico y mental a través de la religión, de los reglamentos que norman todos los movimientos del cuerpo infantil y de actividades, métodos y procedimientos concretos de la pedagogía más adecuados para desarrollar la mente, respectivamente, resultaba evidente que unos medios se inspiraban en “la tradición, otros en la ciencia, otros en el arte, otros en la naturaleza” (Hernández, 1903, p. 10), no obstante, tocaba al Estado preparar al niño en su infancia para

...transformarlo en hombre que se convierte después en futuro ciudadano [...] la instrucción y la educación son otros derechos que el Estado reconoce al niño, los juzga de suprema importancia, los consigna entre sus obligaciones jurídicas, y convencido de que este deber al cumplirlo, le da el contingente de cuidados que necesita la Patria para vivir, funda la Escuela y declara la enseñanza primaria: laica, gratuita y obligatoria [Hernández, 1903, p. 11].

De esta manera el Estado, como garante del derecho a la instrucción y educación de los infantes, hace de la escuela moderna el espacio que

...ha de prepararnos para la vida; ha de darnos facultades, preceptos útiles y prácticos para poder hacer o ejecutar por medio de la ciencia [...] del arte [...] la industria, y con todo ese conjunto, obtendremos el mejor de los patrimonios: la salud, el trabajo, el dinero y como ideal supremo, la felicidad [Hernández, 1903, p. 15].

Preparar al niño para la vida no era una tarea fácil, por el contrario, era demasiado compleja. Sin embargo, por medio de la ciencia se allanaba el camino porque con ella se enseñaba a los niños a reflexionar, a trabajar, a considerar el valor de la educación y la familia, a reconocer la importancia del orden social y de las relaciones políticas, el gusto estético y el cultivo de los sentimientos (Hernández, 1903). Desde esta perspectiva, la ciencia era el germen de la escuela moderna, la puerta al conocimiento de la realidad social y el recurso para alejar al niño de dogmas contruidos por otros, es decir, los profesores tradicionales y la familia.

En esta tónica, Hernández (1903) consideró que para construir el futuro de la educación estaba el maestro moderno, aquel formado en los principios científicos, por ende, conocedor “profundo de las leyes biológicas y psicológicas” (Hernández, 1903, p. 50) que ayudaban a estudiar y comprender al niño. No obstante, “la escuela moderna, la escuela del siglo xx, la que soñamos en nuestro éxtasis de idealización pedagógica [...] acaso necesita todavía un siglo de laboriosa gestación para surgir a la vida real” (Hernández, 1903, p. 180).

En efecto, para Justo Sierra, era de suma importancia que el profesorado de cada escuela, especialmente su director, tuviera presente que el objeto de la escuela primaria “consiste en realizar la educación integral de los niños [...] desarrollándolos de un modo armonioso, física e intelectualmente; formando y robusteciendo su carácter, e iniciando la formación de su buen gusto y la eclosión de sus sentimientos estéticos” (Sierra, 1910, p. 166); aun cuando las oportunidades que los maestros tuvieran para establecer los cimientos de la conducta futura de sus alumnos fueran escasas, ellos podían hacer mucho en esta materia, porque la misión de la escuela era preparar para el futuro.

Implantar en los niños hábitos de iniciativa individual ingeniosa, de dominio sobre sí mismos, de perseverancia para encararse con las dificultades; enseñarles a referenciar lo que es noble, estar dispuestos al bien de los demás, y a esforzarse en pro de la verdad; crear y nutrir un fuerte respeto por el deber y las buenas maneras; alentar la vida corporativa de la escuela y en los patios de juegos desarrollar la rectitud, armonía, franqueza y lealtad de los unos para con los otros (Sierra, 1910), solo era posible en la escuela y a partir de un plan y programa curricular.

Si bien esto es cierto, en todos estos objetivos la escuela necesitaba apelar al interés y la cooperación de los padres y del hogar para hacer capaces a los niños, esto es, que alcancen el pleno desenvolvimiento como individuos, miembros equitativos y útiles de la comunidad en que viven, y dignos hijos e hijas del país; para ello, “avivar en los alumnos su amor hacia su familia, su casa, su escuela, la población en que habiten, la municipalidad respectiva, la circunscripción política correspondiente y la patria mexicana” (Sierra, 1910, p. 168).

Por tanto, el involucramiento de la familia en el proceso de modernización de la escuela en el Porfiriato, de acuerdo con Magallanes (2024), fue un aspecto que estuvo presente en las disertaciones pedagógicas que se divulgaron en revistas especializadas y círculos científicos en educación. Para estos intelectuales, el sistema disciplinario escolar institucionalizaba la relación niño-maestro y se adentraba a la alianza con la familia para sostener la función socializadora y formativa de la escuela. Este acto implica una apertura del dispositivo antropotécnico como una alianza necesaria entre familia, escuela y sociedad afín al espíritu de la época: modernizar el acto educativo.

Por ello, Spencer (1904) señalaba que la educación intelectual, moral y física de los infantes era lo que reclamaba la sociedad y necesitaba la escuela como institución para modernizarse. Una mirada a la forma en que los padres educaban moralmente a los hijos bastaba para darse cuenta de que se cometían muchos errores, por ende, el Estado necesitaba intervenir en este tipo de educación. Además, en términos generales, no se había valorado la importancia de

...cómo tratar el cuerpo y el espíritu, cómo dirigir nuestros asuntos, cómo educar nuestra familia; saber el modo de conducirnos como ciudadanos, y la manera de utilizar

todas las fuentes de felicidad que ofrece la naturaleza; saber usar nuestras facultades con la mayor de las ventajas para nosotros mismos y para los demás, esto es, saber vivir [Spencer, 1904, p. 18].

En otras palabras, según Spencer, saber cómo vivir es el punto central para educar a la población infantil, para elegir materias y métodos que contribuyan al uso de las tres facultades inherentes a toda persona: la intelectual, la física y la moral; particularmente esta última porque el principio vital de la enseñanza “consiste en hacer apto al discípulo para instruirse bien a sí mismo” (Spencer, 1904, p. 91). Por tanto, era crucial admitir que: “la preparación del joven para los deberes de la vida, es el objeto que los padres y maestros deben tener en vista” (Spencer, 1904, p. 137). Si bien, tanto el Estado como la Iglesia ya cuidaban de la instrucción de los niños de ambos sexos para “vivir en sociedad y la vida pública, nada se ha hecho, en el sentido de prepararlos para la posición más importante que habrán de ocupar luego en el mundo como padres o madres de familia” (Spencer, 1904, p. 137).

Visto de esta manera, el gobierno moral de los niños necesitaba reorientarse en la escuela mediante las lecciones de moral práctica. La nueva moral admitía que la enseñanza de valores principiaba en el regazo de la madre, pero la moral laica se impartía en la escuela y el profesor era el encargado de dirigir el proceso transformador. La enseñanza de la moral práctica consistía en ajustar la conducta del individuo con el orden natural y social a través de la comprensión y la conciencia para conocer la moralidad de las acciones. El descuido de la parte moral o física del niño redundaba en un daño social. La moralidad del niño se cultivaba con lecciones prácticas, con el abandono de la enseñanza memorística de la lista de los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con sus semejantes (Magallanes, 2016).

El texto de moral práctica de José M. Sosa y García presenta un formato apropiado para la infancia: historietas cortas graduadas. El contenido centra su atención en las nociones de moral, del bien y del deber, a partir de lecciones orales e historietillas y ejercicios prácticos que muestran la abnegación del niño. Relatos, parábolas y fábulas sobre conversaciones familiares ayudaban a que el infante distinguiera y corrigiera sus defectos, comprendiera que la omisión del deber se acompañaba de un castigo; enseñar a deducir y sentir las consecuencias de los vicios comunes, apelando a la experiencia cotidiana de los niños, era fundamental en la formación de la personalidad y el sentido cívico (García, 2006).

En este proceso de concientización pública, la enseñanza de la moral práctica en los cuatro años de instrucción elemental era crucial. En primer año era menester fomentar y practicar hábitos de aseo personal; orden y limpieza en útiles de trabajo y la escuela; puntualidad y exactitud para emprender sus labores han de conducir al descubrimiento de los medios para vencer dificultades; además de alentar al alumnado a la realización de actos de bondad con las personas y animales desvalidos y aprendi-

zaje de las ventajas de tener un autogobierno de sí mismos, y examinar diariamente si se efectuaron acciones para corregir sus defectos (Sierra, 1910).

Para lograr el desarrollo de la personalidad y la autorregulación, las lecciones de moral práctica fueron parte del currículo escolar. En la Tabla 1 se muestra la estructura curricular de primero a quinto grado de Moral práctica.

En Zacatecas, en 1906, con el propósito de fortalecer la enseñanza de la moral laica con textos propios, el profesor Manuel Santini, integrante de la Liga Pedagógica estatal, elaboró cuatro libros de texto, denominados *Tratado sobre moral práctica* para los de primero, segundo, tercero y cuarto grados de la primaria elemental. El contenido de estos tratados fue una adaptación de la estructura de las lecciones de moral de Barrau (Magallanes, 2016).

El profesor Santini dividió las lecciones de moral en dos clases: las que eran aplicadas de inmediato porque eran resultado de la práctica y acción cotidianas del alumno, ya fuera en las clases de lectura, historia e instrucción cívica, por ejemplo, y las que llevaban cierto orden, según el grado de desarrollo intelectual del niño y conforme al programa y ley de instrucción primaria vigentes, es decir, se trataba de las lecciones que se impartían en una clase especial (Magallanes, 2020). En este orden de ideas, la enseñanza de la moral práctica era una acción transversal que impulsaba el profesorado y al mismo tiempo era una asignatura del mapa curricular que atendía sus propios contenidos.

Las lecciones del *Tratado sobre moral* eran cortas, constaban de dos partes: la expositiva y el cuestionario. En la primera, el profesor narraba a los alumnos un caso concreto en torno a las acciones que desarrolla un niño en su casa y la escuela, dichas acciones eran el medio que materializaba el comportamiento, y la trama involucra a los padres y a los profesores; la parte expositiva cerraba con una conclusión o moraleja entre el comportamiento observado y el *deber ser*. En la segunda parte, el profesor leía cada una de las preguntas del cuestionario sobre la lección expuesta durante la clase; las preguntas se dividían en cuatro grupos: las que estimulaban la conciencia, la memoria, la formación de generalizaciones y raciocinio, y las de imaginación. La organización de cada lección en el texto era en binomios: el comportamiento deseado y el incorrecto (Magallanes, 2016).

Para Santini esta racionalidad curricular colocaba a las y los infantes en el uso de tres facultades: intelectual, actitudinal y creativa; cuando el niño desplegabá estas tres dimensiones se estaba frente a la construcción del sujeto moral deseado. La integración social “radica en que los individuos no solo se subordinen a las reglas sociales, sino que estén plenamente convencidos de su valor [...] el hombre no nace social, sino que se hace social cuando incorpora para sí el lenguaje, los conceptos y sentimientos colectivos” (Casillas, 2002, p. 155).

Por tanto, para Santini, el código moral enseñado en los primeros cuatro años de escolaridad era el cimiento para paliar problemas estructurales y sociales dominantes

Tabla 1
Estructura curricular del plan y programa de Moral práctica para primaria

Mes	Tema	Historietas	Conversaciones
Enero	Puntualidad	<ul style="list-style-type: none"> • En la asistencia a la escuela • En las citas en general • En cumplir lo que se promete 	Presentarse aseados: <ul style="list-style-type: none"> • Aseo de la cara, del pelo y de las manos • Aseo del traje • Aseo de sus libros y útiles
Febrero	Obediencia	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros maestros • A nuestros superiores 	Asistir con regularidad a las clases: <ul style="list-style-type: none"> • Concurrir sin interrupción • Presentarse a lo hora señalada • Tener listos sus útiles y libros
Marzo	Respeto	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros maestros • A nuestros superiores 	Observar los puntos del reglamento que les conciernen: <ul style="list-style-type: none"> • Informarse del reglamento • Acatarlo con exactitud • Procurar que los cumplan los compañeros
Abril	Gratitud	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros maestros • A nuestros benefactores 	No maltratar el material escolar: <ul style="list-style-type: none"> • Proveerse del material necesario • Hacer de él solo el uso debido • Guardado ordenadamente
Mayo	Amor filial	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros padres • A nuestros abuelos • A los ancianos 	Poner atención en clases: <ul style="list-style-type: none"> • No cambiar de lugar y posición sin permiso • Estar atentos y dispuestos para recibir la lección • Hacer que los demás hagan lo mismo
Junio	Amor fraternal	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros hermanos • A nuestros amigos • A nuestros enemigos 	No distraer a sus compañeros: <ul style="list-style-type: none"> • No hacer nada que llame la atención de los demás • No hablar de los compañeros • Esquivar la conversación de otros
Julio	Amor a sus semejantes	<ul style="list-style-type: none"> • A nuestros condiscípulos • A nuestros vecinos • A nuestros compatriotas y a toda clase de personas 	Informar de sus obligaciones a los nuevos alumnos: <ul style="list-style-type: none"> • Informar del reglamento y disposiciones a los nuevos alumnos • Informarlos de la conveniencia y resultados de su observancia • Procurar que los observen
Agosto	Desinterés	<ul style="list-style-type: none"> • Al hacer un favor • Al cumplir lo que se promete • Al portarse bien 	Ayudar a los más torpes en lo que sea permitido a juicio del profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Facilitarles la adquisición de materiales • Ayudarlos en la preparación de sus ejercicios • Darles su opinión sobre los practicados
Septiembre	Abnegación	<ul style="list-style-type: none"> • En defensa de nuestros semejantes • En defensa de la patria • En cumplimiento de nuestros deberes 	No presentar como suyos los trabajos de los niños: <ul style="list-style-type: none"> • Empeñarse en hacer su trabajo • Perseverar hasta el buen resultado • Pedir solo ayuda y no el trabajo hecho
Octubre	Recapitulación		

Fuente: Elaboración propia a partir de Sosa, 1913.

en los albores del siglo xx, sobre todo, dotaba de virtudes morales cívicas para la vida a los infantes, para tener integración social satisfactoria. Tales virtudes posibilitaban el fomento armónico de sus facultades intelectuales, físicas y morales, es decir, de la conciencia moral, la cual es una norma,

...pero interiorizada en el sujeto, a través de un proceso de vida y tiene una fuerza normativa decisiva pues ninguna acción humana puede considerarse en concreto, buena o mala si no está referida a la conciencia. Por ella pasan todas las valoraciones morales de las acciones humanas [Soto, 2019, p. 5].

Una moral racional suponía “un perfecto conocimiento de sí, de manera que no se malograra innecesariamente ningún bien y fin, y menos que ninguno [...] la aparición de los sentimientos, costumbres y leyes que deben encarnar la perfecta humanidad y la perfecta justicia” (Santayana, 2002, p. 88); el conocimiento de sí mismo representaba un gran avance, pues a partir de ello se abría el camino para la autorregulación y la conciencia moral.

Conclusiones

El análisis de los fines de la enseñanza de la moral práctica en la instrucción primaria en el Porfiriato permitió comprender que la construcción de la conciencia social de los niños, en el contexto de la modernización educativa en dicho periodo, era parte de dos proyectos en ciernes: la institucionalización del modelo de educación integral y la creación del sistema nacional de instrucción elemental y superior. La implementación de este modelo integral llevó a cambios relevantes, entre ellos: a) conceptualizar al niño como un ser intelectual, físico y moral y en permanente proceso de perfectibilidad; b) la conciencia social es un constructo que revela la madurez cognitiva del infante debido a que interioriza las pautas morales que direccionan su personalidad y comportamiento para una integración a la vida pública de manera consciente y comprometida; c) las lecciones de moral práctica enseñan al niño a discernir sobre el deber ser y el bien social, y d) el profesorado necesita aplicar el método objetivo.

En cuanto a la intención de impulsar el sistema nacional, este propósito fortaleció el espíritu pedagógico de profesionistas del ramo, que decantaron sus inquietudes en disertaciones que abrieron el debate y la controversia, de manera particular, en la educación y enseñanza de la moral práctica –sus principios, contenidos y fines–, en virtud de que marginaba a la enseñanza de la religión como base de la moralidad pública. Además, frente al futuro promisorio de la escuela moderna, la edición de textos escolares para las materias de los programas de instrucción primaria fueron obra de profesores y pedagogos mexicanos; obras que se apegaron al rigor del método objetivo, pero que discernieron y propusieron una metodología diferenciada para cada disciplina escolar.

Referencias

- Azuela Bernal, L. F. (2003). La Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística, la organización de la ciencia, la institucionalización de la geografía y la construcción del país en el siglo XIX. *Investigaciones Geográficas, Boletín del Instituto de Geografía*, (52), 153-166.
- Barba, B. (2014). La sociedad política mexicana y la formación moral del ciudadano. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 893-916.
- Blancarte, R. (2013). *Las leyes de reforma y el Estado laico: importancia histórica y validez contemporánea*. El Colegio de México.
- Casillas, M. (2002). La enseñanza de la moral en la escuela primaria. Émile Durkheim. *Sociológica*, (50), 153-170.
- CCN [Congreso Científico Nacional] (1898). *Educación laica*. Tipografía de la Secretaría de Fomento.
- Chávez, E. (1897). Reglamento interior para las Escuelas Nacionales de Enseñanza Primaria, 1896. *Revista de la Instrucción Pública Mexicana*, (t. II), 3-16.
- Domínguez, R., y Lozano, J. (2008). La cátedra de Matemáticas superiores en la Escuela Nacional de Ingenieros. *Diacronía*, (2), 69-82.
- Galván Lafarga, L. E. (2016). *Derecho a la educación*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/8.pdf>
- García, B. (2006). Visiones e imágenes en torno a la moral en el estado de México durante el porfiriato. *Memorias del X Encuentro Internacional de Historia de la Educación*. Guanajuato: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- García Alcaraz, M. G. (2023). Normas y prácticas emocionales en el *Libro de la infancia*, de José Rosas Moreno. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(2), 187-197. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i2.469>
- García Cerda, P. A. (2016). El magisterio y la formación del “alma nacional” en Julio S. Hernández. *Correo del Maestro. Revista para Profesores de Educación Básica*, (244), 37-44. <https://issuu.com/edilar/docs/cdm-244/39>
- Hemeroteca Digita UANL (s.f.). *El País : diario católico, 1899, Tomo 1, No 93, Abril 7*. <https://hemerotecadigital.uanl.mx/items/show/5572>
- Hernández, J. S. (1903). *Artículos pedagógicos*. Librería de Educación.
- Lionetti, L. (2015). Cuerpo y castigo. La penalidad física en las escuelas elementales de Buenos Aires y la campaña en el siglo XIX. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 9 (2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=23141098002>
- Magallanes Delgado, M. R. (2016). *La educación laica en México. La enseñanza de la moral práctica, XIX-XX*. Policromía. <https://doi.org/10.48779/b5xj-4765>
- Magallanes Delgado, M. R. (2020). *El amanecer de la educación en Zacatecas. Laicización y federalización de la instrucción primaria, 1870-1933*. Policromía.
- Magallanes Delgado, M. R. (2021). La buena educación cristiana en Zacatecas, 1890-1905. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(2), 61-77. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i2.328>.
- Magallanes Delgado, M. R. (2024). Pedagogización de la infancia en México: niños, profesores y técnicas disciplinarias a fines del siglo XIX. *Debates por la Historia*, 12(2), 123-143. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v12i2.1690>
- Meza, I. (2017). Ezequiel A. Chávez y la secularización del adolescente mexicano: ensayo de psicología de la adolescencia (1928). *Relaciones, estudios de historia y sociedad*, 28(150), 247-279. <https://doi.org/10.24901/rehs.v38i150.303>
- Pérez de los Reyes, M. A. (2001). Miguel Salvador Macedo y Saravia: su vida y su obra. *Anuario Mexicano de Historia del Derecho*, 13. <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/hisder/cont/13/cnt/cnt6.htm>

- Rangel Bernal, L. (2022). Secularización: orígenes del concepto, aceptaciones y críticas. En M. R. Magallanes, L. Rangel Bernal, S. Camacho Sandoval y R. Amaro Peñaflores (coords.), *Secularización y laicidad de la educación pública en Aguascalientes y Zacatecas. Educación sexual, institutos científicos, mujeres, siglos XIX y XX* (pp. 39-57). Instituto Cultural de Zacatecas/UAA/UAZ.
- Rangel Bernal, L., y Magallanes Delgado, M. R. (2022). Aspectos de la violencia escolar en Zacatecas: disciplina, castigo corporal y castigo razonado en el siglo XIX. En M. G. Cedeno Peguero (coord.), *Historia de la educación novohispana y decimonónica* (colec. Historia de la Educación en México, vol. 1, t. I, pp. 25-50). Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Rivera, F. (2013). La laicidad liberal. En P. Salazar y P. Capdevielle (coords.), *Para entender y pensar la laicidad* (pp. 361-406). Porrúa.
- Rodney-Rodríguez, Y., y García-Vera, M. (2014). Estudio histórico de la violencia escolar. *Varona*, (59), 41-49. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360636905008.pdf>
- Rodríguez Álvarez, M. A., y Martínez Covarrubias, S. G. (2005). En el umbral de la pedagogía mexicana. José Manuel Guillé 1845-1886. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (26), 931-950.
- Santayana, G. (2002). Tres formas de moralidad. *Teorema*, 21(3), 85-94.
- Sierra, J. (1910). *Anuarios escolares de la secretaría de instrucción pública y bellas artes. Educación primaria 1910-1911*. Tipografía Económica.
- Spencer, H. (1904). *La educación intelectual, moral y física*. D. Appleton y Compañía.
- Sosa y García, J. M. (1913). *La enseñanza de la moral. Subdivisión de los programas respectivos en los años elementales, con instrucciones metodológicas y lecciones para desarrollarlos en la práctica*. Herrero Hermanos Sucesores.
- Soto, A. (2019). *La enseñanza moral en la clase de religión: apuntes para fundamentar la acción moral, desde una perspectiva religiosa*. Sin editorial.
- Valle-Barbosa, M. A., Vega-López, M. G., Flores-Villacencio, M., y Muñoz de la Torre, A. (2014). Los castigos escolares utilizados como técnica para mantener la disciplina en las escuelas mexicanas a partir del siglo XIX. *Revista de Educación y Desarrollo*, (28), 61-68. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/28/028_Valle.pdf

Cómo citar este artículo:

Magallanes Delgado, M. d. R. (2024). Enseñanza de la moral práctica en el modelo de educación integral: la construcción de la conciencia social de los niños en el Porfiriato. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(1), 387-404. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i1.678>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.