UNIVERSIDAD DE SEVILLA
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA SOCIAL

LA EDUCACIÓN MORAL

EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Y MAESTRAS EN ESPAÑA (1900-1971)

TESIS DOCTORAL

Mª del Mar Requena Olmo

Sevilla, Noviembre 2007

TESIS PRESENTADA

PARA ASPIRAR AL GRADO DE DOCTOR,

DIRIGIDA POR Dra. Dña. Mª Nieves Gómez García

Sevilla, Noviembre de 2007

A mi familia,

Por saber renunciar

A favor de mis ilusiones.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
Y PEDAGOGÍA SOCIAL

"LA EDUCACIÓN MORAL EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS EN ESPAÑA (1900-1971)"

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR:

Dña. Mª del Mar Requena Olmo

DIRIGIDA POR:

Dra. Dña. María Nieves Gómez García (Universidad de Sevilla)

SEVILLA, 2007

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....1

1. Relevancia y justificación de la investigación..... 3
2. Hipótesis y objetivos.....7
3. Planteamiento.....10
4. Metodología y fuentes..... .15

Agradecimientos.....19

PRIMERA PARTE

CONCEPTUALIZACIÓN

CAPÍTULO I: LOS VALORES.....21

1.1.- Concepto de Valor ..... .23

1.2.- Clases de Valores y sus fuentes 32

1.3.- Los Valores Morales. 35

1.4.- Valores y Educación. 66

1.5.- El proceso de adquisición de los valores..... 72

CAPÍTULO II: LA EDUCACIÓN MORAL

2.1.- Concepto de Educación Moral. 73
2.2.- Los valores y la educación moral 83
2.3.- Fundamentos. 85
2.4.- Teorías del desarrollo moral.....88
2.5.- Estrategias de aprendizaje.....119

CAPÍTULO III: EL PROFESOR Y EL DESARROLLO MORAL

3.1.- Presupuestos.....127
3.2.- La Vida Cotidiana y Privada.....137
3.3.- Deontología de la profesión docente.....143
3.4.- La educación moral y el *ethos* de la profesión docente en el siglo XX.....152
3.4.1.- 1ª etapa: Moral tradicional - conservadora.....153
3.4.2.- 2ª etapa: Laicismo moral en el siglo XX.....174
3.4.3.- 3ª etapa: Adoctrinamiento político y religioso.....181
3.4.4.- 4ª etapa: Neutralismo moral.....182
3.5.- Nueva formación del profesorado para la docencia actual.....188

SEGUNDA PARTE

CONTEXTUALIZACIÓN

CAPÍTULO IV: HISTORIA POLÍTICA DE ESPAÑA (1900-1971).....199

4.1 Primera etapa: Reformismo y secularización de la sociedad (1900-1923).....200
4.2. Segunda etapa: Autoritarismo y democracia (1923-1931) 211
4.3. Tercera etapa: La II República española (1931-1936).....215
4.4. Cuarta etapa: Guerra Civil y Dictadura franquista (1936-1969).....222
4.5. Quinta etapa: Transición a la Democracia (1969-1971).....225

CAPÍTULO V: LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

5.1. Primera etapa: Educación en la España de Alfonso XIII (1900-1923).....235
5.2. Segunda etapa: Reformismo escolar y cambio cultural (1923-1931) 246
5.3. Tercera etapa: Reforma educativa de la II República (1931-1936).....249
5.4. Cuarta etapa: La Educación durante el franquismo (1936-1969).....254
5.5. Quinta etapa: Hacia el cambio social y el modelo tecnocrático (1969-1971).....260

CAPITULO VI: HISTORIA SOCIO-CULTURAL

6.1. Contexto Social y Cotidiano de la vida española.....264

6.1.1 Primera etapa (1900-1931).....265

6.1.2 Segunda etapa: La República (1931-1936).....296

6.1.3 Tercera etapa: La Guerra civil y el régimen de Franco (1936-1971) 299

6.2. Contexto Cultural.....336

6.2.1. Primera etapa: La Modernidad y el despertar de la cultura y la sociedad (1900-1931).....336

6.2.2. Segunda etapa: El impulso de los intelectuales (1931-1936).....343

6.2.3. Tercera etapa: España en guerra. La cultura como arma.....348

6.2.4. Cuarta etapa: La Dictadura de Franco: vieja y nueva cultura.....350

TERCERA PARTE

LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS Y MAESTRAS EN ESPAÑA

CAPÍTULO VII: FORMACIÓN ACADÉMICA

7.1.- Conceptos previos.....361
7.2.- Estudios preprofesionales de los maestros y maestras.....372
7.3.- Legislación y planes de estudio en la formación inicial del profesorado (1900-1971) 382
7.3.1.- 1ª Etapa: Planes entre 1.900-1.914.....384
7.3.2.- 2ª Etapa: El Plan de 1931.....398
7.3.3.- 3ª Etapa: El franquismo (1939-1969).....403
7.3.4.- 4º Etapa: Restauración democrática. Plan de 1971.....419
7.4.- Análisis de datos aportados por los Planes de Estudio.....424

CAPÍTULO VIII: LOS MANUALES DE TEXTO

INTRODUCCIÓN.....439
8.1.-Concepto de libro de texto.....441
8.2.- Por qué usamos los libros de texto como fuente de estudio para la historia de la educación.....443
8.3.- Política legislativa y libros de texto.....444
8.3.1. Primera etapa: El reformismo de principios de siglo y la libertad limitada del libro de texto. El sistema de listas.....445
8.3.2. Segunda etapa: La dictadura de Primo de Rivera y el libro único.....448
8.3.3. Tercera etapa: La vuelta al sistema de lista durante la II República y el franquismo (1931-1969).....450

8.4.- Catálogo de Libros de Texto empleados en las Escuelas normales.....456
8.4.1. Textos normalistas editados en el primer cuarto del siglo XX.....458
8.4.2. Textos oficiales editados durante la Dictadura de Primo de Rivera.....491
8.4.3. Textos oficiales editados durante la II República española.....494
8.4.4. Textos oficiales editados durante el franquismo.....500
8.4.4.1. Años 1940-1950.....500
8.4.4.2. Años 1950-1960.....502
8.4.4.3. Años 1960-1971.....507

CUARTA PARTE

LA EDUCACIÓN MORAL EN LOS LIBROS DE TEXTO

CAPÍTULO IX: METODOLOGÍA: EL ANÁLISIS DE CONTENIDO.....551

9.1.- 1ª ETAPA: Preanálisis.....554
9.1.1. Toma de contacto con la obra.....554
9.1.2. Selección de la muestra.....557
9.1.3. Hipótesis.....564

9.1.4. Objetivos.....564
9.1.5. Descripción de categorías.....565
9.2.- 2ª ETAPA: Análisis descriptivo de textos.....570
9.2.1. Planes de 1901- 1903.....571
9.2.2. Plan de 1914.....605
9.2.3. Planes de 1931.....624
9.2.4. Plan Bachiller y Planes Provisionales de 1940 y 1942.....643
9.2.5. Plan de 1945.....669
9.2.6. Plan de 1950.....691
9.2.7. Plan de 1967.....710
9.2.8. Plan de 1971.....728
9.3.- Catálogo Bibliográfico analizado.
9.3.1. Análisis Externo.....743
9.3.2. Análisis Interno.....757

CAPÍTULO X: 3ª ETAPA: TRATAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....769

10.1 Estudio comparativo-descriptivo de categorías en las asignaturas analizadas.
10.1.1 Análisis de la primera categoría:
Los Valores Morales.....770
10.1.1.a.- Representación gráfica de datos.....773
10.1.1.b - Interpretaciones.....780
10.1.2 Análisis de la segunda categoría:
Modelos de Desarrollo Moral.....785

10.1.2.a Representación gráfica de datos 787
10.1.2.b Interpretaciones.....788
10.1.3 Análisis de la tercera categoría:
Dimensiones Morales de la Enseñanza.....789
10.1.3.a Representación gráfica de datos 791
10.1.3.b Interpretaciones.....792
10.2 Estudio comparativo-descriptivo de categorías en los Planes de Estudio.
10.2.1 Análisis de la primera categoría: *Los Valores Morales*.....793
10.2.1.a Representación gráfica de datos.....761
10.2.1.b Interpretaciones.....804
10.2.2 Análisis de la segunda categoría:
Modelos de desarrollo moral.....808
10.2.2.a Representación gráfica de datos.....809
10.2.2.b Interpretaciones.....810
10.2.3 Análisis de la tercera categoría:
Dimensiones Morales de la Enseñanza.....811
10.2.3.a Representación gráfica de datos.....812
10.2.3.b Interpretaciones.....813

10.3 Análisis de la cuarta categoría: Influencias percibidas en los textos....815
10.3.1 Análisis de datos.....818
10.3.2 Interpretaciones..... 820
10.4 Pedagogía Moral diferenciada según el sexo en la formación de los maestros y maestras.....822
CONCLUSIONES 829

BIBLIOGRAFÍA

I. FUENTES DOCUMENTALES

1. Archivos y Documentos

1.1.- Documentos procedentes del Archivo General de la Administración (A.G.A), Alcalá de Henares (Sección de Educación y Ciencias).....841

1.2.- Documentos del Archivo Central de la Administración (A.C.A.).....842

1.3.- Documentos de la Biblioteca General Universitaria de Sevilla.....844

2. Anuarios, Tratados Legislativos y Estadísticos.....844

3. Exposiciones, Congresos y Conferencias.....846

4. Publicaciones periódicas.....847

5. Catálogos Bibliográficos.....850

II. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

1. Obras seleccionadas para nuestro estudio. Monografías y artículos.....851

2. Bibliografía General y Específica.....857

APÉNDICE LEGISLATIVO* 897

* Se especifican los documentos legislativos utilizados.

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1: Condiciones previas de ingreso a los estudios de Magisterio para los Planes de 1901, 1903, 1914, 1931, Provisionales (1938, 1942), 1945, 1950, 1967, 1971.....374
CUADRO 2: Programa de Estudio del Plan de 1901.....388
CUADRO 3: Programa de Estudio del Plan de 1903.....390
CUADRO 4: Programa de Estudio del Plan de 1914.....395
CUADRO 5: Programa de Estudio del Plan de 1931.....401
CUADRO 6: Programa de Estudio del Plan Bachiller.....406
CUADRO7: Programa de Estudio de los Planes Provisionales.....407
CUADRO 8: Programa de Estudio del Plan de 1945.....411
CUADRO 9: Programa de Estudio del Plan de 1950.....413
CUADRO 10: Programa de Estudio del Plan de 1967.....417
CUADRO 11: Programa de Estudio del Plan Experimental de 1971.....422
CUADRO 12: Clasificación General de Asignaturas de los distintos planes.....425
CUADRO 13: Catálogo general de textos analizados Análisis externo.....743
CUADRO 14: Catálogo general de textos analizados. Análisis interno.....758
CUADRO 16: Corrientes éticas/pedagógicas y autores más representativos.....817

INDICE DE GRAFICOS

GRAFICO 1: Representación gráfica del horario semanal dedicado a la formación profesional/cultural de los maestros.....434
GRAFICO 2: Representación gráfica del horario semanal dedicado a la formación profesional/cultural de los maestras.....434
GRAFICO 3: Representación gráfica porcentual según tipo de formación recibida.....425
GRAFICO 4: Representación gráfica porcentual de la duración de los planes de estudio.....436
GRAFICO 5: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Pedagogía.....773
GRAFICO 6: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Lengua Castellana.....774
GRAFICO 7: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Historia de la Pedagogía.....774
GRAFICO 8: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Legislación Escolar.....774
GRAFICO 9: Representaciones gráficas de valores en las Lecturas Complementarias.....775
GRAFICOS 10: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Metodología de la Lengua y Literatura.....775
GRAFICO 11: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Psicología.....775
GRAFICO 12: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Enseñanzas del Hogar.....776

GRAFICO 13: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Organización Escolar.....776
GRAFICO 14: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Religión e Historia Sagrada.....776
GRAFICO 15: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Formación Política.....777
GRAFICO 16: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Geografía.....777
GRAFICOS 17: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Filosofía.....777
GRAFICOS 18: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Higiene Escolar.....778
GRAFICOS 19: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Educación Física.....778
GRAFICOS 20: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Prácticas Pedagógicas.....778
GRAFICOS 21: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Dibujo.....779
GRAFICOS 22: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Didáctica General.....779
GRAFICOS 23: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Música.....779
GRAFICOS 24: Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Psicopedagogía.....780
GRAFICOS 25: Representación gráfica porcentual de la categoría

Modelos de desarrollo moral en cada asignatura analizada.....787

GRAFICO 26: Representación gráfica porcentual de la categoría *Dimensiones morales de la enseñanza* en cada asignatura analizada.....791

GRAFICO 27: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores del plan 1901─1903.....797

GRAFICO 28: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores del plan 1914.....798

GRAFICO 29: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores del plan 1931.....798

GRAFICO 30: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores de los Planes Provisionales.....799

GRAFICO 31: Representación gráfica porcentual de cada una de los valores del plan 1945.....799

GRAFICO 32: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores del plan 1950.....800

GRAFICO 33: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores del plan 1967.....800

GRAFICO 34: Representación gráfica porcentual de cada uno de los valores del plan 1971.....801

GRAFICO 35: Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Justicia.....801

GRAFICO 36: Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Paz.....802

GRAFICO 37: Representación gráfica de la evolución

temporal del valor de la Tolerancia.....802
GRAFICO 38: Representación gráfica de la evolución
temporal del valor de la Solidaridad.....803
GRAFICO 39: Representación gráfica de la evolución
temporal del valor de la Libertad.....803
GRAFICO 40: Representación porcentual de las subcategorías
de los Modelos de Desarrollo Moral
por Planes de Estudio.....809
GRAFICO 41: Representación porcentual de las
subcategorías Dimensiones Morales
de la Enseñanza por Planes de Estudio.....812

INDICE DE TABLAS

TABLA 1: Frecuencia de aparición de las asignaturas en los
diferentes planes.....429
TABLA 2: Horario comparativo, tomando de referencia las
asignaturas profesionales/culturales de los planes de formación
de maestros.....432
TABLA 3: Horario comparativo, tomando de referencia las
asignaturas profesionales/culturales de los planes de
formación de maestras.....432
TABLA 4: Tiempo dedicado al periodo de formación práctica en cada
plan de estudio.....435
TABLA 5: Código numérico de las asignaturas seleccionadas con su

porcentaje de aparición en los diferentes planes de estudio, y número total de ejemplares leídos.....556

TABLA 6: Textos agrupados por asignaturas y porcentaje de aparición de cada valor.....771

TABLA 7: Porcentaje de aparición de cada modelo de desarrollo moral en las asignaturas analizadas.....785

TABLA 8: Porcentaje de aparición de las dimensiones morales de la enseñanza, en cada asignatura analizada.....790

TABLA 9: Porcentaje de valores contenidos en cada libro de texto analizado, agrupados por planes de estudio.....793

TABLA 10: Media aritmética de cada uno de los valores contenidos en cada plan de estudio.....797

TABLA 11: Porcentaje de aparición de la categoría Modelo de Desarrollo Moral en cada plan de estudio.....809

TABLA 12: Porcentaje de aparición de la categoría Dimensiones Morales de la Enseñanza, en cada plan de estudio.....812

TABLA 13: Suma de frecuencias de aparición con que son señaladas cada una de las corrientes éticas a través de la presencia de sus autores más representativos.....818

TABLA 14: Porcentaje de aparición con que son nombrados los autores más representativos de cada una de las corrientes éticas.....819

Si el magisterio primario no tuviera más obligaciones que la de enseñar los primeros rudimentos del saber, cualquier persona medianamente instruida podría desempeñar el cargo (…), sin embargo, para educar de forma completa, además de una ilustración amplia, general y profesional, se requiere calma en el espíritu, dominio de la voluntad, condición sugestiva y amor por la cultura (…), siendo la cualidad moral más saliente del Maestro el dominio constante de sí mismo.

FRANCISCO BALLESTEROS Y MÁRQUEZ

Pedagogía, Educación y Didáctica pedagógica,

(1921), pág. 608

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que presentamos, surge a partir de las experiencias desarrolladas como maestra de educación primaria, intentando responder a las cuestiones que se fueron planteando cuando se trataba de la educación integral de los alumnos.

Los problemas que aparecieron en el ejercicio de ésta función, ha sido el motivo de querer profundizar en distintas cuestiones, siendo el tema de la educación integral el que realmente nos interesó, replanteándonos cuál había sido y es la formación de los maestros en este campo.

Las siguientes palabras de un maestro y director de la escuela graduada de Olvega, expresan la importancia de la educación moral como parte imprescindible de la educación integral:

El mundo de mañana será la escuela de hoy, como la actual sociedad es la escuela de ayer, y está juzgada la escuela viendo la

sociedad. ¡Oh qué sociedad!, agobia al contemplarla. (Gómez Lozano, P. A., 1933)

Aunque estas frases hayan sido escritas hace setenta y cuatro años, podemos reconocer la vigencia y el sentir de muchos de nosotros al analizar los numerosos problemas derivados de los rápidos cambios que está teniendo la humanidad. Muchos de ellos nos exigen tener la capacidad de interpretar de manera racional y moral estos cambios, pues en ellos subyacen conflictos de valores que nos obliga a optar por aquellos que den un sentido más humano a nuestras acciones.

Los docentes, en nombre de la responsabilidad que se les otorga, están llamados a cumplir con esta importante función de transformar, a partir de los pequeños cambios que pueden ir produciendo en su alumnado y en sí mismo, el mundo que les rodea. Sin embargo observamos que existen conceptos como igualdad, solidaridad, respeto, libertad..., identificados como valores morales y que a veces se usan con cierta frivolidad en los discursos cotidianos. Por ello creemos que es necesario profundizar en su estudio y averiguar hasta qué punto se ha producido y se produce una adecuación entre lo que esos valores significan y la realidad educativa. Sobre todo en lo que se refiere a la formación moral del maestro, pues si analizamos la Historia de la Educación, observamos con claras evidencias, que la función educativa siempre ha tenido connotaciones morales tal y como Jacques Delors nos señala: "La educación se constituye como instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social"[1]. Hablamos por

[1] VV. AA. (1999): *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid, p. 13.

tanto, del poder de la educación para trasmitir valores y contribuir al perfeccionamiento del ser humano.

Este es el tema sobre el que versa nuestra investigación.

1. Relevancia y justificación de la investigación

La dificultad que sentimos al elaborar esta investigación, creemos que se halla en el confuso y difícil, tema de la ética y la moral. La abundante bibliografía existente es muestra inequívoca de lo complicado que puede ser hablar de formación moral, incluyendo, como no, la de los maestros, y del interés tan extraordinario que está teniendo este campo en el mundo educativo.

Lo problemático que puede resultar el desarrollo práctico de la educación moral en las escuelas, nos lleva a no extrañarnos de que el profesorado se sienta violentado, inseguro y poco proclive a aplicar estas enseñanzas en sus alumnos, justificadas la mayoría de las veces, desde el ámbito de un mal entendido respeto al alumnado, o bien, desde la defensa de que es un campo exclusivo de la familia, o simplemente, desde una explicación más simplista, subjetivo e individualista como puede ser: “yo soy yo y mis valores, no debo pues, imponérselos a nadie”.

Estas razones, junto con la escasa o nula preparación que creen haber recibido durante su formación inicial, pueden ser las causas de sus reticencias para hacer frente al quehacer ético en sus enseñanzas.

En estas circunstancias, y frente a los retos de nuestro siglo que pretende responder con fundamento a la formación moral y cívica de las generaciones futuras para que desarrollen habilidades que les permitan ubicarse en

contextos de pluralidad social y moral, se hace necesario el desarrollo de hábitos y actitudes morales individuales y colectivas de responsabilidad, solidaridad, justicia, respeto..., valores que guían la construcción de la personalidad moral del sujeto. Esta tarea está en manos, cómo no de los maestros. El interés por el tema, por tanto está asegurado, pues es el que actualmente está originando mayor controversia ante la implantación del nuevo sistema educativo, la LOE de 3 de mayo de 2006, con la nueva asignatura "Educación para la Ciudadanía".

Creemos y estamos convencidos de que en la historia de la educación existe una carencia de investigación sistemática en torno a la formación moral de los maestros. Con nuestro estudio no aspiramos a solucionar los muchos problemas que plantea dicho tema. Nuestra intención es más modesta, constituyéndose en un empeño de acercarnos al discurso contemporáneo en materia de desarrollo y educación moral de los maestros.

La justificación y razón de ser de nuestro trabajo de investigación se halla en las características que definen actualmente al periodo "post-moral del siglo XXI, definidas por la necesidad de analizar desde la moral los numerosos y actuales debates sobre bioética, ecologismos, moralización de los negocios, la política"[2], los mas-media..., por citar sólo algunas de las cuestiones que están en nuestro entorno más cercano, y tener que dar respuestas a estas y muchas otras cuestiones en los que subyacen conflictos de valores.

[2] Lipovetsky, Gilles (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos.* Anagrama, Barcelona.

Responder en la vida diaria a estas cuestiones supone el estar preparados para que, desde el razonamiento autónomo, sepamos optar por aquellas posturas que más dignifiquen al ser humano. Pero creemos lo que Lipovetsky nos señala: "Nos hallamos envueltos en el ciclo posmoderno de las democracias que repudian la retórica del deber austero e integral y consagran los derechos individuales a la autonomía, al deseo, a la felicidad, aspectos propios de todas las democracias occidentales. La etiqueta ética aparece en todas partes; pero la exigencia de sacrificio, en ninguna"[3]. Esta situación, creemos, que está contribuyendo a que se hayan ido perdiendo ciertas normas morales que han favorecido que en nuestras sociedades, vibrando con la idea de la liberación individual y colectiva, hablen mucho sobre valores pero tenga poca aplicación práctica. Sin embargo, ante esta grave situación hoy se proclama que "la única utopía posible es la moral"[4]. Nos preguntamos: estas palabras, ¿nos dejan entrever que nos hallamos ante un nuevo dogmatismo ético?; ¿Debe y puede la escuela educar en valores? Creemos que estas son cuestiones de suma trascendencia y sobre las cuales han surgido importantes controversias durante etapas claves en el pensamiento político-educativo del pasado, planteamientos que son cruciales para la construcción de una sociedad más humana y un futuro más esperanzador.

Observamos que estas cuestiones han sido y siguen siendo contestadas y debatidas por numerosos filósofos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, y por supuesto, cómo no, pedagogos, los cuales, y desde sus distintas disciplinas, han profundizado en el campo de la formación de

[3] *Ibidem*, p. 9.
[4] *Ibidem*, p. 31.

nuestros maestros y maestras del pasado y en la historia de su *currículum*, sin embargo, nos hemos percatados de que hay aún un importante vacío de conocimientos en torno a la formación moral que realmente ellos recibieron en sus escuelas, quizás motivado por la creencia a veces errónea, como esperamos demostrar a través de nuestro estudio, de que la única moral posible que ellos pudieron recibir fue la conservadora y tradicional de la moral católica.

Si bien es cierto, que en el occidente cristiano y hasta el final de la Ilustración, la moral era Dios, y las Sagradas Escrituras el único código moral posible, también es cierto que los maestros eran los encargados de trasmitir esta moral a las nuevas generaciones, contribuyendo a esta tendencia conservadora propia de toda etapa histórica, como elemento inmovilizador del cambio cultural en cada sociedad y época. Pero este tradicionalismo ha ido conviviendo, no sin dificultades, con los nuevos tiempos y avances en el campo de la moral, como demostraremos en nuestro estudio.

Con la llegada del siglo XIX, el impulso positivista, neocriticismo, ateísmo y anticlericalismo, despertaría una nueva manera de pensar y concebir la vida con la posibilidad de la existencia de una moral aislada de la religión, en la que los deberes morales se imponen por sí mismos, son objeto de explicación racional y nueva razón de ser, en la que el hombre, como ser social, será el que opte saber vivir, o no, con sus semejantes. Dios dejó de ser el basamento de la moral y se comienza a destacar una moral independiente, la moral se independiza y se basta por sí misma, comenzándose a pensar que se puede educar sin la idea de Dios y al terror del castigo eterno. Se empieza de esta manera a hablar de una instrucción moral y cívica de naturaleza

estrictamente laica. Los deberes hacia los demás comienzan a excluir las doctrinas religiosas y el miedo al más allá, y aunque se siga hablando de los deberes hacia Dios, pues la Iglesia no dejaría ni dejará nunca de defender el tema que le da razón de ser y existir, aparecieron grandes cambios en el panorama educativo por los cuales se comenzaría a hablar de una moral autónoma, liberada del Dios vengador y de todo dogma religioso, dando paso a la deseada autonomía moral desde la educación del razonamiento "en libertad y para la libertad".

A través de la reflexión y el análisis de la formación inicial recibida de los maestros del pasado y actual[5], pretendemos contribuir al conocimiento en este controvertido campo de la formación moral.

2. Hipótesis y objetivos

Al inicio de nuestro estudio, nos preguntamos: ¿la nueva configuración de una moral al margen de la formación religiosa, se reflejó en la formación moral de los maestros?, y si se dio, ¿cómo, cuándo, dónde y en qué medida se apreciaron estos cambios? Estas cuestiones y otras que han ido surgiendo a lo largo de nuestra investigación, son las que han sido recogidas y formuladas en nuestras hipótesis y objetivos de investigación, en un intento por profundizar en este debate polémico entre el desarrollo de la moral laica y el desarrollo de la moral religiosa, sus diferentes manifestaciones, estrategias, objetivos... a través de los libros de texto y lecturas recomendadas empleadas para la formación de los maestros.

[5] Recordemos que muchos de los docentes que están aún en el ejercicio activo de su profesión proceden de los tres últimos planes de formación de maestros analizados: plan de 1950, 1967 y 1971

Las hipótesis que han animada a esta investigación han sido las siguientes:

- 1ª hipótesis: El interés concedido a la educación moral, se manifestaría con la inclusión de conocimientos éticos-pedagógicos en todos los textos, asignaturas y planes de formación de maestros y maestras.

- 2ª hipótesis: La situación actual de confusión en relación con la enseñanza de los valores se puede explicar, en parte, en el olvido progresivo de incluir en los libros de texto contenidos explícitos referidos a la educación moral.

Éstas hipótesis y los objetivos que a continuación señalamos, dan la razón de ser de tantas horas, días y años de trabajo con la única finalidad de dar a conocer la necesidad de incluir en los planes de formación de los maestros actuales, contenidos que respondan a esta finalidad de educar moralmente a las nuevas generaciones de docentes, pues como ya hemos señalado, es uno de los campos más difíciles de llevar a cabo, dificultad que se ve añadida por las escasas ayudas que nos llegan de otros ámbitos informales de la educación.

A través de nuestra investigación pretendemos:

- Ofrecer una panorámica histórica en la que se describe la formación de nuestros maestros y maestras, herencia del quehacer actual – pues no es nada nuevo afirmar, que muchas de las actuaciones educativas en nuestros días, es fruto del deseo de imitar a aquellos “buenos maestros” que nos enseñaron durante los primeros años escolares.

- Descubrir los cambios más significativos habidos en los planes de formación de los maestros y maestras de primera enseñanza.
- Conocer la evolución de la asignatura de Educación Moral en consonancia con la manera de entender la vida y la sociedad española a través de los cambios políticos, sociales y culturales.
- Describir las influencias ideológicas con las que se gestaron los planes objeto de nuestro estudio, percibiendo su "ideal de persona" a través de su *currícula.*
- Revelar qué características profesionales y personales se deseaban fomentar en los aprendices de maestros y maestras, a través de las diferentes reformas educativas.
- Elaborar un catálogo bibliográfico de los libros de texto oficiales empleados en nuestras Escuelas Normales durante el siglo XX hasta la llegada de la democracia en España.
- Analizar libros de textos de los maestros para descubrir la importancia concedida a los valores morales de Justicia, Libertad, Solidaridad, Tolerancia y Paz, a través de su uso nominativo; conocer qué modelos de desarrollo moral se proponen en ellos; detectar cuáles de las dimensiones morales de la enseñanza predominan en los diferentes planes de estudio de formación de maestros y maestras, así como en sus asignaturas; y percibir las influencias de aquellos autores, precursores de la enseñanza moral en la historia de la educación, para conocer cuáles han sido los más señalados en determinadas épocas y planes, así como qué corriente filosófica es la que más ha influido en el pensamiento educativo a lo largo de las tres primeras partes del siglo XX en el campo ético.

Con esta investigación pretendemos contribuir a hacer posible una educación más humana, en la que tenga mayor cabida una mayor intensificación por la preocupación de todo aquello que concierne a la persona, tomando conciencia de que son los valores que asumimos en nuestra vida los que van a ayudarnos a conseguirlo.

3. Planteamiento

Para poder responder a las diferentes inquietudes formuladas a través de nuestros objetivos de investigación, hemos optado por estructurar los contenidos de la siguiente manera:

La Primera Parte está integrada por tres capítulos:

- Los capítulos I y II describen los conceptos fundamentales para conocer qué se entiende por Educación en Valores y por Educación Moral, describiendo los elementos comunes y diferentes entre ambos conceptos, con el objeto de clarificar y profundizar en las estrategias y principales teorías para el fomento de su desarrollo en el alumnado.
- El capítulo III ofrece un análisis en torno a la función docente en materia de formación moral.

Estos conocimientos serán el basamento sobre el que desarrollaremos lo más importante de nuestro trabajo de investigación.

La Segunda Parte, está constituida por los capítulos siguientes:

- Los capítulos IV y V se corresponden con el análisis contextual político y educativo de la historia de España; conocimiento imprescindible de la Historia General de España de principio del siglo XX hasta el año 1971, año que coincide con la implantación de un nuevo plan experimental de maestros como resultado de la reforma de Villar Palasí.

A través de este estudio resaltamos los principales acontecimientos ocurridos en el ámbito de la educación para descubrir las implicaciones de las distintas líneas de política general y educativas en los planes de formación de los maestros y maestras.

- El capítulo VI, incluye un estudio en torno a la historia social y cultural de España, en sus aspectos más cotidianos e íntimos, conscientes de la influencia que dichas vivencias tienen en la configuración de la mentalidad, en la cultura y en el pensamiento, originando costumbres y actitudes morales muy determinadas en los españoles.

La Tercera Parte se compone de los siguientes capítulos:

- El capítulo VII presenta un exhaustivo recorrido por la formación académica de los maestros y su legislación sobre los diferentes planes de estudio de las Escuelas Normales y su *currícula*, analizando más detenidamente todos aquellos indicios que nos aportan datos sobre la educación moral recibida de sus maestros, pues este ha sido el objetivo último que no hemos querido perder en ningún momento de nuestra investigación.

- El capítulo VIII profundiza en el estudio de los libros o manuales de texto, incluyendo las obras de lecturas que sabemos con seguridad que

fueron empleadas en la formación de los maestros, especialmente durante los años de la II República, periodo histórico caracterizado como renovador y de apertura ideológica, en el cual la influencia de autores extranjeros (Claparède, Otto Lipmann, Kerschensteiner...) se vio reflejada a través de la publicación de la *Revista de Pedagogía* u obras editadas por el *Museo Pedagógico Nacional*.

Estas fuentes bibliográficas se constituyen en fuente de investigación primaria, incorporando también otras fuentes documentales que nos han ayudado a hacer un recorrido histórico por las diferentes políticas legislativas que regulaban su publicación.

Finalizamos esta tercera parte, ofreciendo un catálogo de libros de texto oficiales empleados por los alumnos y alumnas de las escuelas normalistas.

La Cuarta Parte contempla el estudio más difícil y extenso de la investigación. Siguiendo la metodología del análisis de contenido sobre una muestra de setenta obras, hemos seguido las dos primeras fases que se corresponden con los dos capítulos siguientes:

- El capítulos IX describe el proceso seguido en las dos etapas primeras del análisis de contenido señaladas por Bardín[6]: la etapa de preanálisis que comprende los procesos de codificación, selección de la muestra, formulación de hipótesis/objetivos y categorización; y en la segunda etapa, incluimos el estudio descriptivo de los textos que nos han servido de fuentes de investigación primaria. Se incluye por tanto en este capítulo el análisis

[6] Bardín, L (1986): *Análisis de contenido.* Akal, Madrid.

externo de los textos, catalogando cada uno de ellos así como su análisis interno. Resultado de ambos estudios es la elaboración de dos cuadros que se incorporan al final de dicho capítulo y que servirán de referentes para la realización de la última etapa señalada por Bardín y que se corresponde con el último capítulo de nuestra investigación.

- El capítulo X coincide con la tercera etapa descrita por Bardín y nos ofrece el tratamiento, análisis e interpretación de los datos extraídos de cada una de las obras analizadas. Agrupamos dichos datos para nuestro estudio desde una doble perspectiva: por planes de estudio y por asignaturas, para de esta manera extraer mejores y más completas interpretaciones que den respuesta a nuestros objetivos.

Al final de esta cuarta parte, incorporamos unas breves referencias con respecto al tema de la educación de las maestras, por ser esta materia de gran actualidad e interés en estos momentos políticos e ideológicos en los se incluyen proyectos de coeducación en todos los centros educativos. Esperamos que estas aportaciones posibiliten abrir líneas de investigación en un futuro próximo.

Esta última parte constituye lo fundamental de nuestra investigación.

Finalizamos formalmente nuestro estudio incluyendo las conclusiones y la relación bibliográfica y documental utilizada.

El marco cronológico de nuestro estudio viene determinado en sus inicios, con la creación del Ministerio de Instrucción y Bellas Artes a

principios del siglo XX, interesándonos de manera especial, todos esos años de alternancias pacíficas en el Gobierno de España, los cambios bruscos en la forma de entender la vida y la sociedad española a través de la Dictadura de Primo de Rivera, la II República española, y la Dictadura del General Franco. Finalizamos con el plan de 1971, surgido de la Ley General de Educación de 1970, década histórica que creemos marca un hito en la historia de la educación en España, pues con dicho plan se finaliza esa formación general del maestro como tutor y único especialista en todas las materias a impartir en las Escuelas de Primera Enseñanza o Enseñanza Elemental.

Dado el largo periodo histórico en el que se inserta nuestra investigación, hemos creído oportuno dividirlo en varias etapas que corresponden a cuatro momentos relevantes para el estudio de los acontecimientos educativos de nuestro país. Estos periodos los hemos mantenido fijos a lo largo de los distintos capítulos, para que de esta manera podamos percibir mejor las implicaciones e influencias ejercidas entre la política general, la educativa, la propia de las Escuelas Normales; y las legislativas sobre los libros de texto.

5. Metodología y fuentes

Para nuestra investigación hemos seguido el método propio de la investigación histórica, siguiendo las fases aportadas por el profesor Ruiz Berrio[7] y empleando además, la técnica del análisis de contenido procedente de las ciencias sociales en la última parte de nuestro estudio.

A través del análisis de los ocho primeros planes de estudio y su *currícula* - excluyendo el último Plan de Formación de Maestros y Maestras del siglo XX -, ofrecemos una mayor profundización en la formación recibida en materia de Educación Moral mediante los procedimientos inductivos, comparativos y descriptivos de los planes de estudio y de sus asignaturas. Tras esta primera investigación y siguiendo una metodología comparativa y descriptiva propia de la investigación histórica, recurrimos al estudio porcentual y estadístico extraído del análisis de contenido sobre una muestra de setenta libros de textos normalistas y obras de lectura correspondiente a veintitrés asignaturas seleccionadas de entre aquellas que más se repiten en sus planes de estudio.

Para realizar el análisis de contenido sobre los textos aplicamos una serie de reglas y procedimientos metódicos propios de ambas metodología cualitativa/cuantitativa, con la finalidad de recabar la mayor información posible de datos que den respuesta a nuestros objetivos de investigación.

Aunque citamos a numerosos autores con gran conocimiento en esta técnica de investigación, nos hemos guiado metodológicamente, como ya hemos señalado en el planteamiento de nuestro estudio, de las fases del

[7] Julio Ruiz Berrio (1976): El método histórico de la investigación histórica de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación,* nº 141, pp. 41-59.

análisis de contenido ofrecido por Bardín[8], pues creemos que es el método más adecuado y que mejor se ajusta a nuestros objetivos de investigación.

El análisis de contenido nos ha proporcionado estudios porcentuales cuantitativos y comparativos imprescindibles para la obtención de conclusiones relevantes relacionadas con la formación recibida por nuestros maestros del pasado y actuales, pues aún hoy en día, muchos de ellos pertenecen a los tres últimos planes y aún están en el ejercicio docente. Por este motivo, hemos podido hablar directamente con algunos de ellos, siendo sus comentarios fuente de investigación primaria aunque no hemos visto conveniente incluirlas de manera sistemática al carecer de referencias orales de aquellos otros maestros pertenecientes a planes de formación más atrás en el tiempo. Sin embargo, hemos de confesar, que inevitablemente hemos escuchado a aquellos que nos han querido relatar sus anécdotas y vivencias en relación al tema que nos ocupa, y aquellos elementos coincidentes en su formación moral han sido añadidos a esta investigación en forma de comentarios.

Hemos seleccionado distintas fuentes documentales y bibliográficas, tanto primarias como secundarias. Las *fuentes primarias* empleadas son aquellos documentos manuscritos de archivos y fuentes impresas redactadas en el periodo mismo que se investiga. Ellas nos han permitido conocer la problemática vivida en nuestras Escuelas Normales con los cambios de planes de estudio, y especialmente, los conflictos vividos en el seno del Consejo de Instrucción Pública en cuanto a la aprobación o rechazo de determinados manuales.

[8] *Op. cit.* Bardín, 1986, p. 71 y s/s.

Han sido también, especialmente importantes los *Boletines Oficiales,* como por ejemplo, *La Gaceta de Madrid,* o los propios libros utilizados por los maestros y maestras publicados en el periodo de nuestro estudio, así como otras obras de prestigiosos personajes comprometidos con la problemática de la enseñanza. Ellos nos han permitido obtener testimonios directos acerca de la formación moral recibida por nuestros maestros del pasado y actuales.

Las *fuentes bibliográficas secundarias* que hemos incluido, y que como sabemos se refieren a aquella información que proporcionan las personas que no vivieron directamente los acontecimientos de nuestro estudio, pero que sí supieron redactar los contenidos históricos, sociales, culturales, económicos y educativos de la época que hemos intentado estudiar, son numerosas, dado el largo periodo de nuestra investigación. Incluimos referencias de autores que han tratado de estudiar las Instituciones Oficiales de Formación de Maestros y Maestras, intentando aportar a estos estudios datos históricos fiables que enriquezcan el conocimiento que actualmente poseemos. Nos vemos obligados a nombrar a Manuel de Guzmán, pues a través de su obra, *Vida y Muerte de las Escuelas Normales. Historia de la Formación del Magisterio Básico,* nos permitió obtener información muy completa con la que iniciar nuestro estudio. Y por supuesto, las obras de Tiana Ferrer y Alejandro Mayordomo, en torno a Legislación en materia de Libros de Texto, ambos miembros perteneciente al Proyecto MANES. Gracias a su trabajo, nos hemos acercado con mayor seguridad y confianza a la incursión de los Libros de Texto como fuente primaria de investigación histórica, permitiéndonos poder disfrutar, además de investigar sobre este escurridizo y complejo tema de la educación moral de ayer y de hoy, intentando hallar un posible camino hacia

donde dirigir la Educación del futuro a través de las nuevas funciones éticas del docente como protagonista indiscutible en materia de educación.

El desarrollo de las líneas de investigación que nos hemos marcado no ha sido fácil, pues creemos que aún existe una carencia de información en cuanto al currículum de las Escuelas Normalistas, dificultades para localizar las fuentes documentales primarias; la inexistencia de catálogos de libros de texto publicados del periodo de nuestro estudio, a excepción del periodo franquista, en el cual se ofrece el primer catálogo oficial elaborado por D. Ramón Grimaldo Huete. Estos fueron grandes inconvenientes a la hora de acometer nuestra investigación. A estos problemas, le añadimos la distancia que nos separa para la localización de las fuentes primarias, situadas, la mayoría de ellas en Madrid, así como la poca accesibilidad a ellas por la dificultad de compaginar vida laboral, familiar e investigadora. Incluso el propio proceso de fotocopiado de los documentos hallados en los Archivos Históricos y Biblioteca Nacional, fue gravoso y lento. Pero todos estas dificultades se han ido solventando con el tiempo, el trabajo y la perseverancia, con la finalidad de ir completando este ambicioso proyecto de querer profundizar en los planes de estudio de nuestros maestros y maestras del pasado, en esta controvertida pero fundamental materia como es la educación moral.

Agradecimientos

Para finalizar, no queremos dejar de hacer unas breves referencias a aquellas personas que nos ayudaron a terminar este trabajo de investigación:

A la profesora Dña. Mª Teresa Rabazas Romero, por su inestimable ayuda en los primeros momentos de la realización de nuestro trabajo, por sus palabras de ánimo para no abandonar esta nueva línea de investigación, que precisamente por ser novedosa, tiende a desanimar por la conflictividad de la localización de sus fuentes; a D. Juaquín Díaz, director del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, pues supo clarificarme e indicarme hacia donde dirigir mi búsqueda de los catálogos de libros de texto normalista; a Dña. Teresa Rodríguez Romero, profesora de la asignatura de Pedagogía Experimental, la cual me tranquilizó tras comprobar que la línea de investigación empleada mediante el análisis de contenido era correcta; al personal de la Biblioteca Universitaria de Formación del Profesorado de Sevilla, los cuales con su amabilidad y confianza en mi persona me dejaron en "el trastero" del fondo antiguo de la biblioteca, durante horas y en soledad, con todos esos tesoros dignos de la mejor biblioteca histórica.

Y finalmente, mostrar mi agradecimiento más sincero a Dña. Mª Nieves Gómez García, por haber aceptado dirigirme este trabajo sin apenas conocerme, y aunque conocedora de mis muchas imperfecciones, hizo gala, una vez más, de su profunda admiración por Francisco Giner de los Ríos, gran defensor del poder de la Educación como medio de transformación del

hombre. Ella supo con infinita paciencia, comprensión y confianza en mi persona, moldear y sacar de mí potencialidades que aún quedarían dormidas si alguien como ella, modelo de la pedagogía gineriana no se atreviese a despertarlas.

A todos ellos, y también a aquellas personas relacionadas con mi vida privada, que me comprendieron y aceptaron sin reproches esta pequeña, humilde y desconocida tendencia mía hacia la investigación histórica. Sabedoras de que a través de este trabajo se me ha permitido ambicionar un deseo más de perfeccionamiento personal a través del esfuerzo realizado en cada minuto de dedicación por conocer más sobre esta utopía de siempre, la moral.

Con el deseo de no defraudar a nadie, mi más profundo agradecimiento.

CAPÍTULO I

LOS VALORES MORALES

Con las palabras de Edgar Faure iniciamos este trabajo de investigación histórica, pues como el citado autor nos señala, "el pasado ejerce poderosos efectos sobre la educación, en el sentido de que por una parte, la evolución de la educación es función de la evolución histórica de las sociedades, y por otra, que lleva consigo numerosos vestigios de periodos pretéritos"[1]. Si queremos**,** pues, entender el mundo de los valores supone tener que aceptar la convicción de que cada valor asumido por la persona es producto de la interacción social, transmitido y preservado de generación en generación por una o varias instituciones sociales, de tal forma que cuando hablamos de cambio de valores entendemos que es una reordenación de lo preferible para el sujeto a nivel personal y social, influenciado por los cambios en la cultura, en la sociedad y como resultado de la experiencia personal.

Tomando como referente la psicología existencial, podemos enfocar nuestra investigación hacia la evolución de la historia. Muchas de las

[1] Edgar Faure (1973): *Aprender a ser: La educación del futuro.* Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Alianza editorial, Madrid. p. 49.

enfermedades mentales relacionadas con la depresión y el estado de *desmoralización* imperante en nuestra sociedad se intenta explicar desde el hecho de que "los valores están cambiando radicalmente, como causa fundamental de la apatía, la ansiedad, que tiende a transformarse en una carencia de emociones y en un sentimiento de despersonalización"[2]. En esa búsqueda constante de las personas por sentirse más realizadas, más felices consigo misma y con los demás, las sociedades han evolucionado a la vez que los valores imperantes en momentos históricos en concreto.

En esta primera parte, estudiaremos los valores morales asumidos por la política educativa durante épocas concretas, manifestados, la mayoría de ellos, de forma patente, pero también de forma oculta, pues "el ideario del centro, la ideología del profesor, los comportamientos que sustenta, el lenguaje de los libros escolares, y todo el conjunto de normas, reglas y rutinas"[3] vividas por el sujeto, conforman su sistema axiológico, configurando su personalidad y futura conducta en la sociedad. Por ello, el aprendizaje de unos valores u otros, ha determinado el modelo de relación educativa que cada sociedad y cada época han defendido. Convencidos de que en todas las sociedades y épocas, "los valores son asumidos de manera diferente en el plano de la teoría que en el de la práctica"[4], somos conscientes de que esta investigación no podrá nunca ser completa y fidedigna en su totalidad, pues la autentica interiorización de los valores por parte de un colectivo social supone

[2] May, R. (1973): *El dilema existencial del hombre moderno.* Piadós, Buenos Aires. En Marín Gracia, Mª A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Promolibro, Valencia. P. 64.
[3] Vazquez, G. (1985): "Currículum oculto y manifiesto". En varios: *Condicionamientos sociopolíticos de la educación.* Ceac, Barcelona. Citado en Escámez Sánchez, J. Y Ortega Ruiz, P. (1995): *La enseñanza de actitudes y valores.* Nau Llibres, Valencia, 5º ed., p. 20.
[4] Pérez Serrano, G. (coord.), y varios, (1999): *Temáticas transversales en educación social y animación sociocultural.* Universidad de Sevilla, p. 30.

la puesta en práctica de esos valores en la vida cotidiana y privada, algo difícil de conocer por los años transcurridos y por la privacidad de la mayoría de las conductas con proyección moral.

Actualmente, y desde los diferentes ámbitos educativos, se trabaja para que los valores sean "asumidos desde la propia conciencia individual como bienes en sí mismos"[5], impidiendo que se aprendan por mera repetición mecánica, como meros hábitos sociales, buscamos vivir con nuestros semejante, mediante relaciones en las que predominen el respeto mutuo y la tolerancia, valores vividos e interiorizados desde un convencimiento profundo de que sólo a través de ellos, la convivencia y el desarrollo humano es posible.

1.- Concepto de valor

Hasta hace unos años, la educación se ha mantenido al margen de los valores con el pretexto de respetar la libertad y la autonomía del individuo. Pero en la actualidad, y a partir de la publicación de numerosos informes internacionales sobre las directrices actuales de la educación[6], el tema de los valores ha resurgido con gran protagonismo e interés en todas las organizaciones humanas. Los valores, perteneciente hasta entonces a la

[5] Gómez García, N. (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos.* Universidad de Sevilla, p. 32.
[6] Edgar Faure (presid.), y otros, (1972): Informe de la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la Educación: *Aprender a Ser;* Informe del Club de Roma: *Aprender, horizontes sin límites;* Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO, 1998

disciplina filosófica, se han introducido como eje vertebrador en nuestro actual sistema educativo, preconizándose su importancia en todos los preámbulos de las diferentes reformas educativas, pasadas y actuales.

Pero, ¿qué son los valores?

No podemos aceptar una única definición para respondernos a esta simple cuestión en apariencias, pues son múltiples, si el valor lo estudiamos desde disciplinas diferentes.

Escámez[7] establece la importancia de exponer con claridad los supuestos de donde se parten para analizar el concepto de valor, ya que la pedagogía se enriquece con las aportaciones que realizan otras ciencias. Ontológicamente, el valor se analiza desde su propia esencia en búsqueda de un conocimiento trascendental. Esta es la función que realiza la filosofía, con el ánimo de una comprensión radical y profunda de los valores.

Desde la psicología social, se ocupa de estudiar su naturaleza y características, sus funciones e inferencias pedagógicas.

Desde la antropología o sociología, los valores son tratados con diferentes métodos y desde su particular consideración, ya que están estrechamente relacionados con el sistema cultural.

Desde el punto de vista filosófico, el concepto de "valor" se ha usado con frecuencia con la calificación de "moral"[8], relación que más adelante analizaremos.

Para la antropología, sociología y ontología, "el valor es considerado como algo externo al individuo con alguna significación social (...), es una

[7] *Op. cit.*, Escámez Sánchez, J. y Ortega Ruiz (1995), pp. 113.
[8] Ferrater Mora, J. (1984): *Diccionario de filosofía*. Alianza Editorial, Madrid.

creencia por la que el hombre actúa por preferencia, es una concepción de lo preferible "[9].

Rokeach, define el valor desde la psicología cognitiva, como "una creencia relativamente permanente de que un modo de conducta particular o que un estado de existencia es personal y socialmente preferible a modos alternos de conducta o estados de existencia"[10]. Desde esta vertiente, el concepto de valor se halla estrechamente relacionado con el concepto de conducta.
También los valores los podemos entender como ideales que actúan a modo de causa finales, son el motor que pone en marcha nuestra acción, y por otra, la meta que queremos alcanzar una vez puesto, los medios adecuados. Por tanto, los valores "son finalidades y no medios y, por ello, estimables por sí mismo y no con vistas a alguna otra cosa[11].

Desde la psicología humanista, Maslow define el valor como: "atributo del ser del hombre. Todo aquello que hace al hombre más hombre, y todo lo que le resta crecer, deja de ser valor"[12].

Desde la sociología humanista, "los valores son elementos fundamentales de la situación humana. Uno de los distintivos de la humanidad del hombre es que tiene necesidad de valores que guíen sus acciones y sentimientos"[13].

[9] *Ibidem*, p. 114
[10] Rokeach, M. (1973): *Beliefs; attitudes and values.* Jossey-Bass, San Francisco. En Cembranos, C. (1981), p. 95.
[11] Varios, (1991): *Educación y Valores en España*. Actas del Seminario. Comisión española de la UNESCO. CIDE (M.E.C), Colección: Investigación, nº 76. Cádiz, p. 11.
[12] Maslow, A.M. (1979): *El hombre autorrealizado*. Kairós, Barcelona, 2ª edición. En Marín Gracia (1987), p. 23
[13] From, E. (1970): *La revolución de la esperanza*. F.C.E., México. En Marín Gracia (1987), p. 23.

Escámez resalta en todas sus definiciones, el carácter del valor como una "creencia por la que el hombre actúa por preferencia, es una concepción de lo preferible, (...), de lo deseable aprendida dentro del sistema social como modo de conductas que son considerados buenos para el grupo"[14].

La esencia de los valores es precisamente "su valor", ser valioso no depende de apreciaciones subjetivas individuales, son valores objetivos situados fuera del tiempo y del espacio. Los valores se perciben mediante una operación no intelectual llamada estimación. Cualquier valor está vinculado a la reacción del sujeto que lo estima, por ejemplo, ante el valor del "Amor" uno puede reaccionar sublimándolo y otros encarnándolo. Dentro de los valores, hay unos más estimables que otros, y por ello le otorgamos una jerarquía, pudiéndose clasificar.

El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela su idea y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia, hemos elegido libremente, entre diversas alternativas, depende en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de diversas instancias socializadoras[15].

Los valores tienen una curiosa característica que hace particularmente escurridizo su estudio, y es que no son propiedades de las cosas o las acciones, sino que dependen de una relación con alguien que valora: la utilidad, la belleza, la bondad.... Por ello es difícil establecer una teoría material de los valores en la que los valores tengan una entidad objetiva.

[14] *Op. cit*, Escámez Sánchez, J. y Ortega Ruiz (1995), pp. 114-115.
[15] Carrera, LL. y otros, (1997): *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas.* Narcea, Madrid. 5ª ed., p. 20.

Ellos determinan las reglas o normas de conducta que indican cómo se debe uno comportar en distintas situaciones. Por tanto, la conducta moral depende en definitiva de los valores de los cuales se parten, por lo que moral y valores están estrechamente relacionados.

Vivimos en sociedades que cambian con bastante rapidez, los valores y normas sociales se están modificando y las nuevas coexisten con las antiguas, eso produce también conflictos con las generaciones, pues los mayores están apegados a sus viejos valores y tratan de mantenerlos resistiéndose a los cambios, mientras que los jóvenes tratan de imponer nuevos valores, a veces opuestos a aquellos[16].

Buxarrais, por su parte nos dice que los valores "son aquellas cualidades irreales, independientes del sujeto y de carácter absoluto, ...

Los valores tienen tres dimensiones; una objetiva de ser y valer en sí mismo; otra subjetiva, se valora en cuanto representa un interés para el sujeto; y un carácter social en cuanto a aspiración de un colectivo humano determinado. El valor será "un determinante del comportamiento humano tanto en sus conductas como de sus actitudes"[17].

Recurriendo a la Teoría de la Educación, el valor se entiende como aquella cualidad de los seres que les hace estimables, es la dignidad o excelencia que suscita nuestras preferencias.

El valor se puede considerar desde tres vertientes fundamentales: como cualidad abstracta (belleza, utilidad, etc.), como las preferencias

[16] Delval, J. y Enesco, I. (1994): *Moral, desarrollo y educación.* Anaya, Madrid, p. 60.
[17] Buxarraiz, M.R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales educativos.* Desclée de Brouwer, Bilbao.

individuales y como preferencias sociales. En estos dos últimos casos, se hallan muy relacionado con las necesidades, tanto primarias como secundarias. Hablar de valores, por tanto, resulta francamente difícil, ya que poseen una curiosa característica, y es que "no son propiedades de las cosas o de las acciones, sino que dependen de una relación con alguien que valora, la utilidad, la belleza,... no forman parte propiamente de lo que se valora, sino que son valiosos para alguien"[18]. Por tanto, nos hallamos en la relación dialéctica: objetivismo *versus* subjetivismo de los valores.

Para contestarnos a la pregunta de cómo se adquieren los valores, acudimos a Delval y a Enesco; ellos nos señalan que es a través"de la observación de la vida social (...), - ya que- "los valores son difíciles de transmitir explícitamente"[19]. Ahora bien, valorar es mucho más que el simple hecho de decir que estás a favor de un determinado valor, supone "elegir, apreciar y actuar"[20], sólo así hallamos significado y propósito a nuestra vida. Hablamos de nuevo de alcanzar lo más anhelado por la persona, la felicidad, la satisfacción por cada día vivido y el deseo de seguir trabajando a favor de unos valores que den sentido a nuestra vida. La relación entre felicidad y valores es un tema muy debatido y tratado por numerosos autores, como por ejemplo, por Singer[21] para el cual, en "las elecciones radicales cuestionamos los fundamentos de nuestra vida", en cuyo basamento se halla los valores que asumimos y de cuya elección, acertada o no, dependerá el grado de satisfacción con nosotros mismos.

[18] *Op. cit.* Delval y Enesco, (1994), p. 59.
[19] *Op. cit.* Delval y Enesco (1994), p. 64.
[20] Carmen Cembranos y M. Bartolomé (1981): *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Narcea, Madrid, p. 194.
[21] Singer, Peter (1995): *Ética para vivir mejor*. Ariel, Barcelona, p. 15.

El concepto de valor, tiene pues, un doble significado dependiente del ángulo desde el que se ha tratado: filosófico – moral y psicológico – y actitudinal. En un sentido moral, más objetivo, hace referencia a lo que merece ser apreciado, como formas deseables de comportamiento o vida. Desde una perspectiva psicológica, más individual, los valores son marcos que orientan e integran socialmente al individuo en el mundo, en sus actitudes y conducta. Los valores pueden tener una fundamentación u origen subjetivo (afectivo – emocional), social (modos de comportamiento social o cultural deseables), o trascender dichos condicionamientos, como proyectos ideales de vida o principios morales. Los valores morales son metas en sí mismas valiosas, con un cierto fundamento objetivo o social, que pueden ser justificados en función de criterios morales o patrones sociales aceptados. Las actitudes por el contrario, son predisposiciones, adquiridas en el curso del aprendizaje, que impulsan a manifestarse de formas determinadas ante los objetos o situaciones. Suelen tener en su base algunos valores y creencias (aspecto cognitivo) y además, conllevan factores afectivos (sentimientos positivos o negativos) con un carácter motivacional, y tendencias a actuar (elemento comportamental). Decimos que una persona tiene una actitud positiva hacia algo cuando siente cierto impulso a actuar o percibir favorablemente el objeto de la actitud.

Las creencias, a este nivel, podemos considerarlas como el componente cognitivo que está en la base de los valores y actitudes. Son principios de representación del mundo, que suelen expresar por medio de opiniones, teniendo las actitudes un carácter más general y estable. Las actitudes suelen presentarse como conjuntos sistemáticos de creencias,

valores, conocimientos, expectativas, etc., que están organizadas y cuyos componentes tienen, una congruencia o consistencia entre sí.

A un nivel más específico, las normas son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma presupone algún tipo de enunciado o principio valorativo, del que deriva y al que se puede acudir para dar razón de ella. Por eso mismo, no aceptar dicho valor o principio valorativo, implica discutir la norma en cuestión. Frente a los valores que suelen ser fines en sí mismo y guardan una cierta independencia de las situaciones específicas, las normas, por lo general, son medios o instrumentos para conseguir determinadas metas especificando lo que se pude o no hacer en circunstancias concretas. Además las normas tienen un carácter más externo o institucional, mientras que los valores son los que interpretan y dan sentido a las normas prescritas. Un mismo valor puede generar diversas normas, dependiendo de los contextos y áreas a que se aplique; y una misma norma puede, a su vez, ser la concreción de diversos valores. Frente a su posible arbitrariedad, es importante en su enseñanza destacar y justificar el valor que fundamenta una norma, siendo este valor el que aporta legitimidad, sentido y fuerza a las normas.

En conclusión, y dado que existen numerosas definiciones de valor, expondremos las cuatro dimensiones o punto de vista más importante aportados por Fernando González Lucini[22]:

[22] González Lucini, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular.* Documentos para la Reforma. Alambra Longman, Madrid, p. 11.

- Los valores son proyectos ideales de comportarse y existir que el ser humano aprecia, desea y busca.
- Son opciones personales que se adquieren desde las posibilidades activas de la voluntad.
- Son creencias que se integran en la estructura del conocimiento.
- Son características de la acción humana que mueve la conducta, orienta la vida y marca la personalidad.

Frondizi nos completa esta visión cuando afirma que "Los valores no son cosas ni elementos de cosas, sino propiedades, cualidades sui géneris que poseen ciertos objetos llamados *bienes*"[23]. Admitimos pues, que el valor puede cambiar al depender de factores dinámicos: el sujeto que valora, el objeto que es valorado, y la situación en la que se da la relación sujeto-objeto. Partiendo de esta relación, estamos en disposición de entender los cambios experimentados en la jerarquía de valor de cada persona; al variar las circunstancias de la historia, tanto de nuestra propia vida, como de la humanidad, de ahí que hablemos la importancia de la ecología del valor.

Desde la educación, debemos proponer y realizar los valores positivos y reducir en el individuo y en la sociedad el ámbito del antivalor o contravalor. La educación la debemos entender como un intento de realizar valores en la persona y la sociedad, valores que hay que explicitar para que ordenen y dirijan el quehacer docente y dentro de los cuales habrá que relacionar los más adecuados y vigentes. No se debe consentir que el profesor sea un ignorante en su materia, desde su trabajo diario, debe impulsar el cultivo de la

[23] Frondizi, Risieri (1972): *¿Qué son los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México, p. 17.

salud, de la paz, de la tolerancia..., en busca de una sociedad más perfecta, porque cada uno de sus miembros que la conforma, debe ser capaz de analizar y situarse críticamente ante conflictos de valor, de forma que le implique a posicionarse de forma constructiva y responsable en el compromiso de cambiar todo lo que sea injusto y origine infelicidad a nuestros semejantes.

1.2-Clases de valores y sus fuentes.

Cuando hablamos de valores, no siempre nos referimos a los mismos, la axiología nos señala diferentes tipos de valores. No existe, por tanto una única clasificación. A continuación presentamos algunas de ellas:

- "*Valores ideales,* son aquellas metas últimas deseables; y *valores reales* los que ponemos en práctica en nuestra vida diaria"[24].

Citando de nuevo a Rokeach[25], éste distingue dos tipos de valores:

- *Instrumentales,* o relacionados con modos de conducta. Dentro de ellos hallamos los valores morales, que suscitan problemas de conciencia y malestar en las personas cuando se actúa contra ellos; y los valores de competencia, relacionados con las conductas intrapersonales durante el ejercicio de una profesión o rol.
- *Valores terminales* o referidos a estados deseables de existencia idealizados; se centran en el yo o en los otros, por ejemplo: un mundo en paz, la libertad, la felicidad,...

[24] Marín Gracia, Mª A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Promolibro, Valencia, p. 7.
[25] *Op. cit.*, Cembranos, 1981.

Nos hallamos hablando de utopía, pues hemos de considerar que ambos tipos de valores son ideales, en el primer caso, ideales de conducta; en el segundo caso, valores ideales de existencia, como ideales, no podrán ser alcanzados en su totalidad, pero ellos nos conducen a su búsqueda, a esforzarnos para alcanzarlos.

Fondevilla[26] nos ofrece otra clasificación jerarquizada, en la que distingue los *valores generales*: Como aquellos referentes a la existencia, a la individualidad, personalidad, etc.; y *valores útiles*, que se reducen a:

- Valores *pre-humanos* (no que no valgan para el hombre, sino porque no valen para él propiamente en cuanto hombre):
    - Los de la sensibilidad: De parte del objeto (deleitable-doloroso), de parte del sujeto (deleite-dolor);
    - Los biológicos.
- *Valores humanos pre-morales*: económicos y eudemónicos (prosperidad-miseria, acontecimientos felices o no en los negocios, etc.); noéticos, estéticos y artísticos; sociales; de la voluntad (energía de carácter, constancia, etc).

Denominados pre-morales, porque el hombre en cuanto tal no consiste en ellos, son de alguna manera, externos al sujeto. Los valores intelectuales, por ejemplo, nos ayudan a conocer lo hermoso o lo bueno, pero ésto no quiere decir que seamos buenos o hermosos.

- *V*alores *morales*: Aquellos que afectan al sujeto en lo que es máximamente él mismo, es decir, en su libertad. Son valores de orden práctico, miran las acciones del hombre en cuanto proceden de

[26] Bartolomé, M.,; Ferreiros, P.; Fondevilla, J.M.; Morilla, M. (1985): *Educación y valores.* I.E.P.S. Narcea, Madrid., pp. 33-34.

su libertad. Por ellos se mide propiamente el valor de la persona humana, responden a su naturaleza, la humanizan y la elevan.

- Valores *religiosos*: Contemplan la relación del sujeto con el supremo valor y con el principio del mismo sujeto.

Los valores proceden, según John J. Carey, de tres fuentes: "La *religión*, que trata de interpretar, o explicar, el significado de la vida y las vías por las que los hombres encuentran la vida verdadera; la *familia*, formando actitudes y conformando la propia comprensión, transmite sus valores morales, de «bueno y malo», de generación en generación; y la *sociedad.* Entendemos por sociedad, todo tipo de organizaciones cívicas: sistema educativo, partidos políticos y sindicatos, ONGs,... estableciendo metas, frente a las cuales el hombre confronta los valores que recibe de la religión y de la familia"[27].
Tomando estas fuentes como referencia, podemos entender los cambios que se producen en la jerarquía de los valores a lo largo de la historia. En el pasado, el poder de la Iglesia, impregnaba todos los ámbitos sociales con sus ideas traducidas a dogmas. La familia impartía por tanto, los mismos valores propugnados por la religión, constituyéndose en medio para fomentarlos e integrarlos en la vida de las personas.

Actualmente vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas, en sociedades abiertas y secularizadas, instaladas en el liberalismo económico y político, y en el que la privacidad ha ganado terreno sobre la vida pública, dando lugar a lo que conocemos por *crisis de valores.*

[27] *Op. cit.* Cembranos y Bartolomé (1981), p. 195.

Entendemos por *épocas de crisis en valores,* a "aquellas en las que las formas habituales de vida, y las reglas que las rigen, entran en conflicto con la práctica social, y por ello, dejan de funcionar como lo habían hecho hasta ese momento"[28]. Cuando la sociedad percibe esta disparidad, es cuando se manifiestan con mayor intensidad la preocupación por las cuestiones morales, y por tanto, por los valores, coexistiendo valores y normas sociales actuales con las imperantes en el pasado, produciéndose una falta de entendimiento humano, que nos induce a sentir pérdida de dirección, y de contradicción en nuestra vida privada y colectiva. Por tanto, compartimos con Fondevilla, que "la crisis de valores, no es sino la crisis de valoraciones, la crisis es de las personas, y no de los valores"[29].

Se está pidiendo un cambio del sentido de la moral de nuestro tiempo, un cambio en el que los valores morales ocupen un papel destacado en nuestras vidas, cambio que se perciba no sólo sobre lo «escrito y escuchado», sino en nuestros actos, en los que predomine el respeto y reconocimiento hacia las demás personas.

1.3- Los Valores Morales

En la *Primera Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo*[30], encuentro mantenido entre representantes de las religiones más

[28] Delval, J. y Enesco, I. (1994): *Moral, desarrollo y educación.* Anaya, Madrid, p. 17.
[29] Bartolomé, M.; y otros (1985): *Educación y valores.* Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo. I.E.P.S., Madrid, p. 3.
[30] Conferencia de la Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo, (1994): *Hacia una ética mundial.* Trotta, Madrid.

extendidas del planeta, se proclamó una "Ética Mundial, equiparable a la Primera Declaración de los Derechos del Hombre de 1776"[31]. En sus conclusiones se resaltaron los siguientes valores que a continuación describimos. Ellos serán los referentes de nuestra investigación, no sólo por coincidir en todas las religiones, sino porque son también los proclamados por nuestra Constitución y actual legislación educativa. Estos son: La Libertad, Justicia, Solidaridad, Tolerancia y Paz.

La **Libertad:** Ocupa un lugar destacado, pues sin ella no cabría hablar de una auténtica educación, aunque su significado y aplicación a la realidad es variado y complejo.

El término latino *Liber*, significa aquella "persona en la cual el espíritu de procreación se halla naturalmente activo", *liber* era el joven que alcanzaba la madurez sexual, incorporándose a la comunidad como hombre capaz de asumir responsabilidades"[32].

En su definición hallamos múltiples sentidos. Podemos hablar de:

- *Libertad natural*, como aquella que el hombre tiene llevado de su raciocinio, sabe del poder del destino, por el cual todo está determinado.
- *Libertad política o social*, en cuanto posibilidad del hombre de regir su propio destino, sin interferencia de otras comunidades sociales.
- *Libertad personal*, concebida como autonomía o independencia frente a las posibles coacciones de la comunidad.

[31] *Ibidem*, p. 10.
[32] Ferrater Mora (1982): *Diccionario de Filosofía*. Alianza Editorial, Tomo III, 4ª ed., Madrid, p. 1968.

Estas tres concepciones de libertad, y sus innumerables matices allegados a cada una de ellas, se manifiestan en diversos periodos de la filosofía griega, sin embargo creemos que ha habido una cierta tendencia a ir destacándose la última concepción.

Hallamos en los estoicos un concepto de libertad como *disponer de sí mismo* mediante la liberación de lo exterior o externo; el hombre libre es aquel que se atiene solamente *a las cosas que están en nosotros, las que están en nuestras manos*.

Analizada por numerosos autores a lo largo de la historia[33], sería conveniente no pasar de alto las aportaciones de E. Fromm[34] al estudio de la estructura de la condición humana, en la que la libertad ocupa un papel primordial en su existencia, de tal forma que la persona se halla entre una tendencia "progresiva" en la asunción de libertad, pero al mismo tiempo, se da una tendencia "regresiva" que implica "el miedo a la libertad". Entre ambas dicotomías se edificaría su vida.

Desde la pedagogía personalista, podemos hablar de tres dimensiones de la libertad: como *elección*, defendida por Rogers, "la libertad interna, subjetiva, existencial, significa advertir que puedo vivir, yo, aquí, ahora, por mi elección. (...). Es la carga de responsabilidad por la que uno ha elegido ser"[35]. Esta capacidad de opción sólo puede surgir en hombres capaces de una reflexión profunda y crítica sobre su propia realidad – objetivo que persigue la educación moral en nuestros días -, sería lo que Freire defiende por "hombre

[33] Recomendamos las reflexiones de Gevaert, J. (1976): *El problema del hombre*. Sígueme. Salamanca; o las de Domingo Blanco (1994): *Libertad..*, en Cortina, A. (Direc.) (1994c): *10 palabras claves en Ética*. Universitaria Estella. Navarra.
[34] Fromm, E. (1971): *El miedo a la libertad.*. Paidós. Buenos Aires, p. 27.
[35] Rogers, C. (1975): *Libertad y creatividad en educación*. Paidós, Buenos Aires, p. 200.

radical, como aquel que no pretende imponer al otro su opción, dialoga convencido de su acierto, pero respeta en el otro el derecho a tomar su propia opción"[36].

Otra dimensión de la libertad es la de *adhesión*, que debe ser vivida entendida como responsabilidad hacia los otros y hacia nosotros mismos, defendida por Mounier como "...adhesión a una jerarquía de valores libremente adoptados, asimilados y vividos en un compromiso responsable y en una constante conversión"[37].

Y la *Libertad de ruptura*, entendida en un doble ámbito: en el interior de la persona para posteriormente llegar a la ruptura en la estructura social. Para Rogers, primero deben ser las personas las que deben cambiar sus valoraciones y actitudes básicas, y al hacerlo cambiará también el medio en que se insertan. Por ello la ruptura, se constituye en elemento clave en el proceso de liberación de la persona.

Este triple proceso de liberación llevaría a la persona a la búsqueda de su vocación, que según los defensores del personalismo, sería la *búsqueda de ser más*, en palabras de Freire: "La vocación ontológica del hombre es la de ser sujeto, no objeto"[38].

En la teoría sobre la justicia social de Rawls, podemos hallar un exaltamiento del valor de la libertad para definir lo que Rawls entiende por "una sociedad bien-ordenada"[39], es decir, aquella en la que los ciudadanos se

[36] Freire, P. (1969): *Educación como práctica de la libertad.* América Latina, Bogotá, p. 66 y ss.
[37] Mounier, E. (1972): *Manifiesto al servicio del personalismo.* Taurus, Madrid, p. 59.
[38] Freire, P. s.f.: *Cambio.* América Latina Freire, P. s.f.: *Cambio.* América Latina, p. 87.
[39] Rawls, J. (1999): *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia.* Tecnos, Madrid, pp. 236, 237.

ven a sí mismos libres de dos modos: "como fuente autooriginantes de pretensiones"[40] – en el sentido de que sus pretensiones se fundamentan en deberes para consigo mismo más que en deberes hacia la sociedad u otras personas –; y como "poseedores de la facultad moral de tener una concepción del bien", – capaces de revisar y cambiar su particular concepción del bien por motivos racionales –. Rawls interpreta la libertad de una persona, como el derecho que ésta tiene de sentirse independiente y no identificada con ningún sistema particular de fines. Como la capacidad de la persona para autodirigirse en busca de lo que cree que es más adecuado para alcanzar su proyecto felicitario, pero con un único límite señalado por Rawls, los principios de justicia social.

Libertad, también considerada por John Rawls como uno de los "bienes primarios"[41] en su teoría política liberal sobre la justicia. Entre estos bienes, se hallan las libertades consideradas "básicas", como: *libertad de pensamiento y de conciencia; Libertad de movimiento, y de libre elección***,** forman, según Rawls, un trasfondo institucional necesario para el desarrollo y el ejercicio de la capacidad de decidir, revisar y perseguir racionalmente una concepción perteneciente al campo moral del bien. Libertades que permiten el desarrollo y ejercicio del sentido de lo recto y de la justicia en condiciones sociales libres. Según el profesor Pereira, son "garantía para un adecuado desarrollo y ejercicio de las facultades morales"[42], estas son, en la teoría de Rawls: capacidad para tener un sentido de justicia y la capacidad para tener una concepción del bien.

[40] *Ibidem*, p.236.
[41] Rawls, J. (1999): *Teoría de la Justicia*. Traducción castellana de M. Dolores González, F.C.E., México, 1978.
[42] Pereira, G.: *Igualdad y Justicia. La propuesta de justicia distributiva de John Rawls.*Nau Llibres, Valencia, p. 23.

Martínez[43], para explicar la teoría social de justicia de Rawls, analiza el concepto de libertad referido a un sistema político-social democrático y liberal en donde los ciudadanos son considerados como personas libres en tres aspectos:

- Como portadores de la capacidad moral de tener una concepción de lo bueno, pueden cambiar y revisar esta concepción guiados por motivos racionales, se pueden considerar como independiente, y no identificada con alguna concepción de lo bueno en particular
- Como fuentes autoautentificadoras de exigencias válidas, con el fin de promover sus concepciones del bien, y siempre que respondan a una concepción pública de justicia, los ciudadanos se ven a sí mismos y mutuamente, como seres dotados de la potestad legítima para presentar exigencias en el ámbito de lo público sin más justificación que por ser persona.
- Se conciben como capaces de responsabilizarse de sus objetivos, porque disponen de la capacidad de adaptar sus exigencias en cuestiones de justicia de forma razonable, realista, aunque también sea racional.

No podemos dejar de nombrar el breve tratado de John Stuart Mill[44], sobre la libertad individual de la persona. En ella se defiende, que las libertades fundamentales son: la de conciencia y expresión, la del derecho a no dejarse aplastar por la mayoría social o por la opinión dominante.

[43] Martínez Navarro, E. (1999): *Solidaridad liberal. La propuesta de John Rawls.* Editorial Comares, Granada, p. 72,73.
[44] Stuart Mill, J. (1962): *On Liberty*, Collins, Glasgow. Traducción castellana, Espasa Calpe, Madrid, 1991, pp. 137-138.

El ámbito de la libertad humana estaría constituido para Mill, por aquel dominio que afecta a cada uno más directa e íntimamente: el pensamiento y el sentimiento, la opinión sobre cualquier tema, se refiera al campo de la ciencia, la moral o la teología. El principio comprende también «la libertad de gustos y de fines» para vivir como a cada cual le plazca y le apetezca, sin que nadie tenga derecho a mezclarse ni estorbar las opiniones privadas. La tercera libertad que identifica y defiende, es la de unirse a otros con el fin que sea, es el principio de la libre asociación con aquellos que comparten tus mismos intereses e ideas.

Pero, según Mill, la reconocida libertad individual tiene un límite: el posible daño al otro que puede derivarse de tal derecho de la persona, en tal caso, y sólo entonces, es lícito reprimir la libertad.

El sentirse libre es una forma de ser y de vivir que genera un estilo de vida, un modo de afrontar la existencia y resolver los problemas. Implica el ejercicio de la responsabilidad, mi responsabilidad frente a otros, mi libertad reconoce la libertad de los demás. La libertad, la digna del ser humano, comienza cuando éste, a la hora de elegir, es capaz de distanciarse de sus apetencias inmediatas y opta por la posibilidad de cumplir su vocación, su misión, y otorgar a su personalidad la configuración debida.

Está constituida por diversos elementos relacionados tensionalmente entre sí, de ahí deriva su dificultad para ser entendida, por lo que no se la puede definir por uno solo de estos elementos considerados aisladamente. A juicio de M. Vidal[45], habría que distinguir entre:

- *Se tiene libertad y se es libre,* como un modo de ser y vivir. El hecho de

[45] Vidal, M. (1984): *Moral de actitudes* .I. PS. Madrid.

ser libre postula tener libertades concretas (culturales, políticas, morales, económicas, religiosas, etc.), de lo contrario ser libre no dejaría de ser una pura abstracción.

- Es también *un quehacer, una tarea continua, un modo de actuar*. Libertad es estar libre y, al mismo tiempo, tener que estar liberándose permanentemente.

Por tanto, nos atreveríamos a afirmar que la posesión de la libertad, tanto a nivel del individuo como a nivel histórico y social, no es nunca una situación definitiva, se trata más bien de una conquista incómoda y comprometida, sin estructura que la garantice establemente. Para conservarse y crecer necesita verse alimentada ininterrumpidamente por los esfuerzos de todos y de cada uno de nosotros. Requiere esfuerzo, y progresa gracias al obstáculo, a la dificultad en la elección y al sacrificio.

- Hay «libertad de» y «libertad para», dos dimensiones dialécticas de la misma realidad. La primera significa el no estar necesariamente ligado a responder de una determinada manera, la independencia con respecto a nuestros impulsos naturales. «Libre para» significa el no estar ligado a querer o realizar una determinada y única de las posibilidades que se nos ofrecen o presentan en nuestra relación con el mundo, sino poder elegir entre varias.

Hay valores estrechamente relacionado con el de libertad, por ejemplo, la solidaridad, pues una persona que no desarrolla actitudes solidarias en su vida no puede considerarse verdaderamente libre, seguiría estando prisionera de su egoísmo, cerrada sobre sí misma, impidiendo su liberación; la autonomía; la

responsabilidad, valores que adquieren sentido cuando la libertad se entiende, en palabras de Nietsche**,** como capacidad de no tener que rendirle cuentas a nadie sino a uno mismo.

En las obras de Nietzsche[46], Sartre[47], Weber[48] y Hanna Arendt[49]; Camps[50], analizan la estrecha relación entre libertad y responsabilidad, éste valor último, muy reclamado, por su ausencia, en la vida del hombre actual por la dificultad que entraña comprometerse consigo mismo y, sobre todo, con los otros; podríamos entenderla como la capacidad de la persona para responder de sus acciones en el ejercicio de su libertad.

La Justicia:

Procede del sustantivo latino *iustus*. La voz *iustitia* es un término abstracto identificado con "igualdad o adecuación objetivamente exigible"[51]. Derivado a su vez de *jus*, que significa derecho. Es justo el hombre que concede a cada uno sus derechos, es decir, lo que le es debido por ser lo que es, similar al orden o a la medida.

Victoria Camps, nos la señala como "valor central"[52], pues mantiene una estrecha relación con los derechos fundamentales de las personas y sin ella no tiene razón de ser los demás valores. Como condición necesaria, pero no

[46] Nietzsche, F. (1932): *Mas allá del bien y del mal.* Genealogía de la moral. Aguilar, Madrid. (Tomo VII de sus Obras Completas).
[47] Sartre, J. P. (1948): *El existencialismo es un humanismo.* Sur, Buenos Aires.
[48] Weber, M. (1993): *La ciencia como profesión. La política como profesión.* Espasa Calpe, Madrid.
[49] Arendt, H., Finkielkraut, A. (1989): *La crisis de la cultura,* Editorial Pórtic, Barcelona.
[50] Camps, Victoria (1990): *Virtudes Públicas.* Espasa-Calpe. Madrid, p. 60.
[51] Millán Puelles, A. (1984): *Léxico filosófico.* Ediciones Rialp, S. A., Madrid, p. 369.
[52] Camps, V. (1994): *Los valores de la educación.* Grupo Anaya, Madrid, p. 107.

suficiente para alcanzar la felicidad, se constituye, en palabras de Camps, "en el fin último de la vida moral"[53].

También podemos entenderla, "como un contrato, un pacto necesario entre todos para mantener el orden y la sumisión a unas leyes generales, con el único fin de preservar a las sociedades humanas de su autodestrucción"[54]. Para su realización necesitaríamos de la buena voluntad de los individuos, de los ciudadanos.

En palabras de Camps, sería una "virtud política"[55], ya que no debería quedar reflejada en meros sentimientos solidarios –individualista -, sino enmarcada legislativamente. Esta misma idea se refleja en las bases sobre las que se sustenta la teoría sobre la justicia de J. Rawls[56]. Su pensamiento filosófico y político, de talante liberal y democrático se inicia con un concepto de justicia desde una visión pública, pues según Rawls el sentido de justicia varía, según se aplique a instituciones sociales o a acciones particulares, "No voy a ocuparme en absoluto de la justicia como virtud de acciones particulares o de personas"[57], nos explica Rawls. Para Rawls, la justicia podría definirse como: " (...) la eliminación de distinciones arbitrarias y el establecimiento de un apropiado equilibrio entre pretensiones rivales"[58], relaciones consideradas siempre conflictivas ya que los protagonistas van a insistir en sus derechos frente a los derechos de los otros.

Para una posible resolución de práctica de justicia, se requiere lo que Rawls denomina *personalidad moral*, es decir, "aquella persona –o institución -, que

[53] *Op. cit.* Camps (1990) , p. 31.
[54] *Ibidem*, p. 112
[55] *Ibidem*, p. 31.
[56] *Op. cit.* Rawls, J. (1999), p. 235.
[57] *Íbidem*, p. 79.
[58] *Íbidem*. P. 79.

se caracteriza por dos facultades morales: la capacidad para actuar a partir de un sentido de la justicia y una capacidad para formar una concepción del bien y perseguirla racionalmente"[59].

Dos valores se consideran pues, como exigencias imprescindibles para analizar el concepto según la teoría de Rawls, *libertad e igualdad*. La justicia sería, según Rawls, maximizar el mayor bien social posible, argumentado desde el principio de utilidad. "Una sociedad está rectamente ordenada, y es por ella justa, cuando sus instituciones están articuladas de modo que realicen la mayor suma de satisfacciones"[60], entendiendo por «sociedad bien-ordenada», como aquella en la que hay un entendimiento público a pesar de aceptar las diferentes y opuestas concepciones de *bien* (con la única condición de que éstas sean racionales).

Rawls afirma, que aceptando la existencia de pluralidad de concepciones del *bien*, existen dos principios de justicia: 1º. Cada persona tiene un igual derecho al más amplio esquema de iguales libertades básicas (libertad de pensamiento, de conciencia, de asociación, ...), compatibles con un esquema similar de libertades para todos.

2º. Las desigualdades económicas y sociales han de satisfacer dos condiciones: tienen que: *a)* Ser para el mayor beneficio de los miembros menos favorecidos de la sociedad; y *b)* Estar adscritas a cargos y posiciones accesibles a todos en condiciones de equitativa igualdad de oportunidades.

La importancia del concepto de *equidad* para explicar su teoría queda reflejada con la explicación que Rawls realiza de lo que él entiende como una práctica *justa o equitativa*, es decir "cuando satisface los principios que los

[59] *Ibidem*, p. 104.
[60] *Íbidem*, p. 124.

que en ella participan podrían proponerse unos a otros para su mutua aceptación. (...) Las personas embarcadas en una práctica justa o equitativa, pueden mirarse unas a otras abiertamente y defender sus respectivas posiciones"[61].

Dotado su pensamiento de un carácter democrático y liberal, con influencia constructivista kantiana, defiende la exclusividad de aquellos procedimientos para construir principios de justicia a partir de los compromisos adoptados por personas racionales con facultades morales.

Intuimos en su teoría un trasfondo contractualista, y la búsqueda de un consenso racional argumentativamente logrado, propia de la ética comunicativa o discursiva defendida por Habermas[62].

La presencia y el respeto del otro, la defensa de la igualdad, son condiciones reales que hacen posible su aparición, pero como ideal, compartimos con Camps su naturaleza *imperfecta*, entendiendo por tal, la imposibilidad de ser alcanzada en su totalidad. Atender a las necesidades e intereses generales, exige que se concrete en una ley que otorgue uniformidad, intransigencia y castigo, por lo que difícilmente puede llegar a todos si no se reconocen las diferencias entre las personas adquiridas históricamente.

La justicia intenta hacer realidad esa hipotética igualdad de todos los humanos, reconocida y proclamada en la Revolución Francesa, y la no menos dudosa libertad en tanto derechos fundamentales del individuo, derechos que

[61] *Íbidem.* P. 90.
[62] Habermas, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa.* Península, Barcelona.

son el requisito de una calidad de vida que debe ser objeto posteriormente de conquista individual.

Tomando como referencia distintas ciencias, el profesor Gil Martínez[63] realiza el siguiente análisis encontrando las siguientes acepciones al término de justicia:

- Perspectiva psicológica: encuentra un paralelismo de justicia con deseo, aspiración.
- Perspectiva antropológica: la justicia va ligada a la concepción del ser humano como ser de relación y al descubrimiento del otro como semejante.
- Perspectiva sociológica: la justicia significa igualdad de oportunidades, superación de distancias y liberación de situaciones humillantes, denuncia del orden establecido y compromiso para el cambio de estructuras generadoras de desigualdades.
- Perspectiva ética: la justicia, como valor nuclear en todas las relaciones humanas, se constituye en criterio que sirve para juzgar la adecuación o no de las conductas a la dignidad de la persona; rectitud de conducta con y hacia los demás, y rectitud interior (ser legal, recto con nosotros mismos).

Es un valor que supone, siempre al menos, otra persona a quien debe respetarse; es la virtud de la equidad, de la medida, de la igualdad y del orden. Para alcanzar la justicia, se necesita la práctica de otros valores como el respeto, la cooperación, la tolerancia o la honradez. Por eso es tan difícil hallar una definición única y correcta que contente a todos.

La idea de justicia posee también un concepto más global, entendiéndola

[63] Gil Martínez, R. (1998): *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuelas de padres.* Escuela Española. Madrid, p. 151.

como exigencia de que todo ser humano sea reconocido y tratado como principio absoluto de sus propios actos. Es la visión de Kant[64], el cual otorga, a la actuación humana, un valor de fin y no de simple medio o instrumento. En consecuencia, debe excluirse todo comportamiento, de disparidad y desigualdad no fundados en el efectivo ser y obrar de cada uno.

Continuando con esta misma idea, debemos de resaltar el necesario respeto a la persona, facilitándole cuanto se le debe como individuo responsable de su propio destino, esto enlaza con los Derechos Humanos reconocidos en la ONU en 1948, para que podamos hablar de paz social. En su artículo 1º, se afirma: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos. Están dotados de razón y de conciencia y deben obrar los unos para con los otros con espíritu de fraternidad». Desde esta visión, la justicia adquiere fuertes connotaciones de igualdad, como valor y criterio básico en la solución de los problemas sociales. Nos referimos a la «justicia social». En palabras de Julián Marías, "la justicia social, aquella que corrige y rectifica una situación social que envuelve una injusticia previa que, si se mantuviera, invalidaría las conductas justas, los actos individuales de la justicia"[65].

Todo este discurso filosófico que nos puede parecer utópico en nuestros días, (recordemos las inmortales obras de Platón[66] y de Tomás Moro[67]), nos hace sentirnos impotentes a la hora de resolver las injusticias sociales. Pero este sentimiento no puede convertirse en una excusa para que desentendamos nuestros deberes para con la justicia. Una sociedad no podrá ser justa si los

[64] Kant, I. (1983a): *Fundamentación metafísica de las costumbres.* Espasa-Calpe. Madrid.
[65] Marías, J. (1974): *La justicia social y otras injusticias.* Espasa-Calpe. Madrid, p. 11.
[66] Platón (1941): *La República. Obras Completas*. VII, Espasa Calpe, Madrid.
[67] Tomás Moro (1986): *Utopía*. Edición didáctica y traducción,Llatzer Bria i Perau, Alhambra, Madrid.

individuos que la componen carecen del sentido de la justicia, y creen que ésta es, algo que tenemos que alcanzar y no como algo que tenemos que dar; valor que otros deben practicar, pero no nosotros. Defendemos que la verdadera justicia comienza viviéndola con nosotros mismo y en nuestras relaciones con los demás.

Compañera de la solidaridad, valor que debe ser entendido como condición para alcanzar la justicia; y en palabras de Moltmann[68], "camino para la paz y para la construcción de una sociedad más humana". "(...) Es un pacto necesario entre todos para mantener el orden y la sumisión a unas leyes generales, con el único fin de preservar a las sociedades humanas de su autodestrucción"[69].

La Solidaridad:

Procede de la voz latina *solidus*, significando moneda de oro sólida. *Solidare*, entendida "como cohesión interna de un grupo social"[70].

Podríamos decir, que por solidaridad se entiende no simplemente como un sentimiento de compasión por los males y sufrimientos de los demás, sino más bien la determinación de comprometerse en el bien común de todos y de cada uno, que parte del convencimiento de que todos debemos ser responsables de todos.

En palabras de Victoria Camps la solidaridad consiste en "un

[68] Moltmann, J. (1992): *La justicia crea futuro*. Sal Terrae. Santander.
[69] *Ibidem*, p. 112.
[70] Rey Pastor, J.; Quiles, I. (Dirc.), (1952): *Diccionario filosófico.* Espasa-Calpe, Argentina.

sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes. Todo lo cual lleva a la participación activa en el reconocimiento de ayuda al otro"[71]. Va unido al valor de responsabilidad, ya que comporta un serio compromiso por el bien de todos y de cada uno. Implica luchar por superar las diferencias desde donde se mide a las personas: diferencias ideológicas, raciales, económicas, religiosas. Se trata de un compromiso valiente y sincero a favor de la superación de la discriminación, la explotación y la opresión de personas y grupos.

La exigencia ética de la solidaridad reclama de todos, tomarnos muy en serio nuestra pertenencia a una misma y común humanidad. Se trata de superar actitudes individualistas, egocéntricas y cerradas, para llegar a sentir como propias las injusticias y las violaciones de los derechos humanos en cualquier rincón del mundo, de sufrir «en la propia carne» los sufrimientos que se les infringen a las personas, de tomar conciencia de las situaciones intolerantes de hambre, miseria, soledad y abandono, de sentir la amenaza de destrucción de lo que es patrimonio de todos.

En el concepto de solidaridad podemos hallar, a juicio de García Roca[72], tres ingredientes esenciales: la *compasión*, sentimiento fundamental que podríamos caracterizar como un sentirse afectado ante el sufrimiento de los demás; el *reconocimiento*, por el cual salimos de nosotros mismos hacia el otro, acogemos al otro por ser quien es, persona que posee capacidades y

[71] *Op. cit.*, Camps, V. (1994), p. 114.
[72] García Roca, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado.* Sal Terrae. Santander.

potencialidades en sí misma; y la *universalización*, cuando la compasión, como sentimiento, y el reconocimiento como actitud, adquieren toda su dimensión humana.

Somos conscientes de que son cada vez más las voces que se suman a reclamar una sociedad de rostro humano, un nuevo orden social, una cultura nueva que no aliene a las personas sino que las conduzca a su plena realización. Pero esta exigencia ética implica y demanda una serie de reformas de gran alcance: reforma del sistema internacional de comercio, del sistema monetario y financiero mundial, de la estructura de las organizaciones internacionales existentes... Para alcanzar todo esto, se requiere un cambio profundo y efectivo en nuestras actitudes personales y sociales.

En la sociedad actual, el consumismo llega al extremo de pensar que alcanzar la felicidad es cuestión de una producción y disfrute ilimitado de bienes materiales. Este afán de poseer y de ganar al precio que sea, genera necesariamente insolidaridad y violencia.

Debemos educar hacia un nuevo modelo de solidaridad: la cultura de la gratuidad. Término empleado por Fuentes, Cortina, Sáez, Mardones y Briones[73]. La gratuidad es ante todo, una actitud ante uno mismo y ante los demás, una actitud que se manifiesta en el hacer por y para las personas.

Cuando hablamos de un nuevo modelo de solidaridad también nos referimos a las reflexiones planteadas por Imanol Zubero[74], las cuales establecen, que con

[73] Fuentes, P. y otros, (1997): "Hacia una cultura de la solidaridad". *Revista Documentación social,* nº 106. Madrid.

[74] Zubero, I., (1995): *La nuevas condiciones de la solidaridad.* DDB, Bilbao.

el llamado Estado del Bienestar la responsabilidad del ciudadano por los más necesitados, se va diluyendo, dando al Estado el papel de único agente de solidaridad, desmovilizando los recursos propios de la sociedad civil y las respuestas solidarias de las mismas.

Para ser solidario, cada persona debe hacerse cargo por su cuenta, de la riqueza que encierran los valores y asumirlos. Los valores no se imponen, sino que atraen y piden ser realizados. La solidaridad, como valor, implica por tanto, generosidad, desprendimiento, espíritu de cooperación y participación.

Tomando de referencia de nuevo a Victoria Camps, gran conocedora del tema que tratamos, afirma, que al igual que con las demás virtudes, el ejercicio de la solidaridad "solo depende de la creación de hábitos (...). Hábitos, que si no son inculcados desde la infancia ya no aparecen nunca"[75]. "Complementa a la justicia. Es el sentimiento de solidaridad el que ha de llevarnos a denunciar las injusticias y a compensar las insuficiencias de la justicia"[76]. Este es un ejemplo más de cómo para hacer efectivo un valor, se requiere la práctica de otros valores, pues con el ejercicio de unos nos ayuda a conseguir otros.

La paz:

Como "elemento constitutivo de las realidades sociales"[77], está

[75] *Op. cit*., Camps, V., (1994), p. 116.
[76] *Ibidem*, p.116.
[77] Muñoz, Francisco A. (ed.) (2002): *La paz imperfecta.* Eirene. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. P. 24.

asociado al propio origen de la humanidad y a su evolución histórica.
Reconocida por Pérez Serrano como "uno de los principales valores de la existencia humana, ya que afecta a todas las dimensiones de la vida"[78]. No nos podemos contentar con un concepto de paz tan escueto y simplista, como ausencia de guerra o como una mera aspiración de vivir en una sociedad buena y deseable, sino que requiere hacer uso de un concepto más global, como podría ser la definición aportada por Francisco Muñoz: "*propiedad de un sistema social* en el que los actores cooperan o, cuando hay un conflicto lo conducen, lo transforman o lo resuelven en modo que no usen la violencia y sean constructivos"[79]. Hablar de paz, por tanto, requiere hacer referencia a tres conceptos: conflicto, desarrollo y derechos humanos, en el significado que demos a estos términos podemos hablar del sentido polisémico del término paz.

En el mundo actual parece que todos deseamos y defendemos la paz, pero existe una fuerte contradicción entre lo que parece ser una aspiración universal y la realidad. Quizás el motivo de esta incoherencia se halle en la manera que cada cual tiene de entender la paz, y lo más importante, en el proceso de cómo alcanzarla.
Si entendemos el conflicto como «contraposición de intereses y/o percepciones»[80] presente en todo el entramado social y personal, podríamos afirmar que éste contribuye de alguna manera a establecer la dinámica de la

[78] Pérez Serrano, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas.* Editorial popular, Madrid, p. 97.
[79] *Op. cit.* Muñoz, Fco. A. (2002), p. 187.
[80] Muñoz, Fco. A.; López Martínez, M. (2000): *Historia de la Paz.* Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

historia de la humanidad, por tanto, podemos aceptar desde esta visión, que la paz, como proceso, es un camino inacabado – recordemos las conocidas palabras de Gandhi: *no hay camino para la paz, la paz es el camino* -. Desde esta perspectiva, la paz no se constituye en sí mismo como objetivo teleológico, sino como presupuesto que se reconoce y construye cotidianamente.

Este carácter procesal de la paz, importante para el avance de la praxis pacifista, está además sustentado con los planteamientos teóricos y epistemológicos sobre la comprensión de las dinámicas de la naturaleza y los seres vivos. Si aceptamos lo «imperfecto» de nuestra especie, en cuanto que vive continuamente en conflicto entre las diversas posibilidades y opciones individuales-sociales, podemos admitir el término de «imperfecto» usado por el Grupo de Investigación del Instituto de la Paz y los Conflictos, de la Universidad de Granada.

Considerando la etimología latina de «imperfecto»: *per* (intensivo), y *–facio* (hacer): hacer muy bien, terminar, perfeccionar, ...; con el prefijo *in* (no), describe una situación inacabada, sin terminar de hacer bien, imperfecta.

Tradicionalmente se ha definido la paz como la ausencia de conflicto y falta de violencia. Hablamos entonces de una paz negativa como «ausencia de», identificándola con el concepto de tranquilidad. Este significado viene heredado de la *pax* romana. Desde este punto de vista, parece que es el estado el único responsable para conseguir el orden y la armonía. Presupone que es necesaria la defensa del país, justificándose, por tanto la función que debe cumplir el ejército de una nación. Entendida desde esta visión, la paz sólo

podría alcanzarse, mediante pactos entre estados; con el peligro de que se fomente el etnocentrismo, el «nosotros contra ellos», e incluso el fanatismo nacional.

Continuando con el análisis lingüístico que Rafael Grasa[81] realiza sobre el concepto de paz, también podemos hablar de una «paz positiva» de tradición oriental y que ha sido reivindicada en los últimos años por especialistas y activistas de los movimientos en pro de la paz. Consideramos paz positiva, como aquella que persigue la armonía social, la justicia, la igualdad, y por tanto, el cambio de las situaciones de violencia estructural que contribuyen a la violencia directa. Se acentúa la violencia estructural por encima de la física. Desde esta doble perspectiva, podríamos aceptar entonces la definición que Muñoz[82] da al concepto de paz, al cual añade de *imperfecta* porque es un proceso entre la paz negativa y la paz positiva, entre la ausencia de violencia y la preeminencia de la justicia, como búsqueda de convivencia entre aspectos positivos y negativos, de aciertos y errores.

Epistemológicamente el concepto de *imperfección* nos aleja de las visiones objetivas, cerradas, dogmáticas, para acercarnos a las *intersubjetivas*, conflictivas como los propios sujetos de la percepción, por tanto, abiertas y debatibles, necesitadas de dialécticas en busca de una mayor comprensión de la realidad. Esto es lo que Martínez Guzmán reclama desde su Filosofía para la Paz, la necesaria "reconstrucción de competencias humanas a favor de la paz"[83], ya que la historia nos ha demostrado que los humanos somos más competentes para la guerra que para la paz.

[81] Grasa, R. (1984): "Educar para la paz: una tarea posible y urgente". *Cuadernos de pedagogía,* nº 112. En González Lucini, F. (1994): *Temas transversales y educación en valores.* Grupo Anaya, Madrid, pp. 74-75.
[82] *Op. cit.* Francisco A. Muñoz (2002).
[83] Martínez Guzmán, V. (1997): "La guerra perpetua. La filosofía y la paz". *Ágora. Papeles de filosofía.* Universidad de Santiago de Compostela, 16, 95-110. En Muñoz, Fco. (2002), *op. cit.* p. 73.

Un referente necesario para profundizar en este concepto es el ensayo de Kant, *Hacia la paz perpetua. Un proyecto filosófico*, obra propuesta al Parlamento de Estrasburgo[84], por ser considerado un texto idóneo para la formación de los futuros ciudadanos europeos, en tanto que sus tesis cosmopolitas representan un magnífico antídoto contra los excesos ultranacionalista. El intento de Kant de armonizar Moral y Política para conseguir una paz perpetua, le lleva a reafirmar el primado de la Moral como medio de guiar a la Política, aunque se vea obligado a reconocer que la práctica contradice con frecuencia la proposición: "La honradez es la mejor política (...), es mejor que toda política y es su ineludible condición"[85]. Por eso reniega del *moralista político* que actúa por conveniencia del Estado; y se inclina por la figura del *político moral*, que intenta conjugar sus reglas de juego con las pautas morales, adoptándolas y adaptándose a ellas cuanto pueda. Su ensayo, esencialmente ético en busca del ideal de *paz perpetua*, se apoya en tres pilares fundamentales: la formación de gobiernos republicanos; la creación de una federación de estados libres, sin diluir la identidad nacional; y la constitución de un derecho cosmopolita. Todo esto con la esperanza de dirigirnos, si no hacia una paz perpetua, sí hacia la paz perpetuamente.

Podemos establecer tres ámbitos de expresión de la paz: *social* (en las relaciones entre grupos, instituciones, estados, ..., es decir, desde una

[84] Propuesta realizada por el profesor Reinhard Brandt, fundador del Archivo kantiano de Marburgo, y responsable de culminar la edición académica de los escritos de Kant. Obra de fuerte influjo y vigencia en la actualidad. La creación de la ONU fue obra de la defensa de Kant de fundar una Sociedad o Liga de las Naciones como medio de conseguir una paz cosmopolita.
[85] Kant (1919): *Hacia la paz perpetua.Un proyecto filosófico.* Ed. Calpe, Madrid, pp. 23-27. En Aramayo, R.; Muguerza, J.; Roldán, C. (1996): *La paz y el ideal cosmopolita, de la Ilustración.* Tecnos, Madrid, p. 66,67.

perspectiva global/mundialista; *natural o ecológico* (con la naturaleza), considerado como exterior a la persona; *personal* (hacia nosotros mismos), desde una dimensión espiritual, interna.

Un concepto muy relacionado con el término de paz, es el de la no-violencia, entendida en su sentido positivo, como opción metodológica en la resolución de conflictos que permite la paz. Tiende a mezclarse con la violencia, para denunciarla y transformarla. Por tanto, pretende ser una herramienta social al servicio –especialmente- de los más necesitados y marginados de las decisiones políticas, económicas y sociales; y procura rescatar lo más positivo de todos los seres humanos para así transformar socialmente las injusticias y las sinrazones producidas por la violencia.

Podríamos distinguir dos tipos de no-violencia, la denominada pasiva, aquella que se refiere a todos los actos pacíficos, cotidianos o más o menos convencionales que realizamos en los que no generamos violencia pero que no somos conscientes de ello. La noviolencia activa se trata de una renuncia expresa a la violencia, cuando una situación pudiera propiciar –por nuestra parte- de su uso.

Como estilo de vida, la no-violencia busca la armonía de la persona, basada en valores de cooperación, respeto a la diferencia, igualdad, ecología, justicia, etc., valores, que como ya hemos referido anteriormente, se apoyan unos en otros y se necesitan mutuamente para ser mínimamente alcanzados.

Lucini[86], nos resume qué se entiende por educación para la paz en su acepción positiva, lo concibe como un proceso de desarrollo de la personalidad, continuo y permanente, inspirado en una forma positiva de aprender a vivir

[86] *Op. cit.,* Lucini, F. (1994), p. 79.

consigo mismo y con los demás en la noviolencia y en la creación de ámbitos de justicia, de respeto y de armonía. Es en consecuencia, una educación que supone el nacimiento de una ética personal y social de la convivencia basada en la cultura de la paz.

La Tolerancia:

El concepto de tolerancia procede del verbo latino *tolerare,* del término *tollo,* que quiere decir "aguantar, soportar, resistir, sufrir, consentir, permitir".

El diccionario de la Real Academia Española, en sus voces "tolerar" y "tolerancia", nos señala como sentidos principales: "sufrir", "llevar con paciencia", "permitir algo que no se tiene por lícito sin aprobarlo expresamente", "respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras", y "reconocimiento de inmunidad política para los que profesan religiones distintas de las admitidas oficialmente".

Si nos paramos a pensar en todas estas acepciones debemos aceptar que para hablar de una actitud tolerante se requiere de una sociedad caracterizada por la existencia de pluralismo en materia de creencia, actitudes o conducta, vemos la necesidad de que esta virtud, designada por Camps como "imprescindible para la democracia"[87], se constituye en elemento imprescindible para toda sociedad avanzada en la que conviven posturas diversas en lo cultural y en lo político. Se consideran multiculturales no sólo porque coexisten diferentes cosmovisiones, sino, especialmente, porque esta coexistencia no siempre es fácil.

[87] Camps, V. (1990): *Virtudes Públicas.* Espasa-Calpe, Madrid, p. 81.

Rawls, al tratar el papel de la tolerancia en su teoría sobre la libertad y la justicia, le llevó a admitir que el mayor problema no se halla en aceptar el pluralismo propio de una sociedad democrática y moderna, sino el saber vivir con "un pluralismo de doctrinas que resultan incompatibles entre sí"[88]. Por eso nos atrevemos a afirmar que la tolerancia se constituye en pieza clave para la evolución de una sociedad moderna, además de ser una vía más de transformación política y social.

Posiblemente, sin los debates históricos en torno al valor de la tolerancia no hubiera surgido el interés por el desarrollo de una teoría sobre la libertad individual y, posteriormente, sobre los derechos humanos, por eso estamos convencidos de que la filosofía sobre la tolerancia y la lucha por su reconocimiento es el precedente de la lucha por el resto de las libertades.

Primero fue la tolerancia y, posteriormente, la libertad religiosa y la libertad de conciencia. Los filósofos de la tolerancia[89] primero reivindicaron la no persecución por motivos religiosos y, de ahí, la protección de un ámbito de libertad en el que esté ausente la coacción del Estado. Por ello, hay una línea de continuidad entre las peticiones de tolerancia y la emergencia de la idea de la libertad de conciencia que, además pronto se extenderá al resto de libertades, por ello, no creemos equivocarnos al afirmar que estos teóricos fueron los precursores de los derechos humanos.

La quiebra de la unidad religiosa producida por la Reforma es el punto de partida de este largo proceso histórico que enmarca el debate sobre la

[88] Rawls, J. (1996): *Liberalismo político*, Trad. De S. R. Madero, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 11,12.

[89] Para conocer la historia y la formación de la idea de Tolerancia, leer Martínez de Pisón, J. (2001): *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales.* Tecnos, Madrid, p. 23 y ss.

tolerancia primero, y después sobre las libertades individuales y los derechos humanos.

Paradójicamente, el triunfo de la Reforma no va a instaurar un clima de tolerancia, sino todo lo contrario, continuos conflictos bélicos durante los siglos XVI y XVII se extendieron por toda Europa. La idea de Tolerancia pues se formó en un largo proceso que se inicia en el mismo momento de la Reforma, coincidiendo con las primeras peticiones de tolerancia y donde se formula de forma difusa una primera noción inspirada, sobre todo, en razones instrumentales y de utilidad pública.

En el siglo XVIII encontramos las formulaciones más serias sobre tolerancia con los tópicos propios de su acepción moderna. En el trasfondo de todos los debates vividos en ese tiempo se halla el convencimiento de que no existe una religión verdadera y que las disputas sobre ciertas creencias son materia de fe en las que la razón poco puede dilucidar.

La lucha por la conquista de la tolerancia coincide cronológicamente pues, según Victoria Camps, con el liberalismo, cuya polémica "tiene dos momentos ineludibles"[90], el primero representado por Locke con su Epístola de Tolerancia[91], alegato en favor de la libertad religiosa y en contra del dogmatismo. Supo ver con lucidez, que el cristianismo, como religión monoteísta y dividida en cantidad de iglesias y credos, traería distintas convicciones personales olvidando la máxima evangélica de, «dad al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios». Toda su disertación gira entorno a esta frase como forma de defender la tolerancia, destacando la necesidad de separar los campos de lo público de lo privado, así como la

[90] *Op. Cit.*, Camps, V. (1996), p. 74.
[91] Locke (1689): *Carta sobre la Tolerancia*, Gouda, Holanda. Traducción castellana, Grijalbo, Barcelona, 1975.

defensa de una caridad cristiana que debe empezar por la aceptación de opiniones religiosas diferentes. Nadie posee la verdad religiosa, los asuntos del alma son objeto de fe y de adhesión personal, por tanto, al Estado no deben incumbirle.

El segundo momento en la historia del valor de la tolerancia surge de manos de Stuart Mill, con su obra, On Liberty[92], en ella realiza una defensa a ultranza de la libertad. Para Mill, proteger las libertades individuales significa proteger al individuo de las intervenciones y opresiones de la sociedad, impedir la autodeterminación a la que cada cual tiene derecho.

Podemos aceptar pues, que el valor de la tolerancia está muy relacionada con el de la libertad. Relación que patentiza Gómez García[93] en su estudio sobre la pedagogía de la tolerancia en Giner de los Ríos, pensamiento que queda reforzado con las bases sobre las que tanto Locke como Mill sustentan los derechos de la tolerancia: 1º) La verdad total no la tiene nadie; 2º) El respeto a todos los humanos no es sólo un deber, es al mismo tiempo una necesidad, dado que nadie tiene el monopolio de la razón es preciso e inevitable escuchar opiniones ajenas, dialogar, contrastar ideas. La tolerancia se apoya pues, en una certeza epistemológica y en una certeza moral: no hay una verdad absoluta y el imperativo moral por excelencia (como ya dijo Kant) es el respeto a las personas. Principio defendido sobre las bases de que las personas tienen fines y propósitos en sus vidas que son significativos para ellos. Son capaces de reflexionar sobre sus circunstancias y actuar según

[92] *Op. Cit*., Stuart Mill, J. (1962).
[93] Gómez García, Mª Nieves (2004): Tres modelos de pedagogía en el pensamiento educativo andaluz: Séneca, Giner de los Ríos, María Zambrano. En *1as Jornadas de Historia de la Educación en Andalucía*. Vol. I, Centro Cultural el Monte, Sevilla, p. 59.

razones que derivan de tales reflexiones, los fines que dan sentido a sus vidas son el producto de su reflexión, son por tanto escogidos por ellos mismos y derivan parte de su valor de tal hecho. En palabras de Albert Weale, "la tolerancia, el respeto a las personas, implica la idea de que hay que permitir que las personas actúen según su propia concepción de lo que es bueno y valioso para ellos, y que en la medida en que hagan eso están expresando su naturaleza de seres racionales y reflexivos"[94].

Gil Martínez[95] defiende las bases de la tolerancia inspiradas en las obras de Rahner[96], Bochenski[97], Moore[98], o Ibáñez-Martín[99], y llega a la conclusión, de que las raíces o bases en las que se sustenta la tolerancia se encuentran: por una parte, en el respeto que merece siempre cualquier persona humana, o dicho de otra forma, en el reconocimiento del otro que, prescindiendo de su credo religioso, de su ideología o de su condición social, es una persona y, por tanto, digna de respeto y consideración. Ideas sustentadas sobre las presentada por Locke y Mill, y no muy diferentes a las que defienden Ortega, Mínguez y Gil[100], los cuales llegan a la conclusión de que la tolerancia es condición imprescindible para hablar de convivencia social en una sociedad pluralista, en aceptar diferentes formas de entender la vida, creencias, valores; guarda una estrecha relación con el pluralismo, virtud

[94] En Camps, (1996), p. 76.
[95] *Op. Cit.*, Gil Martínez, R., (1998), p. 43.
[96] Rahner, K., (1977): *Tolerancia, libertad, manipulación.* Herder. Barcelona
[97] Bochenski, J. M., (1979): *¿Qué es la autoridad?*.. Herder. Barcelona.
[98] Moore, B., (1977): *La tolerancia y el punto de vista científico,* en AA.VV.: *Crítica de la Tolerancia Pura.* Editora Nacional. Madrid.
[99] Ibáñez-Martín, J.A. (1983): "Ambiciones y aporias del pluralismo", en *Revista de Pedagogía*, nº 161, p. 102.
[100] Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996): *La tolerancia en la escuela.* Ariel. Barcelona.

indispensable para vivir en democracia.

Podemos decir que la tolerancia es pues, manifestar nuestro reconocimiento de la dignidad del otro, de su alternancia y diversidad, que le viene dada, no por concesión nuestra, sino por su condición de persona. Es el derecho a la propia opinión, pensamiento que exige nuestro respeto por venir de una persona que es por naturaleza libre y diversa. De la tolerancia va a nacer el pluralismo, que no es más que la consecuencia necesaria de la manifestación libre y responsable de los diferentes modos de entender el mundo y la vida.

El análisis del concepto de tolerancia nos lleva a distinguirla de otros conceptos contrapuestos como son fanatismo y dogmatismo.

El fanatismo aparece como una actitud psicológica e ideológica que consiste en la incapacidad de soportar el relativismo del conocimiento, el carácter fragmentario e incompleto de toda búsqueda intelectual y de cualquier realización humana. Como señala Ibáñez-Martín[101], "es fundamental delimitar su concepto, para poder precavernos y evitar caer en sus trampas".

La historia nos ha dejado entrever casos de fanatismo con un claro componente religioso. Una religiosidad tradicionalista ha conducido a menudo a la formación (deformación sería más exacto), de un hombre individualista e intolerante.

[101] Ibáñez-Martín, J.A. (1984): *Tolerancia y educación.* Conferencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Universidad de Santiago de Compostela, p. 96.

Sánchez Torrado[102] nos define el fanatismo como un fenómeno patológico del pensamiento, de la bio-psicología y de la dinámica sociopolítica. Es miedo a la razón, ausencia de tolerancia e incluso agresión a personas y valores.
Para corregir el fanatismo se requiere de una acción pedagógica cuyo objetivo principal sea la creación de las condiciones que hagan posible el desarrollo de la capacidad crítica y autocrítica y que, indirectamente, impidan que puedan darse la irracionalidad, la irresponsabilidad, la represión, la cohesión del grupo, objetivos todos ellos, muy necesarios para vivir en democracia.
Con el defecto de la persona fanática está también la dogmática. Ésta queda definida por López-Yarto[103], como aquel sujeto que muestra una gran cerrazón mental o una adherencia tan rígida a cualquier ideología que se autoincampacitarían para la creatividad y la evolución, y favorecerían el desarrollo de emociones fuertes o conducentes de intransigencia o intolerancia.

Resumiendo, la tolerancia como actitud, es una disposición de aceptar creencias, pensamientos, acciones y conductas, que aunque no compartidas por uno mismo, o con las que no se identifica, se tiene no obstante, la intención de encontrar puntos de unión que faciliten y hagan posible una pacífica convivencia entre la pluralidad y diversidad de personalidades humanas. Su gran valor reside, en que no sólo es un acto de admitir algo, sino que se tolera aquello que se desaprueba y que se considera equivocado, de forma que el tolerante, al tolerar algo que desaprueba, también cuestiona los propios valores y la idiosincrasia de la sociedad. Así la tolerancia se convierte

[102] Sánchez Torrado, S. (1985): *Educar en democracia.* Marsiega. Madrid.
[103] López Yarto, L. (1980): *Dogmatismo y Educación.* Narcea. Madrid, pp. 13-14.

en algo productivo y beneficioso para la sociedad, pues se convierte en motor de su transformación. En palabras de Martínez de Pisón, "su filosofía se sustenta pues, en el logro de un único objetivo, la paz pública, posee por tanto una finalidad instrumental de servir para el Estado"[104].

Sintetizando los conceptos de los cinco valores analizados, entendemos por solidaridad, actitud de «acogimiento» al otro, por justicia, modo de orientar la vida humana hacia una felicidad individual proyectada hacia el prójimo; la tolerancia la concretamos, como el respeto y la aceptación de todo lo diferente que puede darse en las personas; y la libertad, proyecto personal felicitario imprescindible para el desarrollo integral de la persona.

Creemos que el aprendizaje de todos estos valores, son las bases que nos permitirán una convivencia posible entre las personas; es una demanda social que se anticipa a las propias iniciativas de la administración educativa, y aunque nunca se manifiestan de la misma forma, por su carácter transcultural, contribuyen a que evolucionen en sus formas de expresión. Su conexión a la condición histórica del ser humano, explica su permanencia y universalidad de estos valores.

S**a**nmartín[105], nos advierte de la necesidad de fundamentarlos desde la experiencia, ya que sólo a través de ella, podemos llegar a la convicción de que esas manifestaciones del valor son las formas correctas y buenas de hacer las cosas o comportarse.

[104] Martínez de Pisón (2001): *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales.* Tecnos, Madrid, pp. 53,54.
[105] Sanmartín, R. (1999): *Valores culturales. El cambio social entre la tradición y la modernidad.* Comares, Granada.

Estos valores encuentran formas, manifestaciones o modos de realización diferentes según el tiempo y el espacio, sin embargo no dejan de perder su propia esencia de valor.
Esta permanencia, evolución o retroceso en sus diversas manifestaciones, será analizada en la cuarta parte de esta investigación, a través de los vestigios de estos valores que podamos detectar en los libros de texto y lecturas de formación de nuestros maestros y maestras.

En conclusión, si queremos educar en todos estos valores morales para disfrutar de una experiencia humana enriquecedora, necesitamos apoyarnos en todos ellos. Considerados en su conjunto, como una ética mínima y elemental, imprescindibles para una reorientación ética de los principios que regulan la convivencia entre todas las personas, ayudan a que el individuo, considerado por Cabanas de naturaleza "egoísta racional"[106], vaya eliminando progresivamente este egoísmo, abriéndose a los demás con un sentido de respeto y tolerancia.

1.4- Valores y Educación.

Cuando nos referimos al concepto de educación en toda su amplitud, hablamos de necesidad de hacer presente en el currículum del alumno, estos valores morales analizados, por ser «algo valioso», que perfeccionan, indispensables para la formación integral de la persona, como individuo y

[106] Quintana Cabanas, J.Mª. (1995): *Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral.* Dykinson, Madrid, p. 210.

como ciudadano. El profesor Trilla se muestra rotundo al afirmar que "la educación supone, por su propia esencia, la transmisión de valores, y por tanto, una educación neutral es un contrasentido"[107], por tanto, los docentes, conscientes o inconscientemente, lo quieran o no, actúan desde una determinada concepción del mundo y del hombre, desde un determinado sistema de valores, mediatizan su interpretación de la realidad, condicionan en una determinada orientación, y su actuación depende de la selección de contenidos, de la prioridad que establecen en los mismos, actividades que programan, las teorías en las que basan su actividad pedagógica, el convencimiento de su función como profesor, el clima de clase, la metodología de enseñanza, etc., no escapan a la influencia del sistema de valores que sustentan.

El profesor Marín nos ayuda a entender la esencia del concepto de educación en estrecha relación con los valores. Entendemos la educación como proceso que "lleva al sujeto de lo que es a lo que debe ser, es por tanto, hacer pasar al sujeto de sus valoraciones actuales hasta valores positivos más altos que aún no ha alcanzado"[108]. La educación, desde esta perspectiva consiste pues, en ampliar la gama de valores, en hacerlos más profundos, en lograr una conducta más coherente y consecuente, en definitiva, hacer más valioso al individuo y a la sociedad.

Creemos que la enseñanza de estos valores, no deberían seguir los mismos métodos y técnicas habituales empleados para impartir cualquier otro tipo de contenidos referidos en el currículum, pues, como materia inevitable en la

[107] Trilla, Jaume (1992): "El profesorado ante los conflictos de valor". *Comunicación, Lenguaje y Educación*,15, p. 35.
[108] Marín Ibáñez, R. (1993): *Los valores, un desafío permanente*. Cincel, S.A., Madrid, p. 160.

educación, los valores exigen experiencias del valor. Por este motivo, para Ortega Ruiz y Mínguez Vallejos, "No se puede hacer una idea (y por tanto amarla), de Justicia, de Tolerancia, de Solidaridad,..., si no tengo experiencias de ellas, si no las encuentro plasmadas en conductas continuadas"[109], en forma de hábitos interiorizados.

Compartimos la idea de que cada sociedad ha tenido, y tiene, su propia jerarquía de valores. Una sociedad del tipo que sea, sin alguna forma de reconocimiento público de sus valores, llegaría a ser "una sociedad sin alma"[110], sin identidad. Por este motivo, la educación de hoy, consciente de que se constituye en un medio imprescindible para transmitir y perpetuar estos valores morales dentro de la sociedad, pretende, como fin último, "hacer a la persona más valiosa"[111], la educación, por tanto, la consideramos como "inevitablemente valoral"[112].

Touriñán nos advierte de que el hombre no nace moral, porque no nace sabiendo usar con rectitud su libertad, "aprende a obrar moralmente en la medida que la educación le enseña a elegir"[113], opciones que se presentan en forma de valores y contravalores ante los que el individuo debe pensar, juzgar y decidir por sí mismo. Es decir, la educación, ya sea formal o informal, debe ayudar para que de forma autónoma y libre, el sujeto tenga criterios firmes y

[109] Ortega Ruiz, P. y Mínguez Vallejos, R. (2001): *Los Valores en la educación.* Ariel, Barcelona, p.30.
[110] Galino, A. (1980): *Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX*. Academia de Doctores de Madrid. Madrid, p. 15.
[111] *Op. cit.* Marín (1993), p. 16.
[112] *Ibidem*,p. 18.
[113] Touriñán, J.M. (1979): *El sentido de la libertad*. EMESA, Madrid, p. 87.

claros, para decidirse a vivir de acuerdo con estos valores que mejoren su vida personal y social, aquellos "que la humanizan"[114] y la llevan a su «plenitud».

Si hemos aceptado como cierto que los valores inspiran juicios y criterios que orientan la conducta del sujeto, dotan de sentido a su vida, y contribuyen a su felicidad, estamos desembocando entonces en la doble función que debe cumplir la educación: por un lado, *instruir*, esto no es otra cosa que impartir una serie de conocimientos teóricos necesarios para acomodarnos a las necesidades derivadas de la dimensión tecnológica de la sociedad; y como segunda función, distinta y superior, en su más amplio sentido del término, la educación la entendemos como proceso de integración del ser humano en el mundo de los valores de la sociedad en la que vive. La dimensión social y moral de la persona, por tanto, es algo que precisa ser elaborado a lo largo de su existencia, como búsqueda constante de su perfeccionamiento.

Las instituciones educativas, especialmente la escuela, en periodos de especial confusión valoral, tienen ante sí el gran reto de ayudar a las nuevas generaciones, a identificar y clarificar sus propios valores, con la finalidad de que tomen decisiones auténticamente suyas y sean coherentes en su manera de pensar y actuar en sociedad. En nuestras vivencias cotidianas nos enfrentamos con experiencias contradictorias que nos exigen posicionarnos frente a un valor. La educación cumple en este sentido una importante función de preparación del educando para realizar la mejor elección.

Una escuela que asuma el gran reto de la educación en valores, debe

[114] Cortina, Adela (1999): *El quehacer ético. Guía para la educación moral.* Aula XXI, Santillana, Madrid, p. 73.

perseguir los siguientes objetivos:

- Realización de un mundo más humano, tanto en la teoría como en la práctica.
- Formación de la personalidad madura.
- Posibilitar oportunidades a cualquier ser humano para que desarrolle sus más altas potencialidades.
- Promover un contexto en el que cualquier persona adquiera valores con el mínimo riesgo de su libertad de elección y máximo respeto a los valores defendidos por los demás.
- Desarrollo del razonamiento y conocimiento moral.
- Ayudar al descubrimiento de unos ideales u horizontes de felicidad que justifiquen la existencia y por los que merezca la pena vivir.

Sin embargo, esta múltiple tarea no está exenta de dificultades en la actualidad, pues vivimos, según Victoria Camps[115], grandes contradicciones en nuestra sociedad. Desde la actual Reforma Educativa, se
nos invita a transmitir unos valores éticos contrapuestos a los que la sociedad nos transfiere – consumo, éxito, dinero, triunfo, competencia, ...-, por este motivo, la propia autora se interroga si vale la pena este esfuerzo que va en contra de la doble función que debe cumplir la educación: integrar al individuo en la sociedad y enseñarle a ser autónomo. La educación de hoy en día va contracorriente porque la sociedad le exige al individuo comportamientos basados en unos valores que no son los fundamentales ni los proclamados en los Derechos Humanos. Si el educador opta por estar comprometido con la transformación social en pro de una sociedad más justa

[115] VV.AA. (1996): *Educación en Valores*. A.I.D.E.X, Plasencia, pp. 37-52.

y humana, creemos que debe mostrarse "inequívocamente beligerante a favor de los Derechos Humanos, tolerancia y, en general, las reglas de juego de la democracia"[116].

Nos atrevemos a rechazar un relativismo absoluto, pues pensamos que si cada cual puede partir de los valores que le parece o que cree que están en su cultura, podemos acabar diciendo que todo vale igual, que todo tiene el mismo valor. Entendemos que por muy plural que sea la sociedad, por muy liberales que seamos todos, hemos acordado unos principios básicos, unos Derechos Fundamentales y unos valores nacidos de las revoluciones a lo largo de la historia del pensamiento, que han contribuido al avance y desarrollo de las naciones. Estos valores deben ser patentes en todas nuestras escuelas, pues a pesar de la existencia del dilema: libertad-valores, cuando se trata de resolver situaciones conflictivas, en las que intervienen valores superiores, "no basta alegar que cada cual goza de una libertad irrestricta y que él es quien debe tomar el peso de sus decisiones en adánica soledad."[117], sino que se trata de conseguir consensos sobre los valores y las normas sociales, para que éstos sean interiorizados y regulen realmente nuestras vidas en busca de una felicidad compartida.

[116] *Ibidem*, p. 36.
[117] Marín Ibáñez, R. (1993b): Orientación personal y valores. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, 4, 5, p. 148.

1.5.- El proceso de adquisición de los valores.

Nos reafirmamos en el hecho de que los valores no se pueden imponer, su presencia en este caso sería exclusivamente "epidérmica", superficial, no habría auténtico convencimiento, y consecuentemente, imposibilidad alguna de una posterior modificación de conducta, que sería lo más deseable.

En la conformación de valores podemos distinguir los siguientes procesos: *la interiorización,* como forma más completa de hacer suyo el sistema de valores bajo el influjo de su contexto, asimilando los valores y la conducta de los otros; *la identificación* y la *aceptación.* En los tres procesos señalados, la influencia social adquiere gran importancia, a partir de instituciones, grupos o sujetos con los que se interactúa, por lo que está siendo comúnmente aceptado el hecho de que la observación de la vida social y los modelos que transmiten los medios de comunicación, son decisivos para la adquisición de valores y contravalores. Pensamos que es bastante lógico la dificultad que sufren las instituciones educativas para educar y reeducar en valores positivos.

Dada la estrecha relación puesta ya de manifiesto en nuestro estudio entre valores y moral; para el aprendizaje de los valores se requieren las mismas estrategias didácticas que señalaremos al tratar el tema de la educación moral[118].

[118] Ver p. 119.

CAPÍTULO II

LA EDUCACIÓN MORAL

2.1.- Concepto de educación moral.

Su increíble riqueza léxica y abundante bibliografía, nos manifiestan la complejidad que entraña hablar de moral desde las Ciencias de la Educación, pues históricamente, la educación moral ha sido conceptuada como perteneciente al campo de la Filosofía. Desde la Ética se nos aportan todos los conceptos y reflexiones entorno a lo moral, la Pedagogía los asume y los hace suyos mediante la práctica en las escuelas.

Con la Ley General Básica de 1970, la asignatura de Religión considerada hasta entonces como materia obligatoria, finaliza la exclusividad de la formación moral a través de dicha materia.

La lenta maduración de la democracia, trajo consigo la incorporación de la Ética como alternativa a la formación religiosa, pues se hacía completamente necesario unos mínimos morales que hiciesen posible el entendimiento y posterior consenso entre las personas. El sistema educativo

con la LODE[119] de 1985, entendía necesaria unas normas de conductas para funcionar en el nuevo sistema democrático.

La Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de 1973; el Congreso celebrado en Japón sobre Educación Moral, y las publicaciones de Kohlberg, serán detonantes para actualizar en la Pedagogía española el tema de la educación moral. A partir de entonces, algunos autores comienzan a escribir numerosos ensayos sobre la misma de tal forma que, en pocas décadas, hemos pasado a considerar la educación moral como algo trasnochado, reliquia del pasado y con mala fama, - por sus vestigios dogmáticos y dictatoriales -, a aceptar que no sólo es bien visto y hasta necesario, sino incluso estimado en la actualidad.

En la misma línea que la defendida por Herbart; Schleirmacher testifica que "la Pedagogía es una disciplina que procede de la Ética"[120], por lo que grandes filósofos y pedagogos - Platón, Comenio, Kant, Pestalozzi, o Dewey, ... -, presuponen en sus teorías un trasfondo moral evidente en la labor propedéutica de la pedagogía. Empezaremos pues, a diferenciar dos conceptos muy relacionados que los utilizamos en la actualidad indistintamente, ya que en su origen tuvieron ambos el mismo significado. Etimológicamente, "Moral" y "Ética", de procedencia latina "*mos" la primera*, y de origen griego, "*ethos" la segunda,* se traducen por: "costumbre", el "comportamiento" de las personas (en griego, *éthos* de una persona es su modo personal de ser -sus actitudes, su proceder-. Estamos pues tratando de

[119] Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (*BOE 4-8-1985*).
[120] Schleiermacher, F. (1839): *Zur Pädagogik. Sämmtliche Werke.* G. Reiner, Berlín, Band III, p. 402, en Quintana Cabanas, J. Mª (1995): *Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral.* Dykinson, Madrid.

"elementos intelectuales (juicios, principios) que guían la acción; afectivos (sentimientos) y activos (voluntad, hábitos, obras)"[121], que contribuyen a que el profesor Quintana determine el hecho moral como "complejo, extenso, confuso, difícil y comprometido"[122], evidenciándose de este modo, que en el tema de moral hallamos antinomias en su relación dialéctica, las cuales precisamente, habrá que tenerlas en cuenta si no queremos caer en dogmatismos.

Teniendo en cuenta el valor deontológico y casuístico de la educación moral, ésta admite múltiples definiciones. Destacamos entre ellas, las que la designan como un "proceso mediante el cual el alumno madura el sentido de la verdad, del bien, de la justicia, de la responsabilidad, con la precisa y vigilante ayuda del maestro"[123]. Esta definición, aunque clara y precisa, requiere añadirle ciertos matices que la hagan extensible a todos los ámbitos del conocimiento y a todas las circunstancias personales, espaciales y temporales. Por ello, debemos entenderla como una tarea de construcción dialógica de ciertas normas y pautas de conductas mediante las cuales, las personas pueden elaborar soluciones creativas y responsables a los dilemas axiológicos que se les presentan de continuo, tanto en el ámbito privado como en el público. Esta es la visión que actualmente defiende el GREM o Grupo de Investigación sobre Educación Moral dependiente de la Universidad de Barcelona, la cual compartimos por considerar que defiende el espíritu crítico y transformador de cada sujeto, elevándolo a la categoría de protagonista de su propia historia, aceptando el valor de cada persona, sitúa en sus manos la

[121] *Ibidem,* Quintana Cabanas, J. Mª (1995), p. 24.
[122] *Ibidem,* p. 6.
[123] Bosello, A. P. (1993): *Escuela y valores. La educación moral.* CCS, Madrid, p. 145.

responsabilidad de inventar su vida, de tomar decisiones personales en situaciones de conflicto de valor y de construir una forma de ser deseada, "pretende ayudar a los alumnos y alumnas en el proceso de desarrollo y adquisición de las capacidades para sentir, pensar y actuar, así como de los conocimientos sustantivos para enfrentarse autónomamente a aquellas situaciones que implican o pueden implicar un conflicto de valores"[124].

Para Puig y Martínez, nos hallamos en el ámbito de la Educación Moral, "cuando nos planteamos temas vitalmente importantes, temas que afectan a las posibilidades de vivir una vida digna y plenamente humana, temas en definitiva que podrían colocar al hombre en situación de medio y alejarlo de su status de fin en sí mismo, (...), supone aprender a guiarse autónomamente ante temas en los que nadie puede darnos una seguridad definitiva"[125], pero respecto de los cuales podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y mas justas que otras.

La Educación Moral está ocupando un papel preponderante en todos los ámbitos de la sociedad porque desde la postmodernidad, se nos está exigiendo la aceptación de la pluralidad como forma de vida; entendida como enfrentamiento de valoraciones en la que desaparecen las seguridades absolutas de antaño. Convivimos con diversos modelos de vida que requieren modos de convivencia razonados, solidarios y justos, de ahí que necesitemos de la educación moral para que la persona sepa enfrentarse a los múltiples conflictos valorales que se nos presentan en nuestra convivencia con los demás, o en la toma de decisiones que debemos adoptar en diversas

[124] Álvarez Gonzalez, M.; y Bisquerra, R. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Praxis, Barcelona; en Puig Rovira, y Martín García, *Educación Moral*, p. 127.
[125] Puig, J.M., y Martínez, M. (1998): *Educación Moral y Democracia*, Laertes, Barcelona.

situaciones, de tal forma, que tras ellas nos hallemos "altos de moral". Es de destacar, la condición necesaria de autonomía en los sujetos, los cuales deben orientar sus decisiones basados en criterios racionales, postura defendida por Kant en la búsqueda de lo que cada cual entiende por una vida buena y feliz.

En la misma línea que Ortega y Aranguren; Moriyón defiende la relación dialéctica del sentido moral del acto humano y la búsqueda de la felicidad; felicidad que Adela Cortina enmarca, como singular, dependiente de cada "constitución psicológica de cada persona, - y que para alcanzarla -no cabe aconsejar determinadas conductas desde la experiencia, careciendo de sentido preescribir universalmente"[126].

Exaltamos el valor del individualismo, pues, "Sólo el individuo autónomo puede ser realmente solidario, porque sólo él puede elegir entre serlo y no serlo"[127]. Nos movemos en el ámbito íntimo de la persona, en su conciencia, pero si admitimos que debemos respetar cualquier decisión adoptada por otros, estamos admitiendo "el todo vale". Desde esta posición tan subjetiva, Adela Cortina insta a que ésta sea respetada, pero en último término, "por in-comunicable es in-compartible"[128], por este motivo, y desde una ética dialógica, debemos aceptar la necesidad de la existencia de unos "mínimos morales"[129] que hagan posible la convivencia entre las personas en el respeto de una autonomía solidaria, esto nos llevaría a admitir que "el hecho de compartir estos mínimos, permite la convivencia de unos máximos"[130].

[126] Cortina, A. (1994a): *Ética Mínima*. Tecnos. Madrid, p.39.
[127] Savater, F. (1995): *Ética como amor propio.* Grijalbo Mondadori, Barcelona, p. 333.
[128] *Op. cit.* Cortina, 1994a, p. 148.
[129] *Op. cit.* Cortina, 1994a, p. 148.
[130] Cortina, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid, p. 196.

Aceptando pues, estas «éticas kantianas» que defienden la existencia de un ideal moral en cada uno de nosotros, es a lo que Kant denomina moral[131]. Podemos aceptar, desde esta visión, sin miedo a caer en dogmatismos, ni en códigos morales únicos, que la educación moral, es "una formación prudencial del carácter"[132]; considerado éste, como "un fin general de la instrucción y disciplina escolar"[133]. Esta visión de la educación moral, también defendida por Aranguren o Adela Cortina, establece que "la educación moral no se trata tanto de la obediencia a deberes, como de la adquisición de un carácter que nos posibilite vivir mejor"[134], con un entendimiento entre las personas que nos posibilite crear un mundo más humano con conciencia "de que somos los protagonistas de nuestra vida común, los que hemos de elegir entre construir un pueblo o quedar en masa disgregada"[135].

La educación moral, entendida como proceso que capacita a la persona para saberse enfrentar a aquellas situaciones *desmoralizantes;* (...) que lleva a los sujetos a enfrentar la vida con un elevado estado de ánimo"[136], que les ayuda a guiar su conducta en un proceso de reflexión y de meta-reflexión que permite al individuo hacer elecciones razonables, implicándolo en una

[131] García Morente, M. (1975): *La Filosofía de Kant. (Una introducción a la filosofía).* Espasa-Calpe, Madrid, p. 139.
[132] García Moriyón, F. (1998): *Crecimiento Moral y Filosofía para niños.* Aprender a Ser, Desclée De Brouwer, Bilbao, p. 28.
[133] Dewey, J. (1859-1952) (1998): *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Ediciones Morata, S. L,, Madrid, p. 289.
[134] *Op. cit.* Cortina, A. (1994), p. 19.
[135] *Ibidem,* p. 12.
[136] *Op. cit.*, Moriyón, F. (1998), p. 28.

concienciación del deber-ser por encima de todas sus inclinaciones y razonamientos egoístas.

Con Leonardo Rodríguez compartimos que hablar de moral de máximos supone "desbordar los márgenes de lo estrictamente debido (...)"[137], en defensa de lo que Max Scheler denomina «amor», como "el estrato más profundo e inmediato de la experiencia moral, constituye la actualización de los valores más elevados que puede encarnar el sujeto"[138], idea refrendada por E. Fromm en su obra clásica *El arte de amar*[139].

Otra perspectiva que define la educación moral, es considerarla como un ámbito de reflexión que ayuda a:

1) Detectar y criticar los aspectos injustos de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
2) Construir formas de vida más justas tanto en los ámbitos interpersonales como en los colectivos.
3) Elaborar autónoma, racional y dialógicamente principios generales de valor que ayuden a enjuiciar críticamente la realidad.
4) Conseguir que los jóvenes hagan suyo aquel tipo de comportamiento coherente con los principios y normas que personalmente hayan construido.
5) Lograr que adquieran también aquellas normas que la sociedad de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo se ha dado.

[137] Rodríguez, L. (1992): *Deber y valor. Investigaciones éticas.* Tecnos, Madrid, p. 187.
[138] *Op. cit.* Quintana Cabanas, 1995, p. 211, en Scheler, M. (1941): *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético.* Tomo I. Revista de Occidente, Madrid.
[139] Fromm, E. (1996): *El arte de amar.* Paidós, Barcelona.

Dicho de otro modo, la educación moral quiere provocar en el alumnado el desarrollo y la formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y la acción moral, a fin de que sean capaces de orientar de modo racional y autónomo en aquellas situaciones que les planteen un conflicto de valores. Precisamente porque la educación moral supone orientarse autónomamente en situaciones de conflicto de valores no se la puede catalogar de práctica reproductora o inculcadora de valores, sino que probablemente sería mejor entenderla como lugar de cambio y de transformación personal y colectiva, como lugar de emancipación. Si, por otra parte, la educación moral supone orientarse racional y dialógicamente en situaciones de conflicto de valores, no se la puede catalogar de práctica individualista o subjetivista, sino que probablemente sería mejor considerarla como lugar de entendimiento y de creatividad colectiva, como lugar de diálogo y quizás acuerdo entre personas y grupos.

Esta concepción de la educación moral no se entiende únicamente como un proceso de socialización, por el contrario, querríamos destacar especialmente la vertiente creativa y transformadora de la educación moral: limitar la adaptación y resaltar la construcción de formas de vida más justas y quizás nuevas. La educación moral implica la decisión consciente de cambiar el curso de los acontecimientos; implica la construcción voluntaria de la propia historia personal y colectiva.

La propuesta de la educación en valores que hemos descrito, está especialmente pensada para facilitar la convivencia en sociedades plurales y no puede obtener criterios de valor de los modelos clásicos de educación moral, no puede aprovechar las aportaciones de los modelo basados en una concepción absoluta de los valores. Estos modelos se fundamentan en una

visión del mundo que permite derivar a partir de ella un conjunto de valores y normas de conductas indiscutibles e inmodificables. Valores y normas que acostumbran a imponerse con la ayuda de algún poder autoritario y que pretenden regular minuciosamente todos los aspectos de la vida personal y social. Esta postura desemboca en explícitas e insistentes prácticas educativas que tienen como principal finalidad la transmisión unilateral de los valores y normas que se han de respetar. El trabajo de transmisión se realiza con los medios que en cada caso parecen más oportunos, instrucción, convencimiento, inculcación adoctrinamiento u otros, y utilizando, si fuese necesario, las coacciones oportunas para lograr que todos los alumnos adquieran los valores y las normas propuestas. Desde esta perspectiva, parece que no sería útil ni oportuno buscar modelos de estas características.

Tampoco nos parecen acertadas las reflexiones que han llevado la educación moral hacia modelos basados en una concepción relativista de los valores. Esta postura se fundamenta en la convicción de que el acuerdo en un tema como el de los valores es una cuestión simplemente casual, ya que no hay ninguna opción de valor preferible en sí misma a las demás, sino que en realidad valorar algo es tomar una decisión basada en criterios totalmente subjetivos. Por tanto, no sería posible afirmar, según esta concepción, que una norma o un comportamiento determinado sea mejor que otro. Desde el punto de vista de la pedagogía, este modelo tiende a limitar el papel de la educación moral.

Las dos fundamentaciones de la educación moral que acabamos de presentar no son las únicas posibles en la actualidad. Cada día son más claros los pasos hacia una definición de la educación moral basada en la construcción racional y autónoma de principios, valores y normas. Este

modelo no defiende valores absolutos, pero tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente correcto, y que hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y la voluntad de valor que nos pueden permitir determinar algunos principios valiosos que, a pesar de ser abstractos y formales, pueden convertirse en guías suficientes del juicio y la conducta humana. Al proponer un modelo de educación moral respetuoso con la autonomía de los sujetos y a la vez orientado por criterios racionales, nos separamos de las propuestas autoritarias que determinan, al margen de la conciencia individual lo que está bien y lo que está mal.

Para finalizar, y con visiones diferentes, las definiciones sobre qué se entiende por educación moral son las aportadas por Hall y Davis. Desde una visión cognitiva de la psicología, la designa como "ayuda al desarrollo humano consistente en proporcionar a los individuos experiencias concretas de tomas de decisiones y de práctica del razonamiento moral"[140]; y Medina, desde una perspectiva social, define la educación moral como "desarrollo y fortalecimiento de la capacidad que la persona tiene de obrar rectamente con libertad, por su adhesión voluntaria a los valores fundados en la tendencia al Bien y al cumplimiento de los deberes que ellos nos exigen, al margen de la equívoca presión social existente"[141]. Ambas definiciones nos señalan aspectos importantes implícitos en la educación moral, presencia que quedará patente cuando tratemos los métodos de enseñanza actuales.

[140] Hall, R. T.; Davis J. U. (1975): *Moral Education in Theorie and Practice*. Prometheus Books, Buffalo, N. Y., p. 175.
[141] Medina Rubio, R. (1987): "Reflexiones sobre educación moral". En Jordán, J.A.; Santolaria, F.F. (eds): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* PPU, Barcelona, p. 183.

Si analizamos y comparamos, las distintas definiciones señaladas en estas páginas, y teniendo en cuenta otras muchas incluidas en los manuales citados, pero que no han sido recogidas por repetitivas o no aportar nada nuevo al objeto de nuestro estudio, concluimos diciendo: que la educación moral, como proceso intencional, dirigida a la persona, en el respeto de su autonomía, le ayuda a hacer buen uso de su libertad, entendiendo por *buen uso,* todo aquello que hace que su vida sea más feliz siempre que su conducta no perjudique al otro. Tiene por objeto la formación de personas autónomas y dialogantes, dispuestas a implicarse y comprometerse en una relación personal y en una participación social basadas en el «uso crítico de la razón, como proceso de crecimiento, y camino de felicidad»[142], apertura a los demás y respeto a los Derechos Humanos.

2.2.- Los valores y la educación moral.

En la actualidad, ambos conceptos tienden a ser utilizados y considerados como semejantes, y esto es así porque están estrechamente relacionados. Sin embargo, son conceptos diferentes aunque numerosos autores los empleen indistintamente para hablar en general de la educación moral.

La educación moral, tiene como finalidad el *discernimiento, la opción* y por último, la *adhesión* a determinados valores, éstos se constituyen en su sustento material, en su objeto de estudio. Es el proceso que nos lleva a

[142] Dearden, R.F.; Hirst, P.H. y Peters, R.S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico.* Narcea, Madrid, p. 385.

preferir unos valores sobre otros considerados de más alta jerarquía en cuanto nos posibilita una mayor perfección como persona, capacitándonos para percibirlos y captarlos.

Hablamos de desarrollo de las capacidades morales, cuando, en palabras de Rawls, y tomando como principal valor la justicia social, ejercitamos el juicio, la reflexión, sobre estos valores morales, "sobre la justicia o injusticia de las instituciones y de las políticas públicas, y cuando perseguimos nuestra propia concepción de la vida buena"[143].

Para Delval y Enesco, "la conducta moral depende en definitiva de los valores de los cuales se parta"[144]; y para Frondizi[145], los conflictos entre valores positivos, son la causa de los problemas morales. La relación entre ambos conceptos se evidencia cuando se busca desarrollar en el sujeto una actitud autónoma, de responsabilidad frente a los valores, entonces, hablamos de educación moral.

Entendemos que una persona moralmente bien educada, es aquella que tiene conciencia de vivir en sociedad, que posee unos valores positivos mínimos que le enseña a convivir con los demás, con un proyecto de vida que le satisface y le realiza como persona. En nuestro actual sistema educativo, los valores quedan patentes a través de los Temas Transversales del currículum[146], entre los cuales se halla la Educación Moral y Cívica. Su argumento nuclear se inserta en las demás disciplinas, e impregna los restantes temas transversales. En todos ellos se resalta la faceta del hombre como ser social, preocupado por las necesidades presentes en su sociedad,

[143] *Op. cit.* Martínez, E. (1999), p. 110.
[144] *Op. cit.* Delval, J. y Enesco, I. (1994), p. 60.
[145] *Op. cit.* Frondizi, R. (1972), p. 221.
[146] Busquets, D. y otros (1994): *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral.* Aula XXI, Santillana, Madrid.

incidiendo especialmente en la formación de hábitos y actitudes que les lleve a perfeccionarse como persona.

La relación entre ambos conceptos es razonable para la mayoría de autores que profundizan en el estudio de la educación moral. Scheler, Reiner, Lavelle, Cuvillier[147], estudiosos de la filosofía de los valores, fundamentan su filosofía moral sobre la idea de valor, y llegan a considerar la propia moral, incluso, como un valor. Admiten que "la verdadera experiencia moral es la de un incesante esfuerzo por encarnar los valores"; y "todas las normas, imperativos, exigencias, etc. (propias de la moral), se fundan en el ser de los valores".

Hablar por tanto, de educación moral, es asumir unos valores morales como guía de nuestra conducta que nos facilite perfeccionarnos como personas, proporcionándonos pautas e instrumentos para la convivencia.

2.3.- Fundamentos.

Partiendo de la definición de educación, como proceso intencional dirigido a la perfección de la persona, "llevar al sujeto de lo que es a lo que debe ser"[148], admitiremos que la educación tiene siempre algo de educación moral, e incluso nos adherimos a la forma tan radical de entender la educación señalada en el Libro II de las Leyes de Platón. El considera la educación moral como la educación misma: "Llamo educación a la primera adquisición

[147] Citados en la obra de Quintana, J. Mª, (1995), p. 64.
[148] Marín Ibañez, R. (1981): "La *educación* como optimización del hombre". En varios: *Teoría de la Educación*. Anaya, Madrid, p. 109.

de virtud que hace un niño (...) La parte que nos educa para utilizar como es debido el placer y el dolor, que nos hace odiar lo que hay que odiar desde el comienzo hasta el fin, y que así mismo nos hace amar lo que hay que amar, esta parte es, la que la razón separará para dar a su concepto el nombre de educación"[149]. Esta visión global de educación nos convence para aceptar que existe una estructura moral común a todos los hombres, y unos contenidos morales que evolucionan históricamente. Nuestra postura es pues aceptar el universalismo antropológico defendido por Zubiri[150], Adela Cortina[151] o Aranguren[152]. Poseyendo todas las personas la capacidad de razonar, admitamos que la reflexión moral o "pequeña moral"[153] como la denomina Aranguren, es inherente a toda actividad humana.

Otras perspectivas sobre las que cimentar la educación moral, son:

- Considerando a la persona como un ser social, nos obliga a entendernos los unos con los otros mediante códigos morales diferentes. Esta visión defendida por sociologistas como Durkheim[154], Natorp[155], Kerschensteiner[156], Habermas[157] o Marx[158]; resalta la función primordial que cumple la educación como medio de integración social, por lo que disciplina, voluntad y autonomía, son principios subyacentes en toda educación considerada como moral.

[149] Platón (1991): *Obras completas*. Aguilar, Madrid, p. 1294.
[150] Zubiri, X. (1986): *Sobre el hombre.* Alianza, Madrid.
[151] Cortina, A. (1990): *Ética sin Moral.* Tecnos, Madrid.
[152] Aranguren, J.L. (1968): *Ética.* Revista de Occidente, Madrid.
[153] Aranguren, J.L. (1983): *Propuestas morales*. Tecnos, Madrid, pp. 12-13.
[154] Durkheim, E. (1947): *La educación moral.* Losada, Buenos Aires.
[155] Natorp, P. (1913): *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad.* La Lectura, Madrid.
[156] Kerschensteiner, G. (1928): *El alma del educador y el problema de la formación del maestro.* Labor, Barcelona.
[157] Habermas, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa.* Península, Barcelona.
[158] Marx, K; Engels, F. (1978): *Manifiesto del Partido Comunista.* En *Obras de Marx y Engels.*Grijalbo, Barcelona, Vol. 9.

- Si consideramos la existencia de los valores como fundamento de la educación moral, la persona se enfrenta en su vida cotidiana a numerosas situaciones que plantean conflictos entre tendencias, deseos, intereses o entre valores distintos.

  La educación moral supone desde estas perspectivas, enfrentarse de manera libre y autónoma a temas relevantes en los cuales subyace un conflicto de valor, o bien la necesidad de jerarquizar unos valores sobre otros a la hora de decidir o posicionarnos sobre determinadas ideas en las que nadie puede darnos una seguridad definitiva, pero respecto a los cuales, podemos elaborar soluciones que consideramos mejores y más justas que otras. Esta es la justificación defendida por el GREM[159].

- La existencia de unos Derechos Humanos reconocidos en 1948**,** y analizados desde una vertiente moral por Adela Cortina[160], propugnan el derecho de la persona a ser moral, a considerar esta dimensión humana como otra cualquiera de la persona a ser desarrollada en búsqueda de su perfección. Perfección que exige que toda persona alcance un grado de autonomía, de autolegislación racional y de libertad, como Hegel[161] defiende, que le permita conseguir criterios morales propios para elegir y justificar sus acciones.

  Las tres generaciones de derechos humanos; los propugnados por el liberalismo que ensalzan el derecho de toda persona a la vida, a pensar y expresarse libremente; los impulsados por los movimientos socialistas, económicos, culturales y sociales; y los pertenecientes a la tercera generación, que aunque no están explícitamente recogidos en la Declaración Internacional de Derechos de la ONU sí están presentes en

[159] Grupo de Investigación en Educación Moral, perteneciente al Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona.
[160] Cortina, A. (1994b): *La ética de la sociedad civil.* Anaya, Madrid.
[161] Hegel, G.W.F. (1989): *Lecciones de Filisofía de la Historia*. PPU, Barcelona.

la conciencia social, el derecho a vivir en una sociedad en paz, nos señalan los valores guías de *libertad, igualdad y solidaridad.*

2.4.- Teorías del desarrollo moral.

Con Herbart[162] nos confirmamos en la conveniencia de tratar el desarrollo moral desde distintas disciplinas científicas que nos posibilite tratar de moral desde una base empírica y más práctica que podamos aplicar en Pedagogía.

Puig y Martínez[163] nos señalan dos grandes teorías que existen hasta el momento sobre el desarrollo moral, y que hacen uso propedéutico de diferentes ciencias – Filosofía, Psicología, Sociología y Biología **–,** para hallar una base experimental que demuestren ambas teorías. A saber:

- La que considera la moralidad nacida de una adaptación heterónoma al entorno social –internalización o socialización-, o como inserción de los individuos en la sociedad (los factores afectivos y agentes socializadores adquieren gran importancia en este modelo).

Los autores más representativos de esta corriente: E. Durkheim, S. Freud, B.F. Skinner, Bandura… aúnan postulados del conductismo, del psicoanálisis y de la teoría del aprendizaje social, para considerar el desarrollo moral como proceso mediante el cual los individuos abandonan su condición asocial y

[162] Herbart, J.F. (1935): *Pedagogía General derivada del fin de la educación.* Espasa-Calpe, Madrid.
[163] Puig Rovira, J.M.; Martínez Martín, M. (1989): *Educación Moral y Democracia.* Laertes, Barcelona.

puramente instintual mediante moldeamiento y adaptación de la conducta a normas externas.

También a esta corriente pertenecen biólogos evolucionistas como Darwin[164] o Wilson[165], los cuales se inclinan por defender que el origen de la moral y el sentido de las virtudes éticas, deben buscarse en los procesos de mutación y selección que modelan la carga genética humana, quedando en segundo plano o descartándose totalmente el papel de la cultura en la construcción de dicho carácter moral. La biología pues, no justifica las normas morales pero sí predispone a los hombres a aceptarlas.

- La teoría cognitiva o constructivista establece que el desarrollo moral es una progresiva construcción de un pensamiento moral justo y autónomo.

La noción de autonomía, de procedencia kantiana, viene a decir que los juicios morales no nos vienen dados desde fuera, sino que los construimos de forma autónoma. No nos lo impone nuestras características naturales o sociales, sino que los construimos desde una razón práctica, pues en palabras de Kant: El hombre "no es por naturaleza un ser moral; sólo lo será cuando eleve su razón a los conceptos del deber y de la ley"[166].

Los máximos representantes de esta teoría son: J. Piaget[167], L. Kohlberg[168] y E. Turiel[169]. Todos coinciden en señalar los siguientes rasgos comunes en sus teorías:

[164] Darwin (1972): *El origen del hombre*. Anagrama, Barcelona.
[165] Wilson (1982): *La naturaleza humana.* Fondo de Cultura Económica, México.
[166] Kant, I. (1983b): *Pedagogía*. Akal, Madrid, p. 86.
[167] Piaget, J. (1977): *El criterio moral en el niño.* 3ª ed., Fontanella, Barcelona.
[168] Kohlberg, L. (1982): "Estadios Morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo". *Infancia y Aprendizaje,* nº 18.
[169] Turiel, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención.* Debate, Madrid.

1. Utilizan el concepto de estadio para explicar el paso de un nivel de juicio moral menos desarrollado a otro más desarrollado.

2.- La motivación de la conducta moral no se halla en satisfacer necesidades biológicas o recibir premios o evitar castigos, sino en el afán de realización de la persona, en su afán de optimización.

3.- Tiene gran importancia el componente mental de la moral, el razonamiento y los juicios morales.

4.- Han creado un método de enseñanza ética – al margen de la formación religiosa - en la escuela, haciendo posible la incorporación de la moral a los temas que constituyen el currículum escolar.

De todos ellos, el elemento más definitorio de las teorías cognitivo–evolutivas es el concepto de estadio, que supone una reorganización secuencial de las actitudes morales relacionada con la edad. En cada uno de estos estadios, el sujeto va creando sistemas conceptuales que le permiten comprender el medio social y transformarlo, a diferencia de la visión más pasiva del sujeto que promueven las teorías del aprendizaje social. Para desarrollar estos sistemas conceptuales el individuo debe establecer continuas interacciones con el medio que irán posibilitándole generar sus propias creencias morales.

Las teorías cognitivas–evolutivas tienen una serie de rasgos característicos que González y Padilla[170] nos señalan:

1) El componente básico–estructural del desarrollo moral es el juicio moral.

[170] Padilla, M. L. y González, M. M. (1990*):* "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares", en Palacios, j.; Marchesi, a. y Coll, c. (comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación (I). Psicología Evolutiva*. Alianza, Madrid.

2) La aceptación, la competencia, la realización personal o el amor propio son las principales motivaciones que impulsan el desarrollo moral, más que cubrir una necesidad biológica o reducir la ansiedad o el miedo.
3) El desarrollo moral es universal. Todas las culturas presentan interacción social, adopción de roles y conflictos sociales que exigen una integración moral.
4) Lo que caracteriza a cada estadio es el nivel estructural de razonamiento moral del sistema cognitivo del niño. El nivel de razonamiento moral se alcanza en interacción con los otros, no es una interiorización de normas ya establecidas por otros.
5) Las influencias del medio se definen por la extensión y calidad de los estímulos cognitivos y sociales que se presentan al niño durante su desarrollo, más que por las experiencias específicas con los padres o por las experiencias de disciplina, premio y castigo.

Además de estas corrientes, están surgiendo otras posiciones integradoras intermedias considerando elementos de ambas líneas, pues para algunos autores, como Agustín Morón y Bernardo de la Rosa, "la educación moral, al menos la infantil, requiere una integración práctica de ambos enfoques"[171], es decir, el desarrollo moral tendrá en un primer momento una orientación heterónoma y mecánica manifestada a través de la formación de hábitos, y en segundo lugar; el desarrollo del razonamiento autónomo. Nosotros, aunque compartimos las limitaciones y dificultades que Escámez señala a este último momento de la formación moral, "como opción

[171] Morón Marchena, A.; y De la Rosa Acosta, B: (1995): "Más sobre la Educación Moral", *Comunidad Educativa*, diciembre, p. 28.

posiblemente instalada en el reino de la utopía por sus dificultades enormes para su aplicación práctica"[172], nos inclinamos por dicho modelo, pues creemos que el desarrollo del razonamiento moral impulsa a la interiorización consciente del propio sistema jerárquico de valores, que desde la Educación procuramos que sea el que mejor contribuya a una sociedad más humana.

Después de reflexionar sobre estas teorías cuyo sustento teórico está abalada a través de la numerosa bibliografía que en la actualidad existe sobre desarrollo moral, coincidimos en señalar los siguientes modelos de desarrollo, aceptando el hecho que los tres modelos pueden compartir estrategias metodológicas comunes, pero se diferencian en el modelo de persona que se esconde tras cada uno de ellos y en sus recursos didácticos.

1º- El Modelo de Socialización: Es el modelo basado en un código moral único, que funciona como ley moral en la que no cabe duda entre lo que está «bien o mal». La educación, según este modelo, se dirige a acatar obediencia, empleándose la represión, la coacción, con predominio de los castigos y privaciones, o por el contrario, a través de recompensas y emulaciones.

Este modelo puede – o no - incorporar la educación religiosa como un medio más de facilitar la integración de unos valores morales universales, dirigiendo la voluntad hacia el bien. Los medios para llevar a cabo este objetivo, que suele ser prioritario sobre todos los educativos, se centra en contraer buenos hábitos desde los primeros años, a través del instinto de imitación que el niño tiene tan desarrollado, enseñándole a diferenciar los buenos y los malos ejemplos, compañías, libros, espectáculos, enseñándoles a

[172] Escámez Sánchez, J. (1991): "¿Qué hacer en educación moral?". En homenaje al profesor Doctor Don Ricardo Marín Madrid, p. 102.

distinguir entre hábito, virtud, vicio, tipos de pasiones, fomentando la conciencia moral y los sentimientos morales (religioso, amor a lo bueno, afición a lo honesto, hábitos de obediencia, orden, aseo, disciplina,...), es decir, coincide con lo que tradicionalmente ha perseguido la educación para la urbanidad o educación cívica.

Si quisiéramos resumir la aportación que ha realizado la teoría del aprendizaje social al estudio del desarrollo moral señalaríamos que:

a) Las normas morales básicas se adquieren en la interiorización de normas culturales externas al sujeto.
b) Las influencias del medio se canalizan en dos vías diferenciadas. Primero, las variaciones cuantitativas en la intensidad de las recompensas y castigos proporcionados por los agentes socializadores. Segundo, mediante el aprendizaje observacional.
c) La motivación básica de adquisición de reglas morales está en la búsqueda de recompensas sociales o en la evitación de castigos.
d) El desarrollo moral supone un avance de la adaptación conductual a unas reglas morales más que un cambio cognitivo estructural.
e) El desarrollo moral está sujeto a variaciones situacionales y culturales.

2º- El Modelo de Construcción: Su fundamento se halla en la concepción epistemológica racionalista según la cual, y siguiendo la teoría de Kant, existe

una ley universal de "hacer el bien, no por inclinación, sino por deber"[173]. Esta idea es uno de los centros de su razón práctica o principios del comportamiento moral según Kant, y aunque nuestras pretensiones se escapan en profundizar en su filosofía, no podemos dejar de hacer referencia a ella dada la fuerte influencia de sus teorías en el debate contemporáneo sobre moral. Este modelo se dirige a lograr seres que obren libremente; que tengan por sí mismos, un valor intrínseco –como fines en sí mismos, es decir que piensen y actúen autónomamente de acuerdo con principios universales.

Como buen lector de Rousseau, Kant respeta los distintos momentos del desarrollo del niño y separa los periodos de la educación para las diferentes edades evolutivas de la psicología infantil.

La doctora O`Neill[174], como gran conocedora de la filosofía kantiana, nos señala un hecho destacable en todos sus escritos sobre ética: "un incondicional compromiso con la libertad humana, con la dignidad del hombre y con la concepción de que la obligación moral no deriva ni de Dios, ni de las autoridades y comunidades humanas ni de las preferencias o deseos de los agentes humanos, sino de la razón". Es por tanto, una visión constructivista que defiende el uso del razonamiento como procedimiento para llegar a un perfeccionamiento moral. Su teoría coincide con los planteamiento de Rawls[175], para el cual, la reflexión como procedimiento a través del cual se llega a la convicción con el objeto de que se siga afirmando los mismos principios que se defendían cuando le llegue el momento de aceptar sus consecuencias. Se parte del supuesto de que no existen verdades

[173] Kant, E. (1946): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Espasa-Calpe, Buenos ***Aires***, p. 32-33.
[174] En Peter Singer (ed.) (1995): *Compendio de Ética.* Alianza Editorial, Madrid, p. 253.
[175] *Op. cit.* Rawls 1999, pp. 209-262.

morales objetivas, es la propia persona la que debe llegar a través de la reflexión y bajo condiciones de racionalidad, llegar a un consenso dialógico.

Anterior a estos planteamientos, la obra de Piaget[176] supuso un cambio de orientación en los estudios que se realizaban sobre el desarrollo de la moral. Antes de escribir su libro, los estudios sobre desarrollo moral estaban centrados en las valoraciones morales de la conducta. La obra de Piaget se centró en el razonamiento moral de los sujetos, es decir, en los criterios que se usan para juzgar las conductas morales y cómo se razona sobre ellas. Piaget consideró que las normas que regulan la conducta de un sujeto pueden estar impuestas por otros (en los niños impuestas por los adultos) o pueden estar interiorizadas, haciéndolas el sujeto suyas.

Los estudios de Piaget sobre problemas morales se centraron en cuatro conceptos: la intención de las acciones, la responsabilidad, la mentira y la noción de justicia (concepto clave del conocimiento moral). Al igual que hiciera en la evaluación del desarrollo cognitivo, Piaget diseñó situaciones en las que planteaba al sujeto problemas de naturaleza moral. Con estas tareas, -historias - que contaba a los niños para que ellos después las evaluaran, Piaget fue delimitando la evolución en este campo.

La evolución que Piaget fue observando en cada una de las nociones que hemos desarrollado le hizo pensar en la existencia de tres estadios en el desarrollo moral. En el primero, característico de los niños pequeños, el valor de las normas está unido a las personas que las dictan, esto es, a los adultos. Por tanto, en este estadio hay que cumplir las normas porque lo

[176] *Op. cit.,* Piaget 1977.

manda una autoridad. A este estadio Piaget lo denominó moral heterónoma, ya que la norma se sitúa fuera del sujeto. La moral heterónoma se corresponde con una estructura de carácter preoperatorio: el realismo moral. Según Piaget, el realismo moral marca que las obligaciones y valores son independientes del contexto y las intenciones. Esta estructura es la causa de la creencia en la responsabilidad objetiva propia de la moral heterónoma.

El segundo estadio, facilita el paso del realismo moral al relativismo moral. El papel de los adultos se reduce y gana en importancia la función de los iguales. El concepto de justicia sufre un cambio, no está ya estimulado por la acción de personas con autoridad, sino que está fundamentado en la cooperación, igualdad y reciprocidad. Lo bueno y lo malo pasará a ser algo que tendrá que ver con la consideración mutua de necesidades. El niño exige una igualdad total, incluso por encima de la autoridad, lo que le lleva a un igualitarismo radical y absoluto. Es decir, pasamos a un cierto relativismo fundamentado en la cooperación entre iguales. En el tercer estadio, al que se accede de forma gradual, el niño juzga las normas en función de sus propios criterios, independientemente de quien las dicte. Este estadio se denomina de moral autónoma.

Otro autor constructivista es Kohlberg[177], el cual desarrolló su trabajo siguiendo el de Piaget, aunque la teoría de la moralización del desarrollo cognitivo de Kohlberg supuso una profundización y ampliación de la obra piagetiana.

[177] Kohlberg, L y Turiel E. (1980): *Desarrollo y educación moral*. Narcea, Madrid.

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg diferencia tres grandes niveles y seis estadios (dos en cada uno de los niveles). Los tres niveles principales son:

- Nivel I:
  - Preconvencional (estadios 1 y 2).
- Nivel II:
  - Convencional (estadios 3 y 4).
- Nivel III:
  - Postconvencional (estadios 5 y 6).

El nivel preconvencional es el de la mayoría de los niños menores de diez años. Corresponde a una moral heterónoma en la que hay que evitar transgredir normas que conllevan castigos y se juzgan las acciones por sus consecuencias. El nivel convencional corresponde al período de edad entre 10 y 13 años, aunque muchos adolescentes y adultos continúan en él. Supone la aceptación de las normas del grupo de forma incuestionable. Hasta aquí la teoría está inspirada en la de Piaget, pero el tercer nivel que añadió Kohlberg está más influida por orientaciones filosóficas. El período postconvencional (desde aproximadamente los 13 años, en algunos sujetos. Otros no lo consiguen nunca) se caracteriza por la aceptación de principios morales propios del sujeto, que se anteponen, si fuese necesario, a las normas del grupo.

Para Kohlberg, el desarrollo del razonamiento moral evoluciona junto al desarrollo cognitivo y la capacidad de adoptar perspectivas sociales. Sin embargo, aunque los avances en el razonamiento moral implican haber alcanzado progresivos niveles de desarrollo cognitivo, esto no significa que un alto nivel cognitivo conlleve altos niveles de moralidad. Si el sujeto no tiene oportunidades para asumir roles, si no vive en un contexto social que le

proporcione las condiciones adecuadas y, sobre todo, si no se da el conflicto cognitivo–moral la persona no madurará lo suficiente para alcanzar el nivel postconvencional de desarrollo moral.

La metodología que siguió Kohlberg fue proporcionar a los sujetos situaciones problemáticas (o dilemas) en las que había que optar entre dos conductas, cada una de las cuales entra en contradicción con determinados valores. Lo importante en el análisis de las respuestas a los dilemas no es si la respuesta es positiva o negativa sino las razones que justifican la respuesta. Mediante el análisis de las respuestas que emiten los sujetos es cómo Kohlberg distingue los seis estadios que hemos descrito anteriormente.

Niveles	***Estadios***	***¿Qué está bien?***	***Razonamiento Moral***	***Descripción***
Preconvencional La moralidad se rige por reglas externas	1. Moralidad heterónoma	Evitar incumplir normas sancionadas con castigos, obedecer por obedecer y evitar el daño físico a personas y propiedades.	Evitación del castigo y el poder superior de las autoridades.	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista. Acepta el poder de la autoridad. Considera las consecuencias de la conducta, no las intenciones.

	2. Individualismo, propósito instrumental e intercambio.	Seguir las reglas sólo en interés inmediato de alguien. Actuar para obtener intereses y necesidades propias y dejar a los otros hacer lo mismo. Lo equitativo también está bien.	Satisfacer las propias necesidades o intereses en un mundo donde hay que reconocer que los demás también tienen intereses.	Se comienza a pensar que pueden existir distintos puntos de vista. Las necesidades se consideran desde un punto de vista físico y pragmático. Se piensa que si se hace algo por los demás, otro lo hará por él.
Convencional La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales	3. Expectativas interpersonales, mutuas relaciones y conformidad interpersonal.	Vivir de acuerdo con lo que esperan los otros más próximos o con lo que las personas esperan en general de determinados roles. Ser bueno significa tener buenos motivos, mostrar preocupación por los otros. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, etc.	Necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Deseo por mantener las reglas y la autoridad que son bases de la conducta estereotípica.	Se cree en la Regla de Oro: la buena intención es clave para valorar la conducta. Hay una clara tendencia a mostrar conductas estereotipadas.
	4. Sistemas sociales y conciencia	Cumplir con los deberes actuales con los que se está de acuerdo. Defender las leyes salvo cuando se contradicen con otros deberes sociales establecidos. Está bien contribuir a la sociedad y al grupo.	Mantener la institución en su conjunto. Evitar la ruptura del sistema. Por imperativos de conciencia con las obligaciones de uno.	El sujeto añade a las perspectivas de dos personas la contemplación de las leyes sociales. La moralidad sobrepasa lo personal y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse para mantener el orden social.

Postconvencional La moralidad se determina mediante principios y valores universales, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.	5. Contrato social o utilidad y derechos individuales.	Ser consciente de que la gente posee distintos valores y opiniones y de que la mayoría de las reglas y valores son relativos al propio grupo. La relatividad de las reglas es normalmente respetada porque son un contrato social. Algunos valores se defienden como no relativos (la libertad, la vida, etc.) en cualquier sociedad y a pesar de la opinión mayoritaria.	Sentido de obligación a la ley debido al contrato social: hacer y cumplir las leyes para el bienestar de todos. Sentimiento de compromiso contractual, libremente aceptado. Preocupación porque las leyes y deberes se construyan con un sentido pragmático: el mayor bien para el mayor número de personas.	La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, acordados por la sociedad en su conjunto. Las leyes son instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas.
	6. Principios éticos universales	Seguir principios éticos seguidos por uno mismo. Cuando las leyes violan estos principios, uno actúa de acuerdo a sus principios. Los principios son principios universales de justicia: la igualdad de los derechos humanos y el respeto a la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.	Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Basado en Kohlberg

A pesar de que el enfoque kohlberiano es el marco teórico del desarrollo moral por antonomasia, sin embargo, para Aierbe, Cortés y Medrano[178],presenta algunas limitaciones. La idea que resume todas estas críticas es la de que el marco teórico de Kohlberg se centra básicamente y excesivamente en la estructura del pensamiento. Por tanto, se piensa que el enfoque de Kohlberg necesita modificaciones y ampliaciones, pues si bien sus aportaciones son necesarios para tratar el crecimiento moral y, en general, comprender el desarrollo y madurez personal, pensamos que el razonamiento es una parte esencial en la atención de lo moral pero presenta un cierto reduccionismo sobre lo moral como globalidad, creemos que una conceptualización más amplia podría encontrarse desde la construcción terminológica de "carácter moral" que hace hincapié en la propia persona. Este es el planteamiento del tercer modelo que a continuación describiremos.

La diferencia fundamental que hallamos entre los modelos de Socialización y el de Construcción es la existencia en el primer modelo, del "adiestramiento" como manera de habituar al educando a ciertas formas de conducta por la vía de la disciplina, excluyendo cualquier rastro de razonamiento entre alumno-adulto.

En el segundo modelo, y según Kant, se reconoce que no sólo con el adiestramiento humano se consigue formar moralmente al sujeto, pues lo que importa es que el niño aprenda a pensar, a interiorizar y llegar a aceptar unas normas universales, el papel del profesor es el de la "dirección", es decir, formar a los sujetos para elegir fines buenos, fin último según Kant.

[178] Aierbe, A., Cortés, A. y Medrano, C. (2001): Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuesta de investigación. *Cultura y Educación*, 13, 2, pp. 147-177.

3º. Formación del carácter. Modelo que actualmente está tomando nuevas denominaciones compartiendo aspectos cognitivos y emocionales, pero que tradicionalmente podría responde a planteamientos pedagógicos del pasado considerados totalizadores y dogmáticos. Pero sin embargo, si nos acercamos a este modelo con el deseo de profundizar en él, podremos hallar características que lo reivindica como el más actual y en boga.

Sus bases epistemológicas se hallan en el contexto norteamericano promovido por la asociación defensora de una educación moral integral, cuya finalidad es la educación del individuo como agente moral y en donde es importante la influencia de instituciones escolares y familiares para establecer un puente de unión entre lo que se piensa que es correcto y una actuación acorde con ese razonamiento; es lo que Lickona establece como «pensamiento, afectividad y acción»[179].

Hemos dejado para el final, la descripción de este modelo por ser el más controvertido, aunque es el que está primando en la actualidad con diferentes apelativos, y dado a conocer a través de una abundante bibliografía. En estos momentos actuales se están incorporando a materiales curriculares transversales en todos los niveles educativos.

Teoría de origen psicopedagógica pretende ofrecernos una visión integral del desarrollo moral a través de los distintos planteamientos de los

[179] Lickona (1992). Educating for carácter: how our schools can teack respect and responsability. Bantan Books, New York.

dos anteriores modelos, pero teniendo en cuenta, claro está, que esta teoría no podría reducirse a un mero eclecticismo, sino que habría de consistir en una nueva praxis distinta, con su propia fundamentación, pensada y desarrollada de acuerdo con las exigencias epistemológicas particulares de su nuevo contenido.

Esta teoría psicopedagógica integral del desarrollo moral, parte del estudio epistemológico del desarrollo íntegro del ser humano. Yus[180] ha realizado un trabajo sobre la educación integral partiendo de los diez principios que se promulgaron en el VIII Congreso Internacional de Educadores Holísticos, celebrado en 1990, y en el que crearon la Alianza Global para la Educación Transformadora (GATE). Por su interés, resumimos dichos principios:

- Equilibrio entre lo humano sobre lo económico. Sólo la persona plena e íntegra puede ser productiva en la sociedad.
- Respeto a la individualidad de cada sujeto.
- El educando debe estar en contacto real con la vida laboral y social porque la experiencia es básica en el desarrollo, más aún cuando este se pretende que se contemple de forma holística, como se propone en el cuarto principio.
- Los profesores deben potenciar una comprensión significativa de la complejidad del mundo, que exige que la educación sea más favorecedora de la libertad aportando alternativas para responder a una cultura heterogénea.
- Importancia de la educación para la democracia participativa en la que los ciudadanos puedan expresar en la comunidad y sepan ser críticos con ésta.

[180] Yus, R (2001): *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI.* Volumen I y II. Desclée de Brouwer, Bilbao.

- Necesidad de plantear una ciudadanía global que defienda valores de índole más universal como el amor, compasión, sabiduría, verdad y armonía.
- Alfabetización de la tierra que incluya procesos de cambio políticos, culturales y personales para entender desde una perspectiva global y ecológica la profunda interconexión de todas las microesferas de la vida.
- Partir de la espiritualidad del sujeto o de su alma para poder trascender a otra dimensión más social, es decir, sólo partiendo de un desarrollo integro se podrá conseguir que la persona se preocupe por el resto de los individuos.

Este último principio creemos que se señala con atrevimiento, pues no estamos acostumbrados en los debates pedagógicos a escucharlos por motivos de que este asunto ha pertenecido al ámbito más íntimo de cada persona. Pero ya es un hecho constatable, a través de las diversas publicaciones que existen al respecto[181], de que nos hallamos en un nuevo paradigma que impulsa una nueva visión del mundo a través de un pensamiento basado en un orden axiológico cambiante. Esta visión confirma las palabras de Bernal[182] de que "la postmodernidad ha venido a plantearnos la certidumbre de que nos hallamos ante una nueva etapa histórica de la humanidad, aunque sus límites no estén precisos y quepan diversas interpretaciones al respecto", pero en todas ellas confluyen un elemento común, la búsqueda imperiosa del bienestar psicológico a través del estudio de la conciencia como elemento fundamental del desarrollo moral.

Este planteamiento existencial ya fue descrito en 1900 por Erich Fromm en su obra *El arte de amar*[183], en la cual se ponía de manifiesto que "sólo podrá crearse una nueva sociedad, si ocurre un cambio profundo en el corazón

[181] VV.AA (1991): Nueva conciencia. Plenitud personal y equilibrio planetario para el siglo XXI. *Integral Ediciones*, Barcelona.
[182] Bernal Guerrero, A. (Ed.) (2002): *Retos y perspectivas curriculares en la postmodernidad* . Ed. Kronos, Sevilla, p. 8.
[183] *Op. cit.* Fromm, 1996.

humano", surgiendo un nuevo modelo de persona cuyas características sean: "renunciar al tener a favor del ser; sentir seguridad; tener un sentido de identidad y confianza en lo que uno es, en la necesidad de relacionarse; solidarizarse con el mundo que nos rodea; estar plenamente presente donde uno se encuentra; sentir la alegría que causa dar y compartir; amar y respetar la vida; percibir la unión con la vida; renunciar a la meta de conquistarla, cooperar con la Naturaleza; hacer del pleno desarrollo de uno mismo y del prójimo la meta suprema de vivir; para ello – explica - es necesario la disciplina. El mal, la destrucción, es consecuencia de la imperfección humana; «llegar a ser» es una meta, la ambición de alcanzar la perfección es un anhelo *para ser feliz en el proceso de vivir*"[184]. Esta visión exige que psicología y la pedagogía aúnen esfuerzos para afrontar el análisis de las virtudes, actitudes y normas teniendo en cuenta su función y condicionamiento en el desarrollo moral como desarrollo humano íntegro, e intentar ofrecer propuestas educativas considerando la naturaleza racional y emocional del hombre, dimensión cultural, social y comunitaria del ser humano, es decir, de su plena "auto-co-realización y su felicidad"[185]. Todas las personas tienen el derecho de ser felices y la educación debe de dar alternativas a este proceso y objetivo vital. Dicho de otra manera, existe cada vez más la necesidad de una perspectiva de estudio del desarrollo moral global e integradora que atienda a aspectos del campo cognitivo, afectivo y contextual.

Creemos que esta visión es la que imprescindiblemente se debe adoptar, porque desde estos tres ámbitos, se explicará de manera completa el

[184] Ver Revista *Integral Ediciones, op. cit.* 1991, p. 18.
[185] Cortés Pascual, Alejandra: Implicaciones psicopedagógicas de un desarrollo moral íntegro: La educación holística. *Revista Iberoamericana de Educación.* http://www.rieoei.org/deloslectores/445cortes.pdf.

desarrollo y comportamiento o conducta moral de los individuos. Esta es también la base del discurso del psicólogo y profesor de Desarrollo de la Educación, Dr. Thomas Lickona[186], el cual establece entre sus planteamientos teóricos, la necesidad de unir lo que se piensa que es correcto y una actuación acorde con dicho razonamiento, se debe prestar atención, pues, al pensamiento, a la afectividad y a la acción. Volvemos a recordar la relación triádica: «pensar, sentir y querer».

Creemos que en la base de estas propuestas se halla el pensamiento aristotélico cuyo argumento básico consiste en que la conducta moral se debe «aprender, practicar y en última instancia interiorizar», como un carácter o virtud. Para su afianzamiento, es necesario demostrar y recompensar la conducta adecuada, de modo que se convierta en un hábito.

Es el acto habitual el que origina el rasgo de carácter. Ello crea un círculo interesante con la conducta; la conducta correcta se modela y conforma (por los métodos tradicionales de aprendizaje), lo cual conduce a tendencias interiorizadas que producen comportamientos correctos. De ahí que podamos apreciar la relación cercana entre los dos primeros elementos de la anatomía moral: la conducta y el carácter.

Las teorías de la inteligencia moral y de la educación moral están muy conectadas al concepto tradicional de la formación del carácter porque hallamos numerosos elementos que así no lo demuestra: la necesaria introspección para poder percibir y conocer las emociones y sentimientos que son origen de los pensamientos que posteriormente se exteriorizarán en maneras concretas de conductas; las alusiones al desarrollo de la voluntad que

[186] *Op. cit.* Lickona, T. 1992. El autor pertenece a la Sociedad de la Educación del Carácter y es profesor en la universidad del Estado de Nueva York en Cortland.

nos capacite para controlar las emociones y actuar en la mejor dirección para que dicha actuación sea beneficioso para los demás y para nosotros mismos; el empleo del autoconocimiento, pues sólo a través de una reflexión seria, intimista, como «ser pensante», nos hacemos conscientes de nuestras limitaciones o impedimentos para actuar en la mejor dirección posible; autonomía, como capacidad de gobernarse a uno mismo, de actuar por propio convencimiento y no por normas sociales impuestas o por miedo al castigo; la autoestima o grado de aceptación que cada uno tiene de sí mismo; comunicación, saber transmitir lo que se siente o piensa, muy relacionado con las habilidades sociales, entendiendo por tales, aquellas conductas y gestos adecuados que permiten a la persona relacionarse positivamente con los demás; solución de conflictos, aceptando que éstos son un componente más de la vida, y que pueden ser resueltos de manera positiva; pensamiento positivo, ya que el optimismo es un hábito de pensamiento que permite apreciar los aspectos más favorables de los acontecimientos, y por último, la asertividad o habilidad para expresar lo que se quiere y se piensa sin herir los sentimientos de los demás. Todos estos componentes forman parte de la educación emocional.

La noción de carácter tiene una larga historia relacionada con los hábitos, con la moral y con la personalidad. Recordemos que la palabra «ética» procede de *ethos*, carácter.

En la última década de los 90, se despertó en Estados Unidos un gran interés por la educación del carácter, entendida como educación moral. Ryan, K. y Bohlin, K. E.[187] o Robert Coles[188] - éste último fue premio Pulitzer-, son una buena representación de dicha teoría. En ella se destaca elementos que

[187] Ryan, K. y Bohlin, K. E. (1999): *Building Carácter in Schools.* Jossey-Bass, San Francisco, p. 9.
[188] Robert Coles (1997): *La Inteligencia Moral del niño*. Kairós, Barcelona.

son reiterativos en la pedagogía propuesta por Marina[189], pedagogía que emana de la filosofía humanista de autores clásicos como Frank, Rogers, Maslow... y queda confirmada por corrientes neuropsicológicas que estudian la emoción y su influencia en la percepción de la realidad. Muchos de sus planteamientos teóricos son empleados en los libros actuales de "autoayuda", como búsqueda de una estabilidad emocional necesaria, siendo usados por todas las capas sociales, primando su uso de manera preferente por las mujeres. Quizás esta diferencia de género se explique por la diferencia numérica de funciones ejercidas por las mujeres, la mayoría de las veces, voluntariamente que les lleva a necesitar estrategias mentales que les ayude a superar el elevado nivel de estrés y ansiedad durante su jornada cotidiana.

El profesor Gervilla[190] conecta con claridad y evidencia, la formación del carácter con el necesario «esfuerzo» que toda educación requiere para llegar a la meta del perfeccionamiento humano, pues como él bien indica, aunque "el esfuerzo no es un vocablo atrayente, ni de moda en nuestra sociedad, por cuanto su idea nos evoca el aguante, la ascética, la lucha, la superación… Sin embargo, - nos esclarece el autor -, pocas cosas de valor se consiguen en la vida sin esfuerzo"[191]. «Esfuerzo»; «voluntad»; «autodominio», son conceptos cuya interpretación y realización, nos lleva a entender este modelo de desarrollo moral como el proceso mediante el cual llegamos a ser un ser único "capaz de llevar a buen término sus proyectos"[192].

[189] Marina, José A. (2005b): *Aprender a vivir*. Ed. Ariel, Barcelona.
[190] Enrique Gervilla Castillo (1998): La educación del carácter hoy. Hacia la conquista del bien, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 173, enero-marzo, pp. 1-20.
[191] *Ibidem*, p. 10.
[192] Quintana Cabanas, J. M. (1992): *Pedagogía Psicológica. La educación del carácter y de la personalidad.* Dykinson, Madrid, p. 49.

Hoy en día, para evitar la carga negativa de este modelo y alejarnos del modelo totalizador del periodo histórico de la dictadura, se nos presenta con un matiz intelectualista con fuerte carga psicológica, tal y como lo señala y actualiza José Antonio Marina[193], el cual establece que la teoría de la inteligencia emocional fue iniciada por Salovey[194] y "lanzada al estrellado por Daniel Goleman[195]". Entre sus premisas, se esconden aspectos relacionados con la Inteligencia emocional; Inteligencia moral; Educación Emocional; Educación de los sentimientos, de las emociones; Educación socio-afectiva; Desarrollo de habilidades sociales... son términos con que se va conociendo este nuevo modelo de educación moral, con un importante cambio conceptual, quizás debido a la mala "prensa" que tuvo la formación del carácter durante la época de Franco ─ recordemos la obra *La Formación del carácter*[196] dirigida a través de la Falange Española -.

También la Iglesia Católica ha hecho uso de dichos términos, por tanto no es de extrañar que hoy en día se haya querido enfocar dicho modelo en otra dirección más pragmática y alejada de "moralismo", resurgiendo la tradicional *eudaimonía* de la éticas clásicas frente a las éticas formales de la modernidad, representada fundamentalmente por Kant.

La educación moral se presenta, siguiendo este modelo, como un medio que pone al hombre en armonía con su conciencia, aportándole felicidad y bienestar. Ya decía Rousseau[197] "Cuanto más me concentro en mí, más me consulto, y más leo estas palabras escritas en mi alma: *sé justo y serás feliz,* o

[193] Marina, J.A. (2005a): *La inteligencia fracasada. (Teoría y práctica de la estupidez).* Anagrama, Barcelona, p. 25.
[194] Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
[195] Goleman, D. (1997): *Inteligencia Emocional.* 15ª ed. Kairós, Barcelona
[196] Villares Barrio, M. (1955): *La Formación del Carácter*. Ed. E. Giménez, S. A., Madrid.
[197] Rousseau, Jean-Jacques (1990): *Emilio o De la educación.* Alianza Editorial, Madrid, p. 381.

la famosa frase de Schopenhauer[198]: "lo que uno es contribuye más a nuestra felicidad que lo que uno tiene". Este sentido espiritual del «ser» es lo que la educación del carácter quiere imprimir en la personalidad del sujeto. Aunque Kant también incluyó en su teoría práctica la formación del carácter, entendiendo ésta formación como lo que el hombre hace de sí mismo, conecta por tanto, con las teorías constructivista, aunque con una gran diferencia, el proceso es resultado de llegar a aplicar máximas universales, moldeado por los siguientes rasgos de carácter: la *obediencia, la veracidad y la sociabilidad*[199]. La *obediencia* que defiende Kant la traducimos con el término actual de «autogobierno»; la *veracidad* la relaciona con la "dignidad humana"; y la *sociabilidad* con la apertura al "derecho de los otros". Para Kant, "el deber" está por encima de cualquier otra motivación, en cambio, en el enfoque actual, el sentimiento, el auto-análisis de nuestros pensamientos y nuestras emociones, predominan sobre la racionalidad.

Coincidimos con Salmerón[200] en señalar la validez y pervivencia de la teoría de Kant y "de muchos de sus argumentos", hallando elementos comunes entre las diferentes teorías sobre la formación del carácter. Pero analizadas con más detenimiento, las diferencias entre ellas se hacen patentes. Las dos nociones de «carácter» que Peters[201] nos señala: desde el enfoque kantiano, como condición de firmeza de resolución en la adhesión a ciertos principios de orden superior, y la otra visión más completa, incluye, además de ciertas virtudes intelectuales tan defendidas por Kant – razonamiento, juicio, entendimiento -, los sentimientos, las motivaciones personales, los

[198] Schopenhauer, Arthur (1990): *Arte del buen vivir*. EDAF, Madrid, p. 49.
[199] Kant, I. (1983b): *Pedagogía*. Prólogo de Mariano Fernández Enguita. Trad. de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Akal, Madrid, p. 73.
[200] Ana María Salmerón Castro (2000): *La herencia de Aristóteles y Kant en la Educación Moral*. Desclée de Brouwer, Bilbao, p. 93.
[201] *Op. cit.* Peters (1984).

deseos, afectos, ideales y creencias; es decir los aspectos psíquicos, emotivos y volitivos de las personas. Esta segunda acepción es la que está predominando en la actualidad, aunque percibimos un cierto olvido de la primera acepción, la cual está quedando relegada a las sesiones de tutoría – y solamente en el caso de aquellos equipos docentes preocupados por la educación en valores –, procurando no emplear el concepto de moral por tener un sentido peyorativo en nuestros días.

Profundizando en la pedagogía moral de Aristóteles, hallamos los indicios de la actual teoría de la formación del carácter basada fundamentalmente, en alcanzar la felicidad con la práctica de la virtud a través del hábito, recurriéndose al fomento de sentimientos morales para que "el corazón se incline naturalmente a la virtud, amando lo bello y detestando lo feo"[202]. Aúna tres conceptos: *entendimiento, sentimiento y obras* – tal y como en la actualidad se intenta llevar a cabo -. Si bien "las buenas obras" es la finalidad de la educación moral, su móvil son las ideas – lo que se conoce a nivel cognitivo - y su motor es el sentimiento. El famoso esquema tripartito que nos lleva a definir actualmente la educación moral, *saber-decidir-actuar,* puede ser traducido de diferente manera según halla sido analizado por un autor u otro. Como por ejemplo, la profesora Gordillo[203] nos habla del concepto clásico de *voluntad* en este modelo para poder dar el paso decisivo para actuar moralmente. Ella nos habla de la formación del carácter como un «esfuerzo» - al igual que ya hiciera el profesor Gervilla -.

> "Supone algo más que desarrollar las habilidades del razonamiento práctico: requiere estar también motivado por el sentido que se encuentra en lo que se realiza, y tener la necesaria fuerza de voluntad

[202] Aristóteles (1978): *Moral, a Nicómaco.* Espasa-Calpe, Madrid, p. 334.
[203] Mª Victoria Gordillo (1992): *Desarrollo moral y educación.* Eunsa, Pamplona, p. 182.

> para encauzar los sentimientos y resistir a las exigencias irracionales de los apetitos (...). Se trata de integrar *razón, voluntad, sentimiento y conducta"*.

Este es el enfoque de los autores que escriben sobre la inteligencia emocional o *educación moral integral*, en la que aparece numerosas referencias al necesario *autoconocimiento*, *autodominio* – o seguridad o autocontrol de uno mismo, como Goleman[204] ya nos señalara - *compromiso, integridad, comunicación eficaz, autoestima.*

Para Goleman, la competencia emocional viene determinada por dos grandes factores, cada uno de ellas con varias dimensiones: a) *La Competencia personal*, referida al modo con que nos relacionamos con nosotros mismos*;* y b) *La Competencia social* o modo con que nos relacionamos con los demás. Ambas competencias se subdividen en varias dimensiones. La primera es: *Conciencia de uno mismo,* - incluimos el autoconcepto, la autoestima -; la segunda, *autorregulación* – o autogobierno -. c) La tercera competencia, tan importante como las dos anteriores, influye en el ajuste personal, en el equilibrio, aportando plenitud y bienestar, es *la Competencia social.*

Manuales de bolsillo y numerosa bibliografía sobre "autoayuda" o de "enriquecimiento personal" van por esta misma línea, haciéndose extensible a todos los momentos evolutivos del ser humano. A modo de ejemplo, recordemos la famosa obra del filósofo Marinoff[205], a cuyo éxito influyó el uso de las principales corrientes filosóficas de la historia para enseñar a responder a los conflictos de la vida. En sus planteamientos aúna la lógica y el

[204] *Op. cit.* Goleman, 1997.
[205] Lou Marinoff (2000): *Más Platón y menos Prozac. Filosofía para la vida cotidiana.*. 9ª ed., Ediciones B, Barcelona.

razonamiento para detectar qué sentimientos están influyendo en el estado anímico de la persona, estado que bloquea el sentimiento de felicidad o de bienestar. A través de esta concienciación, podemos reconducir, reeducar la creación de pensamientos más positivos que generen actitudes que faciliten la comunicación con los otros y con nosotros mismos.

Convencidos de las numerosas definiciones aportadas sobre la educación emocional, seleccionamos aquella que la define como "un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Se propone como objetivo, capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana, con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social"[206]. Comparte elementos comunes con los temas transversales del currículum, educación para la salud; educación moral; educación para la ciudadanía, educación para la paz y educación multicultural. Su rasgo distintivo son las emociones, enfoca por tanto su estudio «desde dentro» de la persona – dimensión intrapersonal -, por lo que dicha teoría tiene un evidente sustento psicológico. Los conocimientos pedagógicos nos aportan «lo que hay que hacer»; la educación emocional, en cambio, se centra en «¿cómo me siento? »; «¿cómo se siente el otro? »; «¿qué puedo hacer para sentirme mejor?». Como respuesta a esta última pregunta, la mayoría de las veces se recurre a hacer todo lo posible para que el otro se sienta mejor, - recordemos la famosa obra de Thomas A. Harris[207] -, abriendo la puerta a actitudes y comportamientos prosociales desde una perspectiva interna.

[206] *Op. cit.* Bisquerra, 2004, p. 89.
[207] Thomas A. Harris (2005): *Yo estoy bien, tú estas bien.* 3ª edición. Novoprint, Barcelona.

Elegimos a Alfonso Aguiló[208] por su lenguaje sencillo, dirigido a lectores de cualquier edad, nos define a una persona de carácter como aquella que "actúa de forma consecuente consigo misma, cuyos móviles se basan en principios nobles, firmes; constancia de la voluntad en el servicio del ideal reconocido como verdadero; perseverancia interior en plasmar un noble concepto de la vida"; o bien la definición aportada por José Antonio Marina[209], el cual define el carácter como "el nivel aprendido de la personalidad". Es el conjunto de pautas de pensar, sentir y de actuar adquiridas que forman un núcleo de hábitos muy estables". Llegamos al elemento clave de la educación moral, los hábitos, traducción tradicional del concepto aristotélico de «modo o manera de ser» por la que se indica, por una parte, una disposición a determinados tipos de acciones y de sentimientos, por el contrario, también se refiere, a las costumbres o a las prácticas generadas por las anteriores disposiciones. Ahora bien, desde el punto de vista que nos ocupa, podemos observar que la mayor parte de nuestros hábitos los contraemos sin elegirlos. Muchos de ellos, por la mera repetición de la experiencia. Nos podríamos preguntar entonces, ¿podemos elegir nuestro carácter? Para no entrar en el antiguo debate *herencia/ambiente*, admitamos que ambos aspectos tienen fuerte influencia en el ser humano, pero sin embargo no podemos elegir ni construir nuestro carácter – forma de ser o de pensar - hasta que no tomamos conciencia de su existencia, es decir, al llegar a una edad reflexiva y sentirnos capaces para enfrentarnos a situaciones que sabemos que podrían ser diferentes si las desafiáramos de otra manera – importancia de los pensamientos positivos -, a través de ellos se proponen moldear o reeducar nuestro carácter. La importancia de este cambio en la

[208] Alfonso Aguiló Pastrana (1992): *Educar el carácter*. Ediciones Palabra, S. A., Madrid, pp. 11-27.
[209] *Op. cit.* Marina, (2005b), p. 102.

manera de pensar, sentir, actuar, es tal y como Marina nos señala, por razones de felicidad, "la educación del carácter es la educación de los poderes de la libertad", en cuanto que nos sentimos fuertes para hacer frente a todo aquello que nos impide ser más felices.

El valor de la libertad posee el beneficio de dar plenitud al ser humano en cuanto que la persona se siente dueña absoluta de su destino. A través de los hábitos, la persona cuenta con más recursos y posibilidades de hacer frente a las muchas dificultades que se encontrarán en su vida. Aquí radica la importancia de este modelo.

Los diferentes términos con que se está dando a conocer este clásico modelo de educación moral para huir, como hemos ya señalado anteriormente, de posturas reaccionarias que defienden una inculcación a ultranza de los valores propugnado por la sociedad durante una época concreta, tiene su raíz en los tres tipos de hábitos: afectivos, cognitivos y operativos, ellos definen el carácter como pautas estables de sentir, de pensar o de actuar.

Comencemos por los primeros hábitos. Para enraizarlos en las personas, la pedagogía de los sentimientos, de las emociones, parte de un enfoque "radicalmente humanista: la reconciliación del ser humano consigo mismo, y por ello, la reconciliación con su entorno social"[210]. Se basa en "fomentar una autoestima equilibrada; aprender a distinguir sus emociones y sentimientos y aprender habilidades sociales, todo esto facilitará a la persona un desarrollo equilibrado como ser humano"[211]. La Psicología y la Pedagogía, se complementan e integran en este interesante campo de la educación integral,

[210] VV.AA (2004): *El reto de la Educación Emocional en nuestra sociedad.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña. Coruña, p. 12.
[211] *Ibidem*, p. 14.

pues recordando la teoría de Albert Ellis[212], el autor nos afirma que "la cognición, la emoción y el comportamiento no son funciones humanas aisladas sino que, por el contrario, están integradas y son holísticas"[213].

La pedagogía de la formación del carácter, se incluye dentro de la educación moral integral, la cual trata de contemplar su desarrollo en la dirección correcta de los tres hábitos señalados - sentir, pensar, actuar -, para cumplir así las dos grandes metas de la educación moral: "la felicidad personal y la dignidad de la convivencia"[214]. De los tres hábitos analizados, quizás el más difícil de enraizar en el ser humano, sea la voluntad, precisamente porque en ella radica el éxito de alcanzar la felicidad. Pero no olvidemos el rechazo que a partir del tercer tercio del siglo XX sufrió este concepto, siendo erradicado del ámbito educativo. Sin embargo Turiel nos advierte de la escasa atención que la psicología del desarrollo moral estaba teniendo hacia la formación de hábitos[215], por este motivo Marina, para evitar confusiones, malas interpretaciones y actualizar el concepto de hábito, acuña el término de la *nueva voluntad,* diferenciándola del concepto anterior, según la cual se consideraba *una e innata*. La nueva teoría sobre la voluntad, surge epistemológicamente de la psicología, según la cual, la voluntad se compone de cuatro hábitos que pueden ser aprendidos: *Inhibición del impulso* – relacionado con el autocontrol -*; Deliberación* – o búsqueda de alternativas más perfectas -; *Decidir* – tomar una opción -; *Ejecución del proyecto,* el cual

[212] Ellis, A. y MacLaren, C. (2004): *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional.* Océano, Barcelona.
[213] En VV.AA (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana.* Ariel, Barcelona, p. 174.
[214] *Op. cit.* Marina (2005), p. 125.
[215] Elliot Turiel (2000): *The Culture of Morality.* Cambridge University Press, Cambridge, p. 9.

se ve facilitado con dos nuevos hábitos: *la capacidad de retrasar la recompensa y la capacidad de soportar el esfuerzo.*

Creemos que este modelo de educación moral emplea estrategias de los dos anteriores modelos analizados aunque presenta aspectos peculiares que lo especifica, el más importante de ellos es quizás, que dicha educación de la voluntad va dirigida al desarrollo de la conciencia moral mediante el esfuerzo, la regularidad de los actos, el autodominio y el buen uso de los pensamientos para crear buenos sentimientos hacia los demás. Emplea el juicio moral al igual que el modelo de construcción, pero de una manera más individual, intimista, en un diálogo consigo mismo, cuando el sujeto ha optado por el amor al bien, y le lleva a aceptar con agrado el sentimiento del deber y la compasión hacia el otro.

Este modelo ha predominado en la educación de las mujeres del pasado, en el que la educación de la sensibilidad, del sentimiento, la firmeza de voluntad y «fuerza del carácter», han sido prioritarios en su educación, bien a través de la educación informal, en un primer momento, y formal al incorporarse al sistema educativo – aunque sea de manera tardía -, quizás porque la psicología, desde sus inicios, reconoce en la mujer un sentido más acusado de sensibilidad y capacidad hacia el esfuerzo.

A pesar de todos estos planteamientos, Teruel Melero[216] nos señala que "aún son muy escasas las referencias al desarrollo de la educación emocional en la formación inicial de los maestros", por lo que esta deficiencia se está supliendo a través de numerosos cursos de perfeccionamiento condicionados, exclusivamente, a su interés y voluntariedad, quedando, la mayoría de las

[216] Teruel Melero, Mª del Pilar (2000): La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* nº 38, agosto, pp. 141-152.

veces, en una utilidad desaprovechada aunque no desperdiciada, porque estos aprendizajes tienen una gran utilidad en la vida personal privada de los maestros y maestras. Sin embargo, creemos que la carencia en los planes de estudio de los alumnos de primaria y secundaria para este tipo de aprendizajes fundamentales para la vida, contribuye a hacer difícilmente viable una formación moral según este modelo.

Informes educativos de carácter internacional, como el de Marchesi y Hernández Gil[217], vislumbran la estrecha relación entre la educación emocional y el fracaso escolar (tema candente y de gran preocupación en la actualidad). En dicha obra se constata una cierta crítica al escaso uso de estrategias emocionales por parte del profesorado para el fomento de los aprendizajes. Escriben: las emociones pueden ser "un recurso que los profesores pueden explotar" si logran con su quehacer educativo que el alumnado logre alcanzar triunfo y éxito escolar, impidiendo de esta manera que la autoestima decaiga. La voluntad, elemento fundamental en este tercer modelo, se haya reforzada cuando experimentamos éxito, aumentando nuestro propio poder interno, adquiriendo más seguridad, felicidad, satisfacción y plenitud. Estos sentimientos son el motor para seguir progresando hacia el difícil proyecto de la optimización personal.

Concluimos diciendo que los tres modelos coinciden en señalar la importancia de los siguientes aspectos: **El valor de la disciplina** –externa e interna -, consistente en una serie de disposiciones que sirven para controlar los instintos o tendencias naturales del hombre; **las normas y principios morales básicos** que nacen de las experiencias de interacción social; y **el**

[217] Álvaro Marchesi y Carlos Hernández (coords.) (2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional.* Alianza Editorial, Madrid, p. 240.

poder de los hábitos. Estos tres aspectos sin embargo, se dan en diferente intensidad según en qué modelo nos situemos, aportando un ideal de persona distinta. El modelo de socialización, propugna una imagen de ser persona obediente, que acata las normas externas, pacífica, dialogante, que acepta el orden establecido en la sociedad, que "vive y deja vivir", conformista y respetuoso con los demás y con todo lo que le rodea.

El modelo de construcción defiende un modelo de persona en la que prima el razonamiento, el juicio, la crítica, por tanto, no acepta aquellas normas que no entiende o que le parecen injustas. Personas inconformistas, con deseo de búsqueda de normas creadas por su intelecto. Reivindica su libertad, ante todo, para aceptar o rechazar ciertas normas morales.

El modelo de formación del carácter, adopta la forma de un ser con voluntad y capacidad de esfuerzo para dominarse a sí mismo, imponiendo la razón a sus deseos o inclinaciones egoístas.

Somos partidarios de que al hablar de un modelo de persona moral, se debería integrar la anterior síntesis realizada ante la complejidad de llevar a efecto una educación moral completa y auténtica. Estos tres modelos deben integrarse, aceptando de positivo todo lo que cada uno puede aportar al desarrollo ético de la persona para alcanzar con efectividad la tan deseada autonomía moral y consiguiente mejora de la sociedad.

2.5.- Estrategias de aprendizaje.

Creemos que las distintas concepciones de educación moral que han predominado en la historia de la educación son las que enfocan sus diversos planteamientos y modos de entenderla para posteriormente impartirlas.

Tradicionalmente, la educación moral se basaba en la autoridad del maestro, en sus lecciones de moral o enseñanza directa, reforzándolas en la obediencia y en la disciplina como manera de influir en la conducta del alumno. La religión, de esta manera, se constituía pues, en un elemento reforzador de dichas enseñanzas. Sin embargo en la actualidad, observamos que en su enfoque educativo se está destacando el papel del análisis lógico, los razonamientos prácticos, las habilidades analíticas, los dilemas morales y el juicio moral, es decir, los elementos cognitivos están incidiendo más que la transmisión de contenidos o normas morales contenidos en un código único. Ahora bien creemos, que para que este tipo de estrategias sean funcionales y se den con un mínimo de garantías y produzcan realmente cambios positivos en la conducta del que aprende se requiere, sin ninguna duda, de un profesional bien preparado para enfocar su desarrollo convenientemente. Sobre este importante aspecto profundizaremos en su estudio en el capítulo siguiente. Ahora nos centraremos exclusivamente en definir las diferentes maneras de desarrollar habilidades intelectuales y afectivas, condicionantes ambos para favorecer el desarrollo moral del alumno. Estas estrategias son:

- Aplicando actividades específicas, transversales y sistemáticas, con el fin de favorecer la formación del juicio y del comportamiento moral.

  Denominamos transversales porque tratándose de temas complejos y de enorme repercusión personal y social, no están contemplados como áreas o disciplinas independientes dentro del currículum, sino su tratamiento es de carácter multidisciplinar. Es una propuesta con objetivos y contenidos referentes a hechos, procedimientos y valores de forma precisa y secuenciada, evitándose las actividades ocasionales e improvisadas.

- Adoptando criterios en la organización de la escuela y del grupo-clase que faciliten la participación democrática de alumnos y profesores, de modo que sea posible tratar dialógicamente los problemas de convivencia y de trabajo que la vida escolar genera.

- La participación de los alumnos ha sido un objetivo y un medio recurrente en todas las propuestas progresistas de educación cívica, social y moral. La participación democrática de profesores y alumnos en foros de diálogo donde plantearse los problemas de convivencia y trabajo es el telón de fondo imprescindible de cualquier actividad de educación moral, y en sí mismo una fuente privilegiada de experiencias morales. Experiencias que sin duda, producen importantes consecuencias formativas entre las que cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la comprensión recíproca, la solidaridad, la cooperación y la integración colectiva; la discusión objetiva de conflictos de manera que los alumnos sean capaces de ponerse en el lugar de sus compañeros y adquirir en este esfuerzo aptitudes dialógicas; la creación de autogobierno que faciliten la obtención de acuerdos colectivos; y finalmente, la coherencia tan deseada, entre juicio y acción moral, dentro y fuera de la escuela.

Una vez que el profesorado haya establecido qué contenidos de educación moral desea tratar con sus alumnos y alumnas, buscará la mejor manera de impartirlos teniendo en cuenta el estadio evolutivo en el que éstos se hallen. Pensamos que las aportaciones que el profesor Bernal[218] nos señala para

[218] Bernal Guerrero, A. (1995): "Educación moral. Enfoques actuales." *Comunidad Educativa*, diciembre, p. 9.

educar la dimensión moral de la persona son también interesantes de ser señaladas. Como son por ejemplo las siguientes estrategias:

- **La clarificación de valores** o relativismo ético, dada a conocer por Raths, Harmin y Simon[219].

Dicha estrategia se basa en ayudar al alumnado a tomar conciencia de cuáles son sus intereses, necesidades o sentimientos, tomando conciencia que bajo todos ellos se hallan latentes valores que son los que dan sentido a su existencia. Se busca la coherencia en el actuar, se respetan los valores elegidos libremente por el sujeto, por tanto desde esta perspectiva, no tiene sentido la enseñanza de determinados valores. Raths, y otros, señalan que para que se pueda hablar de valor ha de cumplir siete condiciones:

1º- "Haber sido seleccionado libremente; 2º- Haber sido escogido entre varias alternativas; 3º- Haber sido escogido después de una cuidadosa reflexión; 4º- Ser apreciado y disfrutado; 5º- Haber sido reconocido públicamente; 6º- Haber sido incorporado a la conducta real; y 7º- Aparecer repetidamente en el transcurso de la vida de la persona que lo posee"[220].

Howe y Howe[221], establecen diversas estrategias a través de las que se inquiere a los alumnos que formulen juicios que demuestren sus personales posturas valorales. Entre dichas estrategias se hallan las preguntas de introspección realizadas por el profesorado.

- **El desarrollo autónomo del razonamiento moral**.

[219] Raths, L.E.; Harmin, M.; Simon, S.B. (1966): *Values and teaching*. Columbus, Ohio, Merril.
[220] Raths, L.E.; Harmin, M.; Simon, S.B. (1982): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase.* CECSA, México.
[221] Howe, L.W.; y Howe, M.M. (1977): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores.* Santillana, Madrid.

Es otra manera de enfocar el desarrollo moral basado en los trabajos de Piaget, Kohlberg y Candee[222]. Defienden que la acción moral emerge de la comprensión y decisión personal, consciente y autónoma de unas determinadas reglas derivadas de unos principios de moralidad nacidos de la interacción individuo-medio, mediante la que el sujeto va reorganizando sus estructuras psicológicas.

La educación desde esta perspectiva, será estimular al educando hacia el estadio siguiente de desarrollo – recordemos en Kohlberg, las seis grandes estructuras de razonamiento moral -, los cuales suponen formas de juicio cada vez mejores, más aptas, en cuanto capaces de solventar situaciones de conflictos de valor cada vez más complejas.

Los métodos y técnicas para trabajar desde esta perspectiva son numerosas, sirvan de ejemplo las señaladas por Puig y Martínez[223], como: la discusión de dilemas morales, debates, ejercicios autoexpresivos, uso de frases inconclusas, reconocimiento de alternativas y previsión de consecuencias, ejercicios de análisis y construcción conceptual, estudio de casos, role-playing, juegos de simulación, análisis de valores ...

Pensamos que la bibliografía existente sobre materiales curriculares dirigidos al alumnado es muy variada y abundante[224], constituyéndose en un medio excelente de ayuda al profesorado comprometido con la educación moral de sus alumnos y alumnas.

[222] Kohlberg, L.; and Candee, D. (1984): "The relationship of moral judment to moral action", en Rurtines, W.L. and Gewirtz, J.L.: *Morality, moral behavior and moral development*, Wiley, New Jersey.
[223] Puig Rovira, J.Mª.; y Martínez Martín, M. (1989): *Educación Moral y Democracia*. Laertes, Barcelona, pp. 192-212.
[224] Sirvan de referente los señalados en Álvarez González y Bisquerra (1996), p. 135.

- **Formación del criterio y de la conducta moral, o educación en virtudes morales**.

Lo fundamental de esta perspectiva no es sólo conocer qué es lo bueno o valioso, sino actuar moralmente, realizar acciones morales. Por eso este enfoque viene a ser "enseñanza de virtudes morales y adquisición de hábitos virtuosos", esta es la premisa de la que parten autores como Brezinka[225], García Hoz[226], Peters[227] o Medina Rubio[228], al señalar como principal objetivo, la creación y refuerzo en el educando de virtudes morales, identificando la virtud con una disposición duradera de la persona para actuar según los principios morales asumidos conscientemente.

Si tomamos como referentes las obras de Aristóteles[229]: *Ética a Nicómaco*; la de Tomás de Aquino[230]: *Suma contra los gentiles,* y demás representantes de la Escolástica medieval, no podemos dejar de hacer referencia a la importancia de fomentar hábitos de buen comportamiento como otra forma de ejercitar la formación moral. El hábito lo podemos entender como una inclinación permanente a hacer algo con una facilidad que es el resultado de una cierta y metódica repetición de la acción.

[225] Brezinka, W. (1987): "La habilidad moral como objetivo de la educación", en Jordan, J.A. y Santolaria, F. (Eds.): *La educación moral hoy: Cuestiones y perspectivas*. PPU, Barcelona, pp. 269-287.
[226] García Hoz, V. (1990): "Sobre educación moral, la aceptación de la ley y las obras pequeñas". *Cuadernos de pensamiento*, 5, pp. 9-22.
[227] Peters, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral.* F.C.E, México.
[228] Medina Rubio, R. (1993-1994): "La educación para la conducta moral en una sociedad pluralista". *Cuestiones Pedagógicas*, 10-11, pp. 39-57.
[229] *Op. cit.* Aristóteles, 1981.
[230] Santo Tomás de Aquino (1988): *Suma Teológica*. II-II, q. 1, Prólogo, B.A.C., Madrid.

El psicólogo Dunlap[231] nos dice que "los hábitos constituyen en su totalidad la personalidad del individuo; es decir, son el individuo tal como aparece ante las demás personas". Esto nos lleva a la conclusión de que para

la formación de hábitos se requiere «aprender haciendo». Para ello es importante implicar al alumnado en asumir pequeñas responsabilidades, realizar trabajos grupales, animarlos a pertenecer a algunas ONGs, o a la participación en la elaboración de normas sociales para el aula de acuerdo con la edad de los alumnos.

[231] *Op.cit.* Siegfried Uhl, (1997), p. 225.

CAPÍTULO III

EL PROFESOR Y EL DESARROLLO MORAL

3.1- Presupuestos

Para entender la importante función, que el maestro, o cualquier profesional de la enseñanza ejerce para el desarrollo de la personalidad moral de sus alumnos, Hansen[232] nos señala tres dimensiones que contribuyen a que el quehacer docente, la enseñanza, sea catalogada como actividad moral: función *deliberadora, relacional* y *crítica.*

En la primera, el profesor se nos muestra como agente potenciador del desarrollo moral, como una persona que reflexiona críticamente, selecciona ciertos objetivos y contenidos en lugar de otros guiado por unos valores asumidos voluntariamente y con conciencia. Este proceso selectivo refleja explícita o implícitamente una concepción de fines deseables, es decir, su propio modelo de educación y de ser persona. Esta actividad es muy señalada

[232] David T. Hansen (2000): "La moral está en la práctica". *Revista de Estudios del Currículum.* Vol. 3, nº 1,, p.128.

en numerosas ocasiones por David Carr[233], el cual con fuerte influencia aristotélica, defiende la necesidad de que los docentes deberían de poseer "una apreciación cultivada de las cuestiones en torno a la justicia y al desarrollo humano en que la educación se encuentra moralmente implicada", requiere de reflexión seria, responsable y fundamentada sobre toda decisión que atañe al desarrollo presente o futuro de sus alumnos.

Desde la segunda dimensión, la enseñanza contiene una sutil relación entre maestro y alumno, especialmente cuando analizan temas de carácter personal y de cómo se consideran y se tratan las personas entre sí, es imprescindible en estos casos, la creación de un entorno de comprensión empática. El profesor Penalva Buitrago precisamente se centra en su obra en destacar la importancia fundamental de poner en práctica esta dimensión, atreviéndose a defender la idea "que el aspecto básico del deterioro del papel del maestro en el proceso de enseñanza tiene que ver con el déficit antropológico y ético de la teoría de la enseñanza vigente en nuestro sistema educativo" [234].

Desde su función crítica, el trabajo del profesor puede contribuir también a transformar la sociedad mediante cambios en el ámbito personal e institucional. La principal responsabilidad moral de los maestros, según Hansen, estriba en hacer avanzar los derechos de los más desfavorecidos de la sociedad mediante el ejercicio de cualidades morales como el sentido de justicia, de solidaridad. Estos valores contribuyen a tratar a sus alumnos con dignidad y respeto, como seres valiosos en sí mismos, que al verse tratados

[233] David Carr (2005): *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza.* Editorial GRAÓ, Barcelona, p. 95.
[234] José Penalva Buitrago (2006): *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo.* PPC, Boadilla del Monte (Madrid).

como personas, aprenden a respetar, a aceptar y a escuchar a sus maestros, y por tanto se dejan guiar, aconsejar, constituyéndose entonces en modelo moral.

Para el profesor Martínez Martín, estas funciones inherentes a su profesión son requeridas por «el contrato moral del profesorado»[235], el cual supone establecer unos vínculos de responsabilidad en relación con la sociedad, con la persona que se está educando, por eso se requiere, además de una preparación en los contenidos que debe enseñar, un conjunto de habilidades y actitudes que no son innatas en la mayoría de las ocasiones y que pueden y deben ser aprendidas. Por este motivo al profesorado se les ofertan en la actualidad cursos de «Educación en Valores», de «Inteligencia Emocional»..., a través de los diferentes CEPs o Centros Educativos de Formación del Profesorado con el objetivo de que tomen conciencia de la necesidad de modificar algunas actitudes y formas de hacer con su alumnado, que por su arraigo personal, a veces dificultan el ejercicio adecuado y óptimo de su compromiso social y ético.

Consideramos que para que el profesorado pueda desarrollar una formación humana lo más completa posible en sus alumnos y alumnas debería estar en posesión de unas dimensiones personales imprescindibles como pueden ser:

- Un autoconcepto ajustado y positivo de su persona, para que en aquellas situaciones propicias de educación moral en las que se desarrollan actitudes, valores y normas, el profesor tenga "niveles de seguridad emocional y autoestima elevado"[236], necesarios para saber

[235] Martínez Martín, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée De Brouwer, Bilbao.

[236] *Íbidem*, p. 22.

afrontar aquellas situaciones potencialmente conflictivas en la relación con su alumnado[237].

- Saber trabajar en equipo, con actitudes de tolerancia, de respeto a la opinión contraria, de diálogo, de aceptación de diferencias, en criterios y valores.
- Implicación en las decisiones colectivas consensuadas.

La posesión de estas capacidades, creemos que son imprescindibles para saber ejercer las anteriores dimensiones morales de la enseñanza señaladas por Hansen. Podríamos hablar entonces del «profesor eficaz», que para Combs, sería aquel "ser humano único que ha aprendido a hacer uso de sí mismo eficazmente y a llevar a cabo sus propios propósitos y los de la sociedad en la educación de otras personas"[238]. Pero la difícil tarea encomendada a los docentes se hace aún más complicada al coexistir diversos códigos morales que les producen los siguientes sentimientos:

1º Confusión valoral manifestada, en primer lugar, en una falta de consenso entre los propios profesores para definir si el compromiso hacia sus alumnos es de carácter exclusivamente instructivo o también formativo.

2º Tendencia a rechazar la práctica moral en sus aulas ante el miedo a la manipulación y al dogmatismo, que por un respeto mal entendido hacía su alumnado dejan de asumir esta importante faceta de la educación para constituirse en meros transmisores de conocimientos.

[237] Ver Merazzi, C. (1983): *Aprender a vivir los conflictos: una tarea de la formación de profesores.* European Journal of Teacher Education, 6, 2, pp. 101-106.
[238] Combs, A.; Blume, R.; Newman, A.; Was, H. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humnístico.* E.M.E.S.A, Madrid, p. 31.

También pueden presentarse casos de desconocimiento sobre qué es educar moralmente, pues esta función de la educación suele quedar en el olvido en los programas de formación inicial del profesorado. Pensamos que esta posible falta de referencia explícita de contenidos morales en el currículum de formación de los maestros podría ser debido al convencimiento de que "la ética no se acaba de aprender hasta que el saber se traduce en práctica vivida"[239]. Esta afirmación, difícil de controlar y comprobar se supone que no puede alcanzarse en poco tiempo, por este motivo creemos que urge empezar cuanto antes la educación moral en nuestros alumnos si queremos que la persona adulta llegue a aprender, y lo que es más importante, a vivir, aunque sea parcial e imperfectamente, la ética.

Numerosas investigaciones demuestran la influencia valoral de los docentes[240], el poder que la personalidad del profesor puede tener para el desarrollo moral de sus alumnos. De Siegfried son las palabras: "Hará más un buen educador con un mal método, que un mal educador con un buen método"[241], cuando hace referencia al éxito educativo, afirmando que depende mucho menos de las técnicas y medios empleados en la educación,
que de la personalidad del profesor. Su influencia se realiza al ayudarles a aprender, al enseñarles a descubrir sus propias potencialidades, al mismo tiempo que aprenden a respetar a los demás con sus experiencias e intereses, a menudo, tan diferentes. Por este motivo, los docentes pueden contribuir, en su deseo de perfeccionar la personalidad moral de sus alumnos, a crear un sentido de comunidad en el aula a través del cual puedan los alumnos aprender lo que significa estudiar temas de forma grupal; lo que significa

[239] Cordero, J. (1989): "La enseñanza de la Ética". *Diálogos filosóficos,* 1, pp. 72-80.
[240] *Ibidem,* p. 125.
[241] Siegfried Uhl, (1997): *Los medios de educación moral y su eficacia.* Herder, Barcelona, p. 349.

asistir, escuchar y aprender de los demás; cómo desarrollar sus propias ideas y puntos de vista, compartirlos, mediante experiencias comunicativas que les lleve a saber vivir con otros seres humanos que difieren en ellos en muchos aspectos. El aula se convierte así en un medio privilegiado para el desarrollo de aprendizajes intelectuales y morales siempre que el maestro asuma entre sus numerosas responsabilidades la transmisión de "saberes éticos"[242], el desarrollo de la capacidad de discernir problemas sociales y de compromiso activo en búsqueda de un mundo mejor para todos[243].

Spring[244], ha demostrado que la influencia valoral del profesor puede ser potenciada en la clase ya que su comportamiento afecta al rendimiento académico del alumno, influye en su conducta, y todo ello, debido a que el profesor es una persona relevante para el alumno, nada de lo que él haga o diga pasa desapercibido para los educandos. Por todo ésto, creemos en la conveniencia de insistir en la necesidad de que el profesorado reciba una formación específica en este campo de la educación, pues pensamos, al igual que Escámez y Ortega, que "en este tema, quizás más que en ningún otro, lo verdaderamente importante, no se aborda porque es comprometido o porque no se sabe"[245], de ahí que la profesora Buxarrais no dude en afirmar, "que en una sociedad democrática y pluralista, los profesores necesitan una preparación adecuada, acorde con las funciones y rendimiento que se espera

[242] Santolaria Sierra, F.F. (1987): "Consideraciones sobre la educación moral actual". En Jordán, J.A.: Santolaria, F.F. (eds): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas.* PPU, Barcelona, pp. 135-148
[243] Recordemos experiencias pedagógicas como las realizadas por el Movimiento Pedagógico de la Escuela Nueva, ver: Cousinet, R. (1967): *La Escuela Nueva*, Miracle, Barcelona. Experiencias que han quedado evidenciadas en algunas de nuestras escuelas, como las realizadas por el profesor Francisco Fernández, en los años 70, en el Colegio Nacional de Orellana la Vieja, conocida por *Escuela de Orellana* y reflejada en la película *Escuela Viva*, dirigida por Julián Pavón en el 2002.
[244] Spring, M.F. (1974): *The development and validation of observation measure of classroom influence.* Doctoral dissertation. Washington, University St. Louis. Missouri. Citado en Escámez y Ortega (1995), p. 124
[245] *Op. cit.* Escámez y Ortega (1995), p. 17.

de ellos"[246]. Entre sus muchas funciones, el profesor Martínez Martín destaca: "las relaciones con las familias, la acción tutorial y la atención a las dimensiones afectivas volitivas y de los sentimientos"[247], para contribuir a la implantación de una educación basada en una "ideología" holista o global. Se habla de poseer y trabajar en cualidades psicológicas y sociales necesarias e imprescindibles para educar a los sujetos, que comienzan con una autenticidad psicológica (reales en la comunicación con los estudiantes), moral (coherentes entre lo que dicen y sus actos, sobre todo en el desarrollo de valores) y holística[248] (creyentes de una educación holística para enseñar desde esta perspectiva). Se requiere que el maestro sea atento con las necesidades del educando desde una actitud de aceptación y confianza.

En general, se pide que el profesor no sólo posea conocimientos, sino que sea una persona comprometida con su trabajo que es el de educar y formar personas íntegras, y para ello, él debe ser también modelo[249] y enseñar desde su Yo.

El docente es un agente moral que debe *incitar la motivación de los alumnos en la participación de los procesos de la educación moral, crear un aula de tolerancia entre el alumnado, promover situaciones de diálogo y debate moral, procurar actitudes de comunicación y de escucha, saber ser mediador en los conflictos, seguir el proceso de crecimiento de la persona con respeto y paciencia, y aceptar con responsabilidad y humildad el papel de experto moral.*

Todas estas nuevas funciones que se reclaman como muy necesarias para la reconducción del ambiente moral de la sociedad actual, se entienden como

[246] *Op. cit.,* Buxarrais, Mª. R. (1997), p. 11-12.
[247] *Op. cit.* Martínez Martín; M. (1998), p. 25.
[248] Cortés Pascual, Alejandra (2002): *Hacia un modelo global de desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfembrenner.* Servicios de Publicaciones de la UPV, Bilbao.
[249] *Op. cit.* José Penalva Buitrago (2006).

prioritarias antes que los contenidos que se deben transmitir en su función como docentes. La función transmisiva de conocimientos serían meros recursos para fomentar la autoconstrucción y optimización humana de los que aprenden, pero también de *los que enseñan*. Incluimos también para «los que enseñan», por la demostración de que el saber científico-técnico, produce resultados externos, pero en cambio el saber-ético regula el anterior proceso, "quedando sus efectos –la formación y humanización personal- en la misma persona que la realiza"[250]. Esta visión, compartida y desarrollada por el profesor Ibáñez Martín, nos dice que "el educador auténtico, pronto se da cuenta de que su trabajo ético no resbala sobre su personalidad, sino que cuando lo realiza correctamente le es utilísimo para avanzar en su propia humanización"[251]. Esta afirmación nos ayudaría mucho a emprender la ardua tarea moral propuesta por el profesor Bousquet: "para ayudar a los demás a forjar su propia libertad, los educadores han de ser ellos mismos los primeros ejemplos de hombres libres"[252].

Ser modelo de aquellas virtudes que se intentan transmitir es una aspiración de muchos, pero reconociendo la existencia de la imperfección humana, el profesor debe conocer cuáles son sus responsabilidades en el desarrollo moral de sus alumnos compartidas con el compromiso con su autoperfección.

El estudio de la doctora Buxarrais[253] nos señala las siguientes funciones que el profesorado debe saber realizar para educar moralmente:

[250] Bárcena, F. (1989): Explicación de la educación como práctica moral. *Revista Española de Pedagogía,* nº 183, p. 249
[251] Ibáñez Martín, J. A. (1989): *Filosofía de la Educación Hoy.* Dykinson, Madrid, p. 166.
[252] Bousquet, J. (1974): *La problemática de las reformas educativas*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, p. 148.
[253] *Op. cit.* Buxarrais, Mª. R. (1997), pp. 18-19.

* Crear un clima escolar adecuado, en el que se favorezca el intercambio y el diálogo, tanto entre alumnos como entre profesorado y alumnado.
* Saber crear situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en que se sitúa el alumno y que le produzca cierta insatisfacción, sería lo que Puig denomina "experiencias de problematización moral"[254], siempre y cuando se establezcan los cauces para la resolución del problema.
* Escuchar, aconsejar, saber ayudar al alumno en su proceso de formación.
* Debe procurar tender hacia la neutralidad pedagógica, convencido de su responsabilidad en relación con la educación en valores, debe evitar juicios personales sobre ellos, proporcionando a los alumnos los elementos necesarios para que ellos los descubran y prefieran, con la finalidad de que el alumno alcance una autonomía moral.
* Saber diseñar actividades de educación moral en función del contexto en el que se halle.
* Dirigir discusiones morales, afrontando situaciones conflictivas desde el punto de vista moral. Para ello se requiere por parte del profesor una gran confianza en sí mismo, un autodominio de su persona, y dosis de gran paciencia.

Sintetizando, el profesorado debe caracterizarse por su coherencia entre lo que piensa, dice y hace.

[254] Puig, J. M. (1996): *La construcción de la personalidad moral.* Piados, Barcelona.

El profesor Barroso[255] nos recuerda que en la historia del currículum formativo de nuestros maestros y maestras, existe una falta de contenidos que permitan aprender a teorizar sobre los procesos instruccionales de la clase e investigar sobre su propia acción, que creemos que son imprescindibles para profundizar y reflexionar sobre el desarrollo moral. Por ello, compartimos con Miquel Martínez, la idea de que nos hallamos en unos momentos históricos que "urge una nueva escuela, una nueva forma de entender y de ejercer el profesorado"[256], en los que las acciones pedagógicas orientadas a la promoción de los valores éticos y del desarrollo moral no pueden, ni deben, circunscribirse al ámbito de la educación formal. Es necesario trabajar estos objetivos a favor de una mayor «calidad humana», desde todos y cada uno de los agentes educativos formales, no

formales e informales que inciden en la vida cotidiana; pero también desde el ámbito político se requiere mayor concienciación, pues como Victoria Camps nos señala, "todos los problemas con los que nos encontramos cuando queremos realizar los valores morales, son a la vez problemas del individuo –él es el que tiene que saber resolverlos -, pero también son problemas que la mayoría de las veces tienen una dimensión política"[257] que no podemos obviar. En esta misma línea, y desde la dimensión crítica de la enseñanza, el profesor tiene un compromiso moral serio derivado de su importante función social, debe formar personas capaces de transformar el mundo que le rodea, transmitiendo optimismos a las generaciones futuras, animándolos a integrarse en proyectos altruistas y colectivos que contribuyan a mejorar la

[255] Barroso, M. C. (1987): "Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores". *Revista de Educación,* 282, enero-abril, pp. 87-102.
[256] *Op.cit.*, Martínez Martín, (1998), p. 16.
[257] Camps, V. En VV.AA. (1996): *Educación en Valores*., A.I.D.E.X, Plasencia, p. 43.

sociedad, contagiando energía, ilusión, esperanza y estímulo por aprender y superarse, a pesar de sus limitaciones y dificultades.

Si tomamos conciencia de la trascendencia de las palabras de Sócrates con Protágoras[258]: todos somos para bien o para mal, maestros en el terreno moral, pues todos nos mostramos personalmente a los demás, comunicando a través de nuestra simple «presencia» sentimientos vitales de signo moral positivo o negativo, nos reafirmamos en la necesaria y urgente formación de todas las personas en el terreno moral, pero de forma muy especial habría que resaltar la función de los maestros y maestras, ya que su trabajo se realiza durante los primeros años de vida de aquellos niños y niñas que formarán las personalidades de las generaciones futuras.

3.2.- La Vida cotidiana y privada.

Los importantes cambios que el siglo XX trajo consigo, sobre todo a partir de su segunda década, tuvieron importantes repercusiones en la conformación de nuevas formas de vida pública y privada, manifestadas con la aparición de nuevos valores y formas de vivir y entender la educación moral.

Con este estudio aportamos elementos imprescindibles para conocer la historia educativa de la formación de los maestros y maestras, dotándoles de una mayor amplitud explicativa con el estudio de la dimensión moral en la formación de su personalidad, pues ésta se manifiesta a través de sus actitudes

[258] Platón (1997): *La República.* Traducción de P. de Azcárate, Espasa Calpe, Madrid. Ver C.f. *Protágoras* 335b-c

y mentalidades individuales, pero conformadas, primeramente creemos, según las colectivas.

A través de la cultura, como una de las fuentes de donde proceden los códigos morales que rigen los comportamientos humanos, podremos conocer estas mentalidades colectivas, ya que conocer las individuales se nos escaparía de nuestras posibilidades reales de investigación, pues tal y como Ariès nos señala, "el individuo tiene su universo propio y nos faltan las fuentes para estudiar una experiencia individual cuyas dimensiones escapan por su naturaleza a la investigación histórica o sociológica"[259]. Nos centraremos pues, en la vida privada como sinónimo de vida cotidiana colectiva. A través de su estudio nos acercaremos a un conocimiento más profundo de las fuentes principales generadoras de valores, los cuales conformarán la personalidad del *ethos* docente del futuro maestro y maestra, pues como la profesora Mª Nieves Gómez nos señala, la vida cotidiana determinaría diferentes modelos de acción en el aula, "incluso con más intensidad que la formación recibida"[260] en sus escuelas normales.

Convencidos pues, de la importancia de incluir la formación moral recibida a través de las enseñanzas informales adquiridas en la privacidad de sus vidas -como hijos, padres, ciudadanos...-, pasamos a describir qué entendemos por «vida cotidiana» y sus dos acepciones, «pública y privada», que dará origen a una doble moral: *pública* y *privada*, como condicionantes de nuestros comportamientos y actitudes, tanto en nuestras vidas privadas como durante el desempeño de la función docente.

[259] Ariès, P. y Duby, G. (dir.) (1989): *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días.* Altea, Taurus, Alfaguara, Madrid, p. 492.
[260] *Op. ct*. Gómez García (1997), p. 177.

Si tomamos como referente la definición de Amando de Miguel, por «vida cotidiana» podemos entender aquella vida que está "por debajo de lo que puede ser noticia", por eso y según el autor, "no suele atraer mucho a los periodistas o a los historiadores convencionales. Pero interesa a todos los demás"[261]. Por «pública», entendemos aquel concepto que se ejerce "en la dimensión «externa», frente a los demás convecinos y conciudadanos, desde distintas actividades, bien sean laborales, culturales, educativas, religiosas, políticas, etc"[262], originando sus comportamientos una *moral pública* relacionada ésta con los conceptos de «civilidad» y «urbanidad», más propios del siglo XIX, definidos y matizados por el estudio realizado por Mayordomo[263]. Según el autor, por *moral pública* se define como aquellas obligaciones, deberes, virtudes personales y comportamientos adquiridos para la vida de relación, concretados con el término de «normatividad» social.

La «vida cotidiana privada», "alude a la vida personal en su dimensión «interna, escondida», que sólo puede ser conocida en la referencia inmediata de sus protagonistas"[264], dando lugar a una *moral privada*, identificada por Mayordomo con el término general de «moral», referido a aquellas obligaciones, deberes, virtudes personales y comportamientos adquiridos para la vida espiritual, e identificado, en la mentalidad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, con presupuestos religiosos la mayoría de ellos, siendo éstos progresivamente ampliados a una visión laica en consonancia con los vaivenes políticos en periodos posteriores. En la actualidad, esta *moral*

[261] Amando de Miguel (2001): *La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX*. Planeta, Barcelona, p. 25.
[262] Gómez García (1997): "El Maestro fuera de la Escuela: Apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del Maestro Nacional (España: 1.939-1.975)". *Revista Historia de la Educación*. Vol. 16.p. 180.
[263] Mayordomo, A. (1983): Bases para el estudio de la formación moral y de la civilidad a través de los textos escolares en la primera mitad del siglo XIX. *Revista interuniversitaria de Historia de la Educación, nº 16.*, p. 299.
[264] *Op. ct*. Gómez García (1997), p. 180.

privada la definimos en palabras de Victoria Camps, como "expresión de unos sentimientos y actitudes de nuestras preferencias por unas formas de conducta y nuestra desaprobación de otras"[265], o con la visión de Aranguren, el cual la determina como "el estilo de vida, -el *Ways of life*-", o "modelo de existencia"[266] que decidimos elegir para nuestra vida. Es lo que Aranguren denomina "pequeña moral"[267] o "micromoral", inscrita, según el citado autor, "en la cotidianidad misma". Hablar de esta moral supone admitir el pluralismo que conlleva los distintos sentidos que podemos dar cada uno a nuestras vidas, incluyendo incluso el «sinsentido» que algunos pueden dotar a su propia vida y existencia.

Subyacente a este estudio, hallamos los conceptos de «mentalidad» y de «cultura», definidas respectivamente como "constelación de representaciones que se incorporan al carácter y temperamento de las personas"[268], que provienen fundamentalmente del rol ocupacional, de la comunidad en la que se halle el sujeto y de los marcos socio-culturales, pudiéndose hablar de una mentalidad del maestro, mentalidad que coexiste con otras muchas, como la de padre de familia, del hombre de ciudad, etc.

Otra definición muy ajustada y que compartimos, es: "Conjunto de formas de actuar, pensar o enjuiciar a alguien, su moral; estado mental"[269]; mediante los cuales, "damos sentido a nuestra vida e interpretamos nuestras convicciones morales"[270]. Hallamos pues una relación dialéctica entre los

[265] *Op. cit.* Victoria Camps (1990), p. 16-17.
[266] *Op. cit.* José Luís Aranguren (1983), p. 116.
[267] *Ibidem*, p. 12-13.
[268] Cieza García, J. A. (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930).*Universidad de Salamanca, Salamanca, pp. 9-10.
[269] Gran Enciclopedia Larousse, 1991, Vol. 15, Planeta, Barcelona, p. 7166.
[270] Herzog, W. (1992): La banalidad del bien. Los fundamentos de la Educación Moral. *Revista de Educación*, nº 297, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, p. 65.

conceptos mentalidad y personalidad moral que nos conduce a aceptar que ambas se influyen mutuamente, conformando un *ethos* propio del maestro, del padre de familia, del político...

Por cultura entendemos "el estilo de vida de los grupos humanos", manifestado en la conducta social y determinada por los valores asumidos, condicionando tendencias, sentimientos, deseos e impulsos, enmarcados en determinados modelos de conducta o costumbres (normas sociales), típicas de cada uno de estos grupos – y a determinados conceptos e imágenes acerca del universo físico y la sociedad (creencias e ideas) compartidas por los miembros del grupo -. Todos estos elementos – ideas, creencias, valores, normas y sentimientos-, constituyen lo que podemos denominar «cultura mental», que incorporada en dimensiones actitudinales van a condicionar y regir los comportamientos individuales y colectivos. Esta cultura mental se manifiesta en los comportamientos de la vida cotidiana, y en el lenguaje moral que se utilice. Ambos conceptos -«cultura», «mentalidad»-, funcionan como "troquelaje" de un determinado estilo de vida que no deben ser considerado como algo aislado, sino fuertemente cohesionado con la coyuntura histórica, social y cultural que lo determina, y sobre la cual y a su vez, influyen en el comportamiento moral de sus protagonistas, sin poder obviar sus peculiares matizaciones de ubicación social, geográfica y cultural.

Retornando de nuevo a Aranguren, el autor defiende la existencia de unos códigos morales propios de cada época que rigen "las normas o deberes a los que debemos ajustar nuestra conducta"[271], los cuales no aparecen escritos de manera explícita, sino que quedan "subsumidos en la parte

[271] *Op. cit.* Aranguren (1983), p. 73.

prescriptiva de libros religiosos y códigos legales"[272]. El autor define la "moral de la vida cotidiana" como aquella tendente a "quedar bien (...), del aparentar, del hacer creer, del caracterizarse para representar, del hacerse valer"[273], en cuya base se halla una moral de la competición, coincidente con las palabras de Heller para el cual, y a pesar de defender una ideología tan contradictoria con la de Aranguren, coincide en señalar la moral de la vida cotidiana con la necesaria "autoconservación"[274]. Esta visión de la moral en la vida cotidiana también es coincidente con el pensamiento de sociólogos como Amando de Miguel, Ariès o Goffman[275], para los cuales el "guardar las apariencias" hacia los otros es factor importante en la vida cotidiana.

La educación de la persona, creemos que como proceso, se entronca en este sistema complejo de relaciones entre individuos, siendo muy influida por la *cultura* que en momentos históricos determinados exista. Esta cultura moldea y condiciona los comportamientos personales y colectivos, planteando finalidades educativas así como diferentes acciones formativas que el adulto decide para los diversos espacios educativos: familia, clase social, calle, escuela, etc. Por ello, acudimos al carácter interdisciplinar de la historia, incluyendo el estudio de las *mentalidades*, las cuales se manifiestan en actitudes y en comportamientos de la vida cotidiana. Por este motivo, para el profesor Cieza García[276], el estudio de las mentalidades no deberían separarse del estudio de la vida cotidiana, pues ella marca el "estilo de una época" a través de conductas coherentes con "patrones previamente establecidos"

[272] *Op. cit.* Aranguren (1983), p. 79.
[273] Jose Luís Aranguren (1994): *Obras completas.* Moral de la vida cotidiana. Vol. 2: Ética. Editorial Trotta, Madrid, p. 692.
[274] Agnes Heller (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, Barcelona, p. 42.
[275] Erving Goffman (1997): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Buenos Aires, p. 167.
[276] Cieza García, J. A. (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930).*Universidad de Salamanca, Salamanca, p. 10.

aceptados por la comunidad. El autor, a través de la fuente documental de textos literarios, nos señala modelos de mentalidad social que condicionarían fuertemente las actitudes y comportamientos de las personas pudiendo influir en la lentitud de los cambios sociales, como de hecho ha ocurrido con la educación moral, estudio que será insertado en la segunda parte de esta investigación, en el estudio del contexto histórico-social.

3.3.- Deontología de la profesión docente

En nuestra investigación, hemos hecho referencia en numerosas ocasiones a la dimensión moral del docente, al proceso mismo de la enseñanza, o al carácter moral del propio término de educación, pero hasta este momento, no nos hemos referido al *ethos* mismo de la docencia, es decir, a aquellas actitudes propias del profesorado determinadas por el conjunto de valores y su jerarquía, que configuran el fundamento e ideal ético de su profesión.

El tema que analizaremos a continuación no es nada fácil de desarrollar, teniendo en cuenta las escasas bases bibliográficas escritas hasta el momento. El profesor Gervilla, perteneciente a la Universidad de Granada, manifestaba su sorpresa, después de su experiencia en la búsqueda bibliográfica sobre este tema, comentando que "en la bibliografía consultada –en los catálogos- de la facultad de Filosofía y Letras, no hemos localizado libro o investigación titulada deontología educativa o deontología de la profesión docente"[277]. Éste hecho, francamente asombroso, considerando que

[277] Gervilla Castillo, E. (1991): "Deontología educativa", *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 148, p. 491.

estamos hablando de unos años claves para el futuro de la educación del siglo XXI, se confirma con la investigación realizada por la profesora Christine Wanjiru[278], en cuyo estudio analiza numerosos artículos relacionados directa o indirectamente sobre *deontología docente* escritos en lengua castellana, y en otros idiomas.

La doctora no duda en afirmar que "la bibliografía sobre este tema –deontología de la educación, o deontología pedagógica-, no es demasiado abundante (...). Sobre la ética y su enseñanza, hay muchos textos en todos los idiomas, pero no tanto sobre la ética de la educación como profesión o trabajo profesional"[279].

Creemos que el término deontológico[280] aparece por primera vez escrito en una obra de Jeremy Bentham[281], referente a la también denominada "Ética Profesional o Moral Profesional".

De procedencia griega: *déon*, *-ontos*, el deber, o lo que conviene, lo que es menester; y *–logía,,-logos,* ciencia o tratado acerca de..., conocimiento, o doctrina sobre algo. Nos referimos por tanto, a la Ciencia o al tratado de los deberes propios de una profesión[282].

Sin intención de seguir un orden cronológico, y sin hacer referencia expresa a los escritos de los clásicos, resaltamos las obras de John Locke

[278] Wanjiru Gichure, C. (1995): *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación.* EUNSA, Navarra, pp. 71-113.
[279] *Íbidem*, p. 89.
[280] Diccionario Enciclopédico Espasa, Espasa-Calpe, Madrid, 1992, Vol. 10, p.3870.
[281] Bentham, J. (1834): "Deontology or the Science of Morality". *The Collected Works.* Edited by R. Dworkin. Anmon Goldworth, London. Goldworth Publications, 1983, Introducción.
[282] House, E. R. (1989): *Ética de la evaluación,* en Torsten Husen y T. Neville Postlethwaite (Directores de Edición): Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 4, Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Vicens-Vives, Barcelona.

sobre el Buen Preceptor[283]; ciertos escritos de Jacques Maritain[284]; o de Millán Puelles[285] sobre la educación y la formación humana; y de forma preferente, cómo no, la filosofía del deber moral de Kant[286]. Todos ellos hacen alusiones expresas sobre la moral de los profesionales, incluido el educador.

La deontología profesional, definida por autores, como Mialaret, para el cual, es "el conjunto de obligaciones morales vinculadas a una profesión"[287]; o José Ferrater Mora, que la define como "Ciencia empírica sociológica que se ocupa de la determinación de los deberes de cada uno dentro de las circunstancias sociales"[288], acentúan un intento de delinear lo que «conviene al hombre», dentro del ámbito de algún quehacer, trabajo o profesión. Nosotros, y refiriéndonos a la profesión docente, entendemos que es aquella disciplina que se ocupa de la conducta ética del maestro, analiza qué condiciones morales se exigen de él como persona y como profesional, facetas que creemos que deben ir unidas, si no queremos caer en una falsedad o esquizofrenia, que a nada eficaz o productivo nos llevaría. Adjetivos que analizados con la mentalidad actual, parecen resaltar que lo importante de hoy en día es la rentabilidad, la cantidad más que la calidad en todos los ámbitos de la vida.

Cardona[289] y Gómez Pérez[290] fundamentan esta afirmación cuando expresan la idea de que muchos no estudian ética para mejorar su propia vida personal,

[283] Locke, J. (1880): "Cualidades necesarias de un preceptor". En *Pensamiento acerca de la Educación*. Trinity College, Cambridge, Sección IX, Nos. 88-94. Traducción de D. Barnes. Editorial Humanitas, 1982.
[284] Maritain, J. (1981): *La educación en este momento crucial*. Ed. Club de lectores, Buenos Aires.
[285] Millán Puelles (1963): *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid.
[286] Kant, I. (1972): *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres,* y *Crítica de la razón práctica*. Traducción de García Morente. Editorial Porrúa, S. A., México.
[287] Mialaret, G. (1984): *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Oikos-Tau , Barcelona, p. 131.
[288] Ferrater Mora, J. (1984): *Diccionario de Filosofía*.. Tomo I .
[289] Cardona, C. (1990): *Ética del quehacer Educativo*. Rialp, Madrid, p. 151.
[290] Gómez Pérez, R. (1990): *Ética Empresarial.* Rialp, Madrid, p. 19.

sino más bien por lo que con ella puede ganarse en bienes económicos, de ahí que como disciplina teórico-práctica haya habido un interés preferente por la ética en el ejercicio de una profesión y presentada en su relación con algo económico, y por tanto, atrayente.

La LOCE[291], desde esta perspectiva ética, promulgaría el principio de calidad educativa íntimamente unida a la necesaria formación humanista de su profesorado, o como mínimo, el despertar a una conciencia moral inherente a su función, pues como ha enfatizado Abraham[292], los profesionales son «también personas». Esta interesante propuesta, sin embargo no tendría oportunidad de aplicarse, los vaivenes políticos marcarían un nuevo rumbo a la función ética docente.

Nuestra propuesta es que es del todo necesario, aunque sabemos al mismo tiempo, que no es totalmente suficiente, que los profesores posean una madura sensibilidad y personalidad moral. La práctica educativa cotidiana presenta en numerosas ocasiones una complejidad moral en la que los profesores deben tomar decisiones desde conocimientos *éticos-pedagógicos* que constituyen su «competencia moral profesional». Esta es nuestra perspectiva y la del profesor Bárcena, al analizar la ética profesional docente, el cual se decanta por "articular dos saberes –el pedagógico y el ético-, que además de ser distintos, son autónomos (...); se trata de *saberlo hacer*, de *saberlos usar* complementariamente (...), de forma que la práctica educativa alcance una valoración positiva tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el ángulo ético"[293].

[291] Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada el 22 de diciembre de 2002, BOE 24 de diciembre de 2002, nº 307,
[292] A. Abraham (1986): *El enseñante es también una persona*. Gedisa, Barcelona.
[293] F. Bárcena (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Editorial Complutense, Madrid, p 25.

El profesor Núñez Cubero[294] también profundiza en dicho estudio y amplia dicha visión con sus reflexiones, concluyendo con los siguientes aspectos:

- La tarea docente no se reduce exclusivamente a términos de transmisión de contenidos.
- El ejercicio de la tarea docente implica un fuerte poder de influencia que transciende fuera de la vida de las aulas.
- El acto de enseñanza-aprendizaje implica necesariamente, inevitablemente un considerable factor educativo (contacto, roce con la vida).
- El acto de enseñanza-aprendizaje se desarrolla al menos en dos ámbitos muy claramente percibidos, el primero referido a los contenidos que la sociedad, que el sistema nos impone transmitir a los alumnos, que se desarrollan a través de los diferentes curricula escolares (...), el dominio cognitivo; y el segundo es el dominio socio-afectivo. Este ámbito preferente es el campo de acción sobre el que la deontología docente tiene mucho que decir, pues tal y como Novak nos señala, "la finalidad de la educación es lograr que las personas que están bajo nuestra influencia alcancen la dicha"[295].

Brenzinka[296] señala dos términos: «conciencia» y «vocación», pertenecientes ambos al uso cotidiano-moral del lenguaje. El autor, desde ambos conceptos, delimita el término griego *ethos*, como "todo el subconjunto de actitudes personales profundas, tales como creencias religiosas, cosmovisionales, opciones políticas (...), principios estéticos y

[294] Luís Núñez Cubero (1993-1994): La ética del docente. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 10-11, pp. 150,151.
[295] Novak, Joseph (1985): *Teoría y Práctica de la Educación.* Alianza Editorial, Madrid.
[296] Para una aclaración terminológica del concepto de vocación en la profesión docente puede consultarse el artículo de D. T. Hansen (1994): "Teaching and the Sense of Vocation", *Educational Theory*, 44, 3, pp. 259-75.

científicos"[297], que van configurando la personalidad del sujeto. Por lo que podemos decir, que en el proceso educativo, estos aspectos adquieren mayor importancia por su trascendencia en el individuo, el "*ethos* del profesor influye en la forja del *ethos* del alumno"[298], pues la profesión del educador es una tarea ética por excelencia en cuanto que el maestro ayuda a configurar la personalidad del niño.

En palabras de Millán-Puelles[299]: "hay algunos hombres cuya forma y manera de ir haciéndose consiste, precisamente, en ayudar a otros a su propia humanización (...)". No podemos por tanto negar que se trata innegablemente de una vocación especial, porque tal y como el autor nos señala: "por más que todos tengamos un cierto deber de mutua ayuda en la común tarea de hacernos hombres y mujeres, cuando ese deber se torna profesión, y ésta a su vez es vivida como auténtica vocación, surge en su plenitud la figura humana y humanística a la que damos el nombre de educador".

Históricamente, la profesión docente posee, y de modo ineludible, fuertes consideraciones éticas pues su posición privilegiada con respecto al alumnado – como ya hemos señalado - le exige actuar de acuerdo con un código deontológico[300], por tres razones fundamentales: a) Por el perjuicio, a

[297] Brenzinka, W. (1990): *La Educación en una Sociedad en crisis.* Narcea, Barcelona, p. 167.
[298] *Op. cit.* Wanjiru (1995), p. 38.
[299] Millán Puelles, A. (1980): *La educación y sus máscaras*. Discurso de contestación a Víctor García Hoz. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, p. 70.
[300] Hasta este momento, no hemos hallado ningún código deontológico del maestro publicado y aceptado unánimemente en lengua castellana, en cambio, sí podemos hablar del Código Deontológico del Pedagogo, cfr. *El Estatuto del Pedagogo*, ACEP, Alicante, 1986, válido para cualquier profesional de la enseñanza. Sin embargo, hemos comprobado que pocos son los maestros y maestras que lo conocen o tienen noticias de su existencia. Esto puede ser debido a la escisión entre las carreras que conducen a la función de maestro y la carrera de Pedagogía, consideradas ambas como Ciencias de la Educación, pero con dos evidentes diferencia entre ellas: el número de años para la obtención de los correspondientes títulos y las distintas salidas profesionales. A partir del curso 2010-2011 España entrará en el Espacio Europeo de Estudios Superiores, por lo que ya no será necesario reivindicar más la conveniencia de unificar dichos estudios, pues esta antigua reivindicación se verá cumplida. Esperemos que en sus planes de estudio, la disciplina de la Filosofía de la

veces irreparable que puede ocasionar en el alumnado por actuaciones sin ningún criterio moral; b) Por la dignidad que el alumno/a como persona, libre y autónoma, debe ser tratada, y c) Porque si la conducta del profesorado se adecua a requerimientos éticos, obtendremos un mayor rendimiento educativo en el alumnado, pues lo importante no son las palabras que el profesor puede pronunciar, sino "la presencia silenciosa y total del hombre detrás del profesor y del posible amigo detrás del hombre"[301] .

Con todo lo señalado hasta el momento, podemos afirmar sin temor a equivocarnos, la existencia de una doble vinculación entre la ética y toda profesión, que en el caso de la educación, puede ser expresada de dos modos. En primer lugar hay "una vinculación esencial que afecta al ser propio de la profesión educativa, en cuanto consiste en un quehacer humano y humanizador"[302], una *praxis* ética en su esencia. Y en segundo lugar, una vinculación operativa, por cuanto el ejercicio de la profesión del educador constituye "uno de los ámbitos de la actividad humana singularmente necesitados de la guía y regulación de una ética normativa, una ética que no se limite a describir conductas que pueden ser calificadas de buenas o malas, sino que prescriba determinados modos de comportamiento y que establezca cuál es la conducta correcta frente a la desviada"[303].

En el estudio sobre el mundo profesional realizado por Parsons[304], se destaca una serie de características propias de las profesiones, pero que en el

Educación se haga más patente así como el estudio de "Deontología de la Profesión Educativa" . Ver Revista *Bordón*, Actas del Congreso XL, 1988; Sección III, nº. 3, 6, p. 690.

[301] Altarejos, F. y Varios (1988): "Educación y Voluntad", en *Dimensiones de la Voluntad*, Dossat, Madrid, p. 99.

[302] Cordero, J. (1987): "Ética y profesión del educador". *Revista de Ciencias de la Educación*, pp. 463-481.

[303] *Íbidem*, p. 463.

[304] Talcott Parsons (1954): *Essays on Sociological Theory*. The Free Press, Glencoe, pp. 35-49.

caso de la docente, adquieren mayor importancia por las fuertes consecuencias que ellas conllevan en su ejercicio. Entre las citadas por el autor, hemos de destacar la necesaria *autoridad* que debe poseer todo profesional de la enseñanza Como competencia técnica superior, autoriza al profesional a dar órdenes, a imponer criterios y a establecer normas, que en el caso del ejercicio docente, adquiere una peculiaridad, el necesario "respeto a la autonomía"[305] del educando, por la cual, tanto docentes como alumnos deberían ejercer una *libertad responsable* desde sus respectivas funciones. Se trata de una autonomía que se practica y aprende en interacción con los otros. La obediencia, en positivo, nada tiene que ver con el autoritarismo, la sumisión, la coacción, la manipulación e incluso, el respeto a la legitimidad u orden establecido, sino que entendemos que una obediencia nacida de la autoridad, se basa "en una confianza y una fe otorgada a una persona que se reconoce con *un mejor-ser"*[306]. Esta autoridad emana de ciertas personas cuya vida nos atraía por alguna razón. "Por su humanidad en nuestro encuentro con lo humano. Por su *mejor-ser, por su mejor-saber o por su mejor-hacer*, en aquellos campos que nos interesaban, en aquellos problemas que nos preocupaban"[307]. Quizás en estas apreciaciones se estén dando las claves de muchos de los conflictos que se están dando en la actualidad entre el alumnado y el profesorado. Esta conclusión nos lleva a destacar el concepto de *docilidad* que Ortega y Gasset[308], nos señala. Según el autor, el término, en positivo, surge de la *ejemplaridad*, que nos lleva a un sentimiento de querer imitar a aquella persona –el maestro o maestra-, al que podemos considerar

[305] Mario Heler (2000): *Cuestiones ético-profesionales de la actividad docente: la cuestión de la autoridad.* ICE Universitat de Lleida, Lleida, p. 38.
[306] Esteve Zarazaga, J. M. (1977): *Autoridad, Obediencia y Educación.*. Narcea, Madrid, pp. 186-187.
[307] *Íbidem.* Esteve (1977), pp. 186-187.
[308] Ortega y Gasset, J. (1989): *España Invertebrada. Bosquejos de algunos pensamientos históricos***.** Espasa-calpe, Madrid, 2ª ed., pp. 117-118.

superior. Pero hay que ser cautos y señalar que una docilidad extrema va en contra de la finalidad esencial de la educación, enseñar al alumno a ser autónomos y con personalidad propia.

Las reflexiones de David Carr[309] en torno al cuestionado debate de si la educación es algo más que instrucción o entrenamiento, nos sugieren que para llevar a cabo la educación "se requiere de capacidades para ayudar a los demás a crecer en sabiduría y en discernimiento moral", dicha capacidad se adquiere a través de una preparación "más allá de una formación en destrezas prescritas", se requiere de madurez para emitir juicios reflexivos sensibles al contexto, o como Carr sintetiza: "reflexión racional y sensibilidad interpersonal", formación muy alejada de lo que creemos se ha ofrecido y se ofrece en los distintos planes de estudio, como esperamos señalar en la tercera parte de esta investigación, pues no olvidemos que las prácticas educativas transmitidas de generación en generación se han concebido como una auténtica subordinación a las directrices marcadas desde fuera, como imposición de información, destrezas y valores transmitidos, prácticas muy alejadas de lo que ahora se les exige a los docentes en su quehacer diario, autonomía pedagógica manifestada no sólo en la adecuación del currículum a sus alumnos según sus necesidades e intereses, sino que también se extiende a su capacidad de juicio, de crítica y de deliberación profesional que permita atender a cada alumno como "un fin en sí mismos y no como medios para alcanzar un fín"[310].

Concretando, la función docente presenta una doble singularidad consistente en integrar la *ética* y la *profesión*, en cuanto que es un trabajo

[309] *Op.cit.* Carr (2005), pp. 62-79.
[310] *Op. cit.* Kant, 1972.

enfocado a la configuración misma de la sociedad, al tener como propia la formación de los nuevos sujetos que van a incorporarse a la sociedad y que van construyendo la sociedad que se renueva con cada generación.

El *ethos* profesional docente encuentra su esencia en los «deberes», traducidos en compromisos morales, propios de su profesión, entre los que señalamos, y de forma prioritaria, "ayudar a otros a su propia humanización"[311].

3.4.- La educación moral y el *ethos* de la profesión docente en el siglo XX.

Todas las reformas educativas se han justificado por la evolución del cambio social y político, y por este motivo y a lo largo del siglo XX en nuestro país, se han pasado por varias fases en cuanto a la consideración educativa de los valores en la escuela, a su integración en los contenidos curriculares de los centros educativos y a la propia ética docente.

Tomando como referencia las palabras del profesor Ruiz Berrio, "existe una correlación entre reforma educativa y formación del profesorado, como agente fundamental de tal reforma"[312] que nos lleva a buscar vestigios de aquellos valores morales señalados como superiores e imprescindibles para hablar de humanización, y que conforman el *ethos* profesional docente de ayer y de hoy, y que según Altarejos, "forman un entramado, discernible

[311] Millán Puelles, A. (1980): *La educación y sus máscaras.* Discurso de contestación a Víctor García Hoz. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid, p. 70.
[312] Ruiz Berrio, J. (1984): "Formación del profesorado y reformas educativas en la España Contemporánea". *Studia-paedagogica*, nº. 14, julio-diciembre, Universidad de Salamanca.

teóricamente"[313], por ello, si analizamos los preámbulos o exposición de motivos de aquellas leyes orgánicas en los que se enmarcan los distintos planes de estudio de formación de los maestros y maestras, hallamos claras referencias a la ética docente indisociables en su práctica.

Los poderes políticos, a través de su legislación sobre la educación, señalan los objetivos que se proponen, implícita o explícitamente, exigiendo ciertos deberes y comportamientos a sus profesores, pero observamos que este *ethos* docente depende de las convicciones políticas imperantes en una época determinada, sin preocuparse, creemos, por profundizar en la naturaleza global de la educación en cuanto tal. Este podría ser uno de los motivos, por el cual, las legislaciones suelen dejar márgenes muy amplios y sujetos a la ambigüedad interpretativa del que detenta el poder en un momento dado.

A través de este estudio, analizaremos la evolución de las tareas éticas señaladas para el maestro a través de las siguientes etapas históricas:

3.4.1.- 1ª etapa: Moral tradicional y conservadora. La urbanidad y la religión como códigos únicos.

Esta etapa es continuación de la visión clásica, tradicional de lo que fue la educación moral decimonónica, caracterizada por la creencia férrea de que para ejercer el magisterio de primera enseñanza, se requiere de unas «cualidades especiales» para poder educar a los niños y niñas, dominando su voluntad y dirigiéndolos al bien. De esta corriente de pensamiento, podemos señalar la obra de Barrau[314], la cual nos ofrece siguiendo el estilo de la obra

[313] Altarejos, F. (1998): "El *ethos* docente: Una propuesta deontológico", en Altarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán, J. A.; Jover, G.: *Ética docente*. Ariel, Barcelona, p. 117.
[314] Th. H. Barrau (1864): *Dirección moral para los maestros.* " Consejos para la dirección de una escuela, bajo el concepto de la educación" (Apéndice), 2ª ed., Librería de Juan de Bastinos É Hijo, Barcelona, pp.

de Aristóteles: *Ética a Nicómaco*[315], el proceso de aprendizaje moral de un supuesto aprendiz a maestro - Anatolio -, al cual se le enseña las múltiples tareas éticas entre las cuales se hallan el ejercicio de virtudes como: celo, paciencia, exactitud, bondad-severidad, confianza,...; las relaciones que deben mantener con las autoridades escolares, locales, con los padres de familia, con sus discípulos,... incluso incorpora la *Conveniencia de retirarse á tiempo*[316]. Si esta marcha se prolongaba no estando el maestro ya en condiciones para dirigir la escuela, el autor no duda en catalogar al maestro de "malvado, al reconocer que incapaz de dirigir una escuela, persiste en tenerla á cargo", por encima de todas las privaciones, y según el autor, se halla el de ejercer correctamente la docencia.

Esta visión ética tradicional y conservadora de la función docente convive con el impulso pedagógico que supuso el sistema liberal iniciado en el tercio central del siglo XIX. Son años en los que se comienza y se desarrolla el proceso de secularización en España, actuando dos concepciones de entender la vida, la sociedad y la educación: la de quienes movidos por el deseo de modernización y de reforma de la sociedad y de la política, desde presupuestos civiles y laicos, quieren proyectar un nuevo sentido a la educación; y la de quienes fieles a la tradición católica, rechazan dichas reformas seculares. Podemos por tanto, hallar dos fuentes de valores dirigidos a su desarrollo en la instrucción primaria, por ser en esta etapa donde confluye más la polémica entre liberales y conservadores, Estado e Iglesia: los propios de la moral católica, - disciplina, obediencia, amor a Dios, respeto al prójimo,

117-135. (Obra premiada por la Academia francesa y autorizada por el Consejo de Instrucción pública. Traducida del francés, de la 6ª edición, y acomodada á la legislación española sobre primera enseñanza).
[315] Aristóteles (1981): *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.
[316] *Op. cit.* Barrau, 1864, p. 65.

caridad cristiana, humildad… -; y los de carácter liberal , - formación del carácter y dimensión cívica y moral del individuo, incluso por encima de la instrucción - Estos años, caracterizados por Regidor "como tiempos de recelos y suspicacias, de acusaciones mutuas, de clara ruptura ideológica y de intransigencias"[317], son el antimodelo a los valores de tolerancia, respeto mutuo, paz, libertad y justicia que hemos señalado como una ética mínima e imprescindibles para hablar de avance social y desarrollo humano. Pero sin embargo, esta etapa, considerada conflictiva ideológica y políticamente, ha sido imprescindible para la historia de la educación en España y poder así hablar hoy de evolución y desarrollo moral. A pesar de los modelos contraeducativos que nos mostraron, las dos principales ideologías opuestas desde el gobierno – liberalismo/conservadurismo -, nos indica que el tema de la educación moral ha sido siempre importante y tenido en cuenta, tal y como Molero Pintado[318] nos señala, en todos los estamentos educativos, formales e informales.

Como muestra inequívoca del interés prestado a la educación moral y como una parte más del ambicionado proyecto de alcanzar la educación integral del alumnado, es la celebración de los primeros Congresos Internacionales de Educación Moral[319], organizados por la *Liga para la*

[317] García Regidor, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914)*. Fundación Santa María, Madrid, p. 13

[318] En Juan Manuel Fernández Soria (2001): La educación moral, una preocupación histórica, *BORDÓN,*, nº. 53, pp. 341-353.

[319] Primer Congreso Internacional de Educación Moral, celebrado en Londres, en septiembre de 1908. Participaron importantes autoridades en materia de moral como Sadler, Buisson, Foerster...
El profesor Martín Navarro, publicaría en el *BILE* Tomo XXXIV, de 1910, los temas de carácter más pedagógico aportados por dicho congreso en la Exposición Anglo-francesa.
El Segundo Congreso se celebró en agosto, en la Haya

Instrucción Moral[320]. Organismo fundado en Inglaterra en diciembre de 1897, y cuya función, según el profesor Ruiz Amado, sirve "como contrapeso al predominio de los factores materiales absorbentes de nuestra moderna cultura, desligada de partidos políticos y de confesión alguna, su objetivo: formar o ejercitar los sentimientos, el juicio y la voluntad de los niños en orden a asegurar que desempeñarán el papel de *buenos ciudadanos*, en la familia, en la nación y como miembros de la Humanidad"[321].

Su «*Sílabus de la Moral Instruction League*» o Programa de la Liga, marca los ejercicios y enseñanzas concretas para todos los grados de la educación elemental.

A continuación, transcribimos su contenido para dejar constancia de la relación estrecha entre educación moral y urbanidad en los primeros niveles de la enseñanza. El maestro, a través de la práctica de dichos preceptos asumidos desde su infancia y posteriormente ayudado por una sociedad que acepta unánimemente estas normas, será el que perpetúe la manera correcta de comportarse con los demás a la vez que construye su propia personalidad moral.

El programa moral de la Liga, era el siguiente:

Para niños menores de 7 años. Se componía de los siguientes apartados:

- 1. LIMPIEZA: a) Manos, caras y vestidos limpios. b) Hábitos de limpieza; v. gr., uso limpio del retrete.
- 2. ASEO: a) En casa, en la escuela y en la calle. b) En su persona. c) Cuidado con los muebles, libros, juguetes y otros objetos propios.

[320] Dato extraído de la obra del P. Ruiz Amado (1913): *La Educación Moral.* 2ª ed., Ed. Librería Religiosa, Barcelona, p. 280.
[321] *Ibidem*, p. 280.

- 3. MODALES: a) Salutaciones en casa y la escuela. b) Comportamiento en las comidas. c) Puntualidad y prontitud.
- 4. AMABILIDAD: a) Amor a los padres. b) Amabilidad de unos con otros en casa, en la escuela y en la calle. c) Humanidad con los animales; v. gr., perros y gatos.
- 5. EQUIDAD: a) Lo mío y lo tuyo. b) Lealtad con los demás.
- 6. Veracidad: a) Decir la verdad. b) Estimúlese la confianza con los padres y los maestros.
- 7. VALOR: a) Estando a solas. b) En la oscuridad, sombras y ruidos extraños.

Grado Primero (7 a 8 años):

- 1. LIMPIEZA: a) Uso y cuidado de las partes del cuerpo, v. gr., cabello, ojos, oídos, nariz, labios, dientes, manos y pies. b) Cuidados del vestido.
- 2. MODALES: a) En el comer y en el beber: moderación (templanza). b) En preguntar y responder: cortesía. c) En el porte: quietud, no ser importuno, tener paciencia en el esperar. d) Puntualidad, en casa y en la escuela.
- 3. AMABILIDAD. a) Con los compañeros en el juego. b) Humanidad con los animales favoritos, v. gr., conejos. c) Con las moscas, gusanos y otras criaturas inofensivas. d) Con los pájaros y sus nidos.
- 4. GRATITUD. Con los padres y maestros.
- 5. EQUIDAD. a) No mostrar enfado, en particular cuando se reparten favores, o cuando nos enteramos del buen suceso de otros.
- 6. VERACIDAD. a) En el hablar: importancia de la exactitud, sin exageración. b) En las maneras: importancia de la simplicidad, sin afectación.

- 7. VALOR. a) Alegre tolerancia de las pequeñas incomodidades y sufrimientos: virilidad (fortaleza femenil), b) Delación: en qué casos es justificable; v. gr., para proteger al débil o inocente. c) Respecto de las criaturas que inspiran a los niños pavor, v. gr., ratones, ranas, arañas, escarabajos.

Grado Segundo (8 a 9 años)

- 1. LIMPIEZA: a) En casa. b) En la escuela, sitio de juego y en la calle (v. gr., no echar papeles o mondaduras de naranja, etc.). c) Curiosidad en la persona y labores.
- 2. MANERAS: a) En el hablar: cortesía y claridad. b) En el porte: compostura por la calle. c) Manera de prestar un sencillo servicio: v. gr., llevar un recado.
- 3. EQUIDAD: a) Respeto a la propiedad ajena. b) Restitución de las cosas perdidas por su dueño. c) Amparar y respetar la propiedad, en casa, en la escuela, en los jardines u otros lugares públicos. d) En el trabajo.
- 4. JUSTICIA: a) Con los compañeros, en la escuela, juego y en casa. b) Con los menos afortunados; v. gr., los débiles, tontos, tartajosos, deformes.
- 5. VERACIDAD: a) En las promesas y confidencias (fidelidad).
- 6. VALOR: a) Para seguir el buen ejemplo y resistir al malo. b) Para confesar las faltas o accidentes. c) En las dificultades: confianza en sí propio. d) En el mal tiempo; v. gr., no temer los truenos y relámpagos.
- 7. DOMINIO DE SÍ: a) En las comidas; preferible de los manjares sencillos y saludables. b) En el porte: evitar la rudeza, malhumor, obstinación,

enfado, riñas y violencias de genio. c) En el hablar: evitar las asperezas y precipitaciones.

- 8. TRABAJO: a) Ayudar en casa. b) Valor de la aplicación en la escuela.

Grado tercero (9 a 10 años)

- 1.MANERAS: a) Finura del lenguaje. b) Conducta en los lugares públicos, decencia. c) Desinterés. d) Reverencia a los ancianos.
- 2. HUMANIDAD: a) Auxilio personal a los necesitados. b) Hacer felices a los demás. c) Humanidad con los animales.
- 3. OBEDIENCIA: a) Inmediata y cordial obediencia a los padres y maestros. b) Respetar las leyes y reglamentos.
- 4. JUSTICIA: a) En pensamientos, palabras y obras. b) Indulgencia. c) Olvidar las ofensas; acordarse sólo de las propias faltas.
- 5. VERACIDAD: a) Toda la verdad y solo la verdad. b) Evitar la prevaricación y el retener parte de la verdad. c) No engañar con maneras o gestos. d) Importancia de la franqueza.
- 6. ORDEN: a) Valor del sistema: v. gr., un lugar para cada cual, y cada uno en su lugar. b) Valor de la puntualidad. c) Valor de la prontitud.
- 7. PERSEVERANCIA: a) En el trabajo: tareas duras o desagradables. b) En el juego; jugar hasta el fin una partida perdida. c) En el propio mejoramiento.

Grado cuarto (10 a 11 años)

- 1. MODALES: a) Amabilidad: inconvenientes de refunfuñar y chismorrear. b) Conciencia de sí: inconvenientes de la soberbia y la cortedad. c) Modestia. d) Respeto de sí propio.

- 2. HUMANIDAD, - demostrada en las públicas instituciones, como los bomberos de incendios, botes de salvamento, faros, hospitales, asilos, Cruz Roja.

- 3. HONOR: a) A los ojos de los demás: la palabra empeñada. b) A los propios ojos: respeto de sí mismo. c) Evitar el vano orgullo.

- 4. JUSTICIA: a) Hacia otros; v. gr., no difundir una infección. b) Evitar la crueldad con los animales al seguir las modas, diversiones o juegos crueles; v. gr., las plumas de garza, el *bearing-rein* (rienda que mantiene alta la cabeza del caballo), el tiro del pichón, cortar la cola a los caballos, etc. c) Justificar la sujeción y castigo en casa y en la escuela.

- 5. VERACIDAD: a) En repetir: corrección. Huir la calumnia y murmuración. b) En las acciones: sinceridad; no mentir de hecho. c) En pensar: deseo de la verdad. d) No velar una dificultad simulando inteligencia.

- 6. PRUDENCIA: a) Necesidad de consideración y cuidado en hablar y obrar. b) Templanza en comer y en beber; en el trabajo y la recreación.

- 7. VALOR: a) Importancia del valor; no ser bravucón. b) Presencia de ánimo; evitar el pánico.

- 8. TRABAJO: a) Gloriarse de perfeccionar las obras. b) Emplear bien los tiempos sobrantes. Valor de un plan o idea dominante.

Grado quinto (de 11 a 12 años)

- 1. HABITOS: a) Cómo se adquieren. b) Cómo se cultivan o evitan. c) Daño del fumar de los jóvenes.

- 2. MODALES: a) Cortesía y respeto con todos. b) Irse a la mano.

- 3. PATRIOTISMO: a) Gloriarse de su escuela y serle fiel. B) Obligación del patriotismo regional: Cómo se ha de servir al propio pueblo o ciudad. c) Valor de las instituciones locales.

- 4. JUSTICIA: a) Con todos los seres humanos, sin diferencia de edad, sexo, credo, posición social, nacionalidad o raza; y con todos los animales domésticos o agrestes. b) Caridad en los pensamientos. c) Valor de los tribunales de justicia.
- 5. VERACIDAD: a) Respeto ante las diferencias de opinión. b) Vivir para la verdad: sinceridad para admitir nuevas verdades. c) Qué sacrificios han hecho os hombres por la verdad.
- 6. CELO: a) Valor del celo y energía en superar las dificultades. b) Daños del celo indiscreto, v. gr., beatería, fanatismo.
- 7. TRABAJO: a) Necesidad y dignidad del trabajo. b) Maneras de ganarse la vida: diversas profesiones; sus responsabilidades y valor social.
- 8. ECONOMÍA: a) El dinero: su uso y el abuso. b) Economía en cosas pequeñas. c) Prudencia en el gastar: evitar las extravagancias y derroches.

Grado sexto (de 12 a 13 años)

- 1. MODALES: a) Cómo se muestran en el vestir. b) En escoger los amigos, lecturas y diversiones. c) En la amabilidad con los niños menores. D) En los adolescentes, por la especial cortesía con las mujeres y niñas.
- 2. VALOR: a) Hazañas heroicas hechas en servicio de los hombres: sacrificio de sí mismo. b) Heroísmo cotidiano. c) Caballería: devoción del fuerte al débil. d) Valor moral.
- 3. PATRIOTISMO: a) Amor de la nación: emblemas nacionales. b) Lo que nuestros antepasados ganaron para nosotros; v. gr., libertad, instituciones políticas y sociales. c) De qué manera puede cada cual servir a su patria y posteridad. d) El Soberano: su autoridad, influencia y responsabilidad.
- 4. LA PAZ Y LA GUERRA: a) Valor de la paz y sus victorias. b) Deberes de los ciudadanos en tiempos de guerra. c) Daños de la guerra.

- 5. JUSTICIA: a) Amor a la justicia. B) Relaciones justas entre los empleados y los que los emplean. c) Derechos de los animales.
- 6. PROPIEDAD: a) Talentos y buenas coyunturas: responsabilidad por su uso.
- 7. ECONOMIA: a) Cómo y por qué ahorrar: Cajas de ahorro. b) Coste de la bebida en la nación.
- 8. VERACIDAD: a) Conquistas de la ciencia sobre la ignorancia y la superstición. b) Progreso de la verdad. c) Amor a la verdad.
- 9. CONCIENCIA: a) Exigencias de la conciencia individual y social. b) Ilustración de la conciencia.

Grado séptimo (de 13 a 14 años)

- 1. PATRIOTISMO: a) El voto: Su naturaleza y responsabilidades. b) Gobierno local. c) La nación y su gobierno. d) La sociedad como organismo: su desarrollo por la familia, tribu y nación.
- 2. LA PAZ Y LA GUERRA: a) Relaciones internacionales: de qué manera las naciones pueden ayudarse mutuamente. b) Valor del arbitraje.
- 3. JUSTICIA: a) Desarrollo de la idea de justicia desde los tiempos primitivos. b) Desarrollo del espíritu humano en las leyes. c) Desarrollo de la idea de igualdad.
- 4. PROPIEDAD: a) Propiedad individual y colectiva. b) Responsabilidades de la propiedad. c) Cuidado con los libros prestados, instrumentos, etc.
- 5. ECONOMIA: a) Sencillez en el modo de vivir. b) Daños de las deudas. c) Daños de jugar y apostar; bajeza de excusarse de prestar un servicio.
- 6. COOPERACIÓN: a) Entre los ciudadanos. b) Entre las naciones: en el comercio, arte y ciencias.

- 7. EDUCACION DE LA VOLUNTAD: a) Educación de la voluntad. b) Se ha de practicar el bien con inteligencia, sin vacilar, completamente, con alegría y fervor. c) Peligro de la pereza mental y moral.
- 8. RESPETO DE SÍ MISMO: a) Respeto y enfrentamiento de sí mismo en pensamiento, palabra y obra.
- 9. IDEALES: Valor y belleza de tener un ideal para la vida.

El profesor Ruiz Amado, aún admitiendo la validez de los principios de esta organización, pondría en duda, siguiendo la cruzada emprendida contra el laicismo de la época, el poder conseguir estos objetivos sin el auxilio de Dios. Aunque no compartimos su evidente rechazo a los planteamientos "de semejante ensalada de higiene, urbanismo, civismo, amor a los animales…"[322] tal y como el propio profesor nos señala en su crítica, sí que habría que admitir que existe un vacío en el programa en cuanto a cómo fundamentar dichas enseñanzas propiamente morales, como el amor a los padres – el respeto -, el amor a la patria, la lealtad, la veracidad, el desinterés, la justicia o el perdón, por citar algunas de las virtudes citadas en el ideario de la liga.

Los Boletines de la Institución Libre de Enseñanza de esta primera etapa[323], recogen muy bien el interés y la preocupación por nuestro tema,

[322] *Ibidem*, p. 289.

[323] Ver Mr. George Edmund Myers (1908): La Educación Moral en la Escuela, *BILE*, Tomo XXXIII, nº. 574, 31 de enero. Del mismo autor, La Educación Moral en la Escuela. Estudio comparativo. *BILE*, nº 578, 31 de mayo de 1908, pp. 129-137; nº 579, pp. 162-170; nº 581, pp. 231-239; nº 582, pp. 257-262; nº 583, pp. 297-303. A. Bertrand (1909): La Moral del positivismo, *BILE*, tomo XXXIII, Imprenta de Ricardo Rojas, Madrid, p. 102; D. Martín Navarro (1910): La Educación Moral en la Exposición de Londres. Tomo XXXIV, pp. 103-134. En el tomo XXXV del año 1912, los autores Michael Maher, Rev. Sydney y F. Smith, escriben sobre la imposibilidad de desunir la Educación Moral y la religiosa, tema sobre el que gravita la primera parte del Segundo Congreso Internacional de Educación Moral celebrado en 1912 en la Haya; otra autora, Alice Ottley (1912), escribe sobre "Relación entre Educación religiosa y la moral", p. 333; John Russell (1912): Un experimento de Educación Moral no teológica, p. 334; del año 1913, otro artículo del Rev. James M., vuelve a tratar el tema de la relación educación religiosa y la moral; Mr. M. E. Sadler (1916), como presidente del Segundo Congreso de Educación Moral, publica el artículo presentado a dicho congreso. De 1922, el inspector de primera enseñanza, Juvenal de la Vega, escribiría sobre la Evolución de la solidaridad infantil, tomo XLVI, p. 113-117. De 1923, aparecen los artículos de John Dewey, El interés y el esfuerzo en sus relaciones con la educación y la voluntad, pp. a partir de 296 y 353 s/s. De Jean Paul Richter (1923): La Educación Moral del muchacho, pp. 264, 289 y 321. El año 1925 está dedicado a la Nueva Educación, con artículos de John Dewey, Principios Morales que cimentan la Educación, pp. 129, 137 y 161-

intentando en muchos de sus artículos analizar la relación entre una moral laica con la moral religiosa. La mayoría de los artículos de este periodo muestran esta ruptura ideológica y exclusivista sobre la imposibilidad de contemplar una educación moral sin el sustento de religión alguna.

La influencia llegada del exterior es una constante en la historia de la educación en España. Y como consecuencia de este interés, anteriormente aludido en materia de Educación Moral, es la memoria publicada en el *BILE*, por el profesor Martín Navarro[324], Catedrático de Psicología del Instituto General y Técnico de Tarragona, y uno de los miembros de la comisión encargada de estudiar la sección pedagógica del Primer Congreso Internacional de Educación Moral. Como becario de la Junta para la Ampliación de Estudio, acudió a la Primera Exposición Internacional Anglo-francesa de 1908 y publicaría en el *BILE*, una memoria en la que expone, al igual que ya hiciera Myers[325], la superioridad de la enseñanza moral impartida en los centros ingleses y franceses en comparación con la que primaba en España. En dicho artículo se resalta la importancia del juego y el deporte como medios excelentes para enseñar: "la rectitud y el sentimiento del honor, la cooperación, el dominio de sí mismo, el conservar la calma aún en las circunstancias más difíciles…", es sin duda, según el autor, la importancia

171. De 1926, Mariano Moresca escribe sobre La Educabilidad de la actividad moral, pp. 354-365, o el artículo de R. Llopis, Hacia una escuela más humana, p. 79. En 1928, aparece publicado un artículo sobre La Pedagogía moral de Durkheim, p. 79. En 1929, sigue apareciendo temas sobre moral, como por ejemplo, el artículo de D. Barnés: La educación para la paz, p. 82 y 147; o el artículo de L. R. Martínez, Los intereses morales de los niños. El problema de la motivación moral, tomo LIII, pp. 265-269. De 1930, se publica un artículo de Giovanni Gentile: Educación física y carácter, p. 73; o el de Alb Chessex: Wilhelm Paulsen y la escuela solidarista, p. 305. Traducción y prefacio de Ad. Ferrière. Ed. Biblio, Lieja. En 1931 escribe R. Altamira sobre "La utilización de la historia desde el punto de vista de la Educación Moral", pp.166 y 200; "El desarme moral" de R. Llopis, p. 205; de José Mallart: "Educación Moral y Social en colonias", p. 238.

[324] Martín Navarro (1910): La Educación Moral en la Exposición de Londres, *BILE*, tomo XXXIV, pp. 103-134.

[325] *Op. Cit*, *BILE*, 1908, nº 578, pp. 129 y s/s.

atribuida al juego en Inglaterra como "primer factor que engendra la indiscutible superioridad de la educación moral de aquel pueblo respecto de todos los restantes de Europa"; las buenas maneras practicadas según el perfecto *gentleman,* basado fundamentalmente en el dominio de sí mismo mediante la imitación de las clases altas o superiores, e incluso, "aristocráticas". Mostrando su formación institucionista, rechaza el libro como medio de formación moral, resaltando el "tono de la escuela y los maestros, como los creadores de esa atmósfera cultural"[326], reafirmándose, al igual que los maestros ingleses, en el rechazo a la instrucción directa de la moral, aún en contra del parecer del profesor Sadler[327]. La misión que el autor atribuye al director de los centros educativos es enorme cuando se pretende fomentar una educación moral arraigada en la práctica, para ello señala como buena "costumbre el hablar á los niños, todos reunidos, de los sucesos más importantes que ocurren en el mundo, insistiendo especialmente en las relaciones que pueden afectar al Imperio Británico… les hablan en tono paternal de sus obligaciones de hombres y de ciudadanos de Inglaterra… acostumbrando a asociar á los niños a obras de beneficencia…", resaltando reiterativamente que "el maestro, y sólo el maestro, es quien puede hacer algo positivo por la regeneración moral de nuestra juventud y de nuestro pueblo"[328].

En la segunda parte del artículo analiza la sección francesa en materia de educación moral, contrastando su práctica con la inglesa. El primer aspecto criticado es la preponderancia de la teoría sobre la práctica; la enseñanza directa sobre la indirecta; "el discurso intelectual, á la actividad del sentimiento y á la elaboración del carácter". El autor explica "que mientras

[326] Navarro (1910): La Educación Moral en la Exposición anglo-francesa, *BILE*, tomo XXXIV, nº 601 y 602, pp. 108-142.
[327] *Op. cit.* Sadler, BILE, tomo XXXV, 1916.
[328] *Op. Cit.*, Navarro, 1910, p. 113.

los franceses hablan constantemente del poder de las ideas, de la eficacia de las doctrinas, del imperio de la razón, lo fíen todo los ingleses al arraigo de los hábitos y á la energía de la voluntad"[329]. Ahora bien, será el "espíritu y la personalidad del maestro" lo que permita educar el sentido ético de la juventud, idea que se refrenda en numerosas ocasiones a lo largo de la publicación.

Del Primer Congreso Internacional de Educación Moral y con el tema clave de "Como debe ser"[330] esta educación, extraemos las siguientes aportaciones y conclusiones en torno a la formación y función docente en materia de moral, la mayoría de las cuales fueron aceptadas e incorporadas al ideario de la Escuela Nueva.

Como fuente de documentación acudimos a las Memorias recogidas por Sanz y Escartín anteriormente reseñadas, así como al discurso leído por Saddler[331] como Presidente de dicho Congreso.
Estas ideas fueron las siguientes:

- Se destaca el valor "de la personalidad del maestro" cuando se trata de educar moralmente a las nuevas generaciones. El autor evidenciaría con realismo la dificultad de moldear la personalidad desde las escuelas normales, "su poder, las fuentes secretas de su personalidad, son

[329] *Ibidem*, p. 137.
[330] Sanz y Escartín, Eduardo, Conde de Lizárraga (1914): *La Educación Moral.* Memoria escrita, como Delegado del Gobierno español en el Primer Congreso Internacional de Educación Moral, celebrado en Londres en Septiembre de 1908, y leída ante la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, en las sesiones ordinarias de 8 y 17 de marzo de 1910. Madrid.
[331] Michael E. Sadler (1909): La Educación Moral. *BILE*, nº 587, año XXXIII. Madrid. Profesor de Pedagogía en la Universidad de Manchester, fue Presidente del I Congreso Internacional de Educación Moral, publicando en dicho artículo su discurso de inauguración.

difíciles de analizar; pero lo que capacita á la personalidad para transmitir esa fuerza es un suave rayo de simpatía y de penetración".

- La importancia de una "preparación más sistemática para el deber de la educación moral (...), para la tarea de guiar la conducta y tratar de inculcar la fe en un ideal moral" en sus alumnos. Por este motivo, debería "ampliarse el periodo de la preparación profesional del maestro"[332].
- Ante "las condiciones de la vida moderna, es necesario prestar auxilio educativo y guiar a la juventud durante los años de la adolescencia (...)" para que pueda "ayudarles a dar vida á un ideal de deber cívico y personal".
- La importancia del "ejemplo" como medio poderoso de enseñar el dominio de sí mismo – *self-control* -, "necesario para la moralidad personal y el bienestar social"[333]. Esta insistencia en la importancia del ejemplo será tema reiterado a lo largo del congreso.

  F. E. Landolphe[334] diría al respecto: "Un solo ejemplo vale más para el bien ó para el mal que veinte preceptos escritos en los libros (...), dad ejemplo y no necesitaréis predicar, y sobre todo no contradigáis vuestras palabras, pues sería nefasto (...)"
- La selección de los maestros no se debería de realizar "tan sólo por pruebas intelectuales, sino que ha de atribuir mayor valor aún al instinto apostólico y al espíritu de abnegación personal, debería depender de su conducta moral y vocación pedagógica".

[332] *Ibidem*, p. 36.
[333] *Op. cit.* Sanz y Escartín, 1914, p. 281.
[334] *Ibidem*, p. 284.

- El alcance del autogobierno - *self-government* -, como "sistema de participación de los alumnos en las responsabilidades del régimen y dirección de las tareas escolares"[335].
- La individualización de la enseñanza en materia de moral: "Los maestros han de conocer á sus discípulos uno por uno, tanto en el hogar como en la escuela y tener en cuenta sus necesidades personales".
- La influencia positiva de entremezclar "la instrucción moral indirecta" con la "directa".

  Hoffmann, de la Universidad de Gante, nos dirá con respecto a esta última: El análisis de "casos concretos se tomarán, ante todo de la vida real del niño, sólo en segundo lugar se hará uso de ejemplos sacados de trozos de lectura y de la Historia"[336] . A través de la "sugestión hábil y discreta, ora ejercida por la expresión y tono de voz del maestro ó por las lecciones derivadas de su vida y conducta".
- El control o dominio del pensamiento como parte fundamental del *self-control*. De J. H. Ellis procede estas interesantes referencias en materia de moral, dice: "Los ojos, las manos y otras partes del cuerpo pueden con el ejercicio dominarse y su acción es visible; pero cada cual sabe si su pensamiento está sujeto. Si pudieran dominar la labor de su mente, todo lo demás sería fácil: pureza, honor, templanza"[337].
- La necesaria "colaboración de la familia en la obra de la educación moral", y la importancia de "la influencia del medio ambiente" en esa labor.

[335] *Ibidem*, p. 284.
[336] *Ibidem*, p. 298.
[337] *Ibidem*, p. 301. Nota: Hallamos en esta aportación una evidente alusión a las actuales teoría cognitivas del pensamiento positivo y racional, así como a la inteligencia emocional de Goleman.

Para finalizar este breve resumen del Primer Congreso, Sanz y Escartín[338] concluiría con unas palabras de esperanza y autentico deseo de mejorar la educación moral en España, diciendo:

> *La instrucción moral es hoy en nuestras escuelas un puro verbalismo sin desarrollo y sin eficacia alguna en la práctica. Pudiéramos decir que no existe. Es preciso crearla, y crearla con carácter propio. (...)*
> *Y es de esperar que en el próximo Congreso Internacional de Educación Moral, la organización de España pueda dar a conocer algo más que esperanzas y propósitos: una organización adecuada y suficiente de la educación moral en nuestras escuelas públicas de primera y segunda enseñanza.*

Estos sentimientos regeneracionistas contrastaban con el ambiente de desánimo y pesimismo que reinaba en los primeros años del siglo XX, y que de nuevo se manifestaría en las nulas aportaciones de España a los congresos de moral en celebraciones sucesivas, por lo que los deseos manifestados por el conde de Lizárraga no se verían cumplidos.

El Segundo Congreso Internacional de Educación Moral[339] se celebró en La Haya, en 1912, compuesto de dos partes: En la primera se profundizaría en el debate contemporáneo sobre confesionalidad/no confesionalidad de la educación moral, posibilidades de reconciliar la educación moral con la educación religiosa. Autores de renombre como Sadler, presidente del Primer Congreso y vicedirector de la Universidad de Leeds, inició la primera sección

[338] *Op. cit.* Sanz y Escartín, 1914, p. 314.
[339] Mémoires sur L´ÉDUCATION MORALE. II Congrès International D'Éducation Morale (La Haye, 22-27 Août, 1912). Publiè par La Secrétaire Genérale M. Attie G. Dyserinck, pour le Comité Exécutif Néerlandais (Comitè Organisateur). Première Partie. La Haye, Martinus Nijhoff, 1912.

- titulada en español: "La educación moral y la formación del carácter desde diferentes puntos de vista" -, con su estudio *Las influencias espirituales en Educación Moral*, defensor de una educación moral estrechamente relacionada con el espíritu de la religión, resaltaba, entre otros aspectos, la importancia de la personalidad del educador, tema reiterativo en la sesión inaugural del Primer Congreso, cuatro años antes. A esta intervención, le siguió Foerster, personalidad de gran renombre el cual debatió la relación entre *Religión y la construcción del carácter*[340]. Con un enfoque claramente clerical, fueron numerosas la aportaciones que se hicieron en el congreso, como por ejemplo la del Dr. J. A. Cramer, cuyo título de su ponencia traducido al español fue "La creencia en Jesús como condición a la educación moral"[341].

También a esta etapa pertenece el Primer Congreso Español de Higiene Escolar, en el que a través de la participación del doctor Dolcet[342]: *La Influencia de la educación en el desarrollo del sentido moral en los niños,* consideraría el desarrollo moral como elemento fundamental para la «higiene psíquica». Desde una visión tradicional, advierte que la *profilaxis* se halla en evitar las malas influencias de las *personas, en los libros o en determinados espectáculos,* por ello, recomienda los *procedimientos persuasivos y no recurriendo a la autoridad.* Entre estos métodos, el deber del maestro sería emplearlos – *hablándoles con cariño a los niños, con afecto, dándoles a comprender lo que es el bien y el mal, que serán niños buenos si obedecen y hacen todo lo que agrada á los padres y serán malos si no lo realizan…*

[340] *Op. cit.* Mémoires sur L´ÉDUCATION MORALE, 1912, p. 3.
[341] *Ibidem*, p. 5.
[342] VV. AA. (1912): *Primer Congreso Español de Higiene Escolar*, Sección: Higiene Psíquica. Imprenta Viuda de José Cunill. Abril, Barcelona, pp. 3-12. Nota: El autor fue profesor honorario de la Facultad de Medicina de Barcelona. Médico-oftalmólogo de la Casa Provincial de Caridad.

Este tipo de relación adulto-niño o joven, intimista, privada, afectiva y cercana, es la que aún pervive y emplea muchos de nuestros docentes actuales, al carecer de ninguna otra formación que pueda fomentar la educación moral de nuestros alumnado.

En este artículo hallamos interesantes referencias a temas dialécticos pedagógicos de gran actualidad, como es el concepto de «inteligencia moral»[343] empleado por el doctor Dolcet antes de que Gagne o Salovey y Mayer[344] publicaran sus trabajos al respecto.

Junto al concepto de «higiene psíquica» acuñado por el doctor, término novedoso relacionado con la educación moral, se halla el de la higiene escolar como Sadler haría referencia al hablar del "tono moral de la escuela", el cual, "depende, en gran parte, de las ventanas abiertas, del sol, la alimentación prudente, el vestido cómodo, el agua fría y el mucho sueño"[345]. Higiene física y psíquica, cuerpo y mente; aspectos fundamentales para poder hablar de educación integral. Pero que sin embargo, y a pesar de haber transcurrido tantos años aún en la actualidad se da una absoluta preponderancia, a través de los programas curriculares, a la educación intelectual.

El Tercer Congreso Internacional de Educación Moral[346] se celebró en Ginebra (Suiza), en 1922, del 28 de julio al 1 de agosto, con la finalidad, según leemos en el prefacio, que tras la Guerra Mundial, dicho congreso "pueda realizar una grandiosa obra pacífica poniendo la piedra angular de un monumento internacional a favor de la educación de la juventud"[347].

[343] *Iibidem,* p. 10.
[344] *Op. cit.* Salovey y Mayer, 1990.
[345] *Op. cit.* Sadler, 1909, p. 34.
[346] Dicho Congreso está recogido en dos volúmenes. El primero pertenece a 1932, con título traducido al español: *El Espíritu internacional y la enseñanza de la Historia*,. Espasa-Calpe, 1932 (visión temporal); y el segundo volumen, con fecha de 1935: *La Educación y la Solidaridad* . Espasa-Calpe, Madrid, (visión espacial).
[347] *Op. cit*, 1932, p. 262.

El primer informe presentado al congreso corresponde a Foester, el cual y con el título *El valor de la Historia en la educación moral y social concebida en el sentido humano y supranacional"*, expone el valor privilegiado de la enseñanza de la Historia como medio de educación moral, instrumento y auxilio de la educación y medio para la humanización, pues ella, y según el autor, puede "atraer la atención de la juventud hacia el hecho de que ninguna finalidad, por pura que sea, justifica medios impuros"[348]. Este gran objetivo iría encaminado a poner fin a la *injusticia* como medio para *El progreso moral de la Humanidad, objeto de la enseñanza moral.* Este será el título del segundo informe, a cargo de Paul Barth.

El segundo volumen en el que está recogido los informes del Congreso alude, en su título, a uno de los valores morales fundamentales que será objeto de nuestro estudio: *La educación y la solidaridad,* cuyo prefacio corrió a cargo de Adolphe Ferrière como presidente de dicho Congreso. Destacamos entre sus ideas, el objetivo del evento: "Hablaremos de la humanidad y del espíritu internacional, es decir, de la unidad de la vida del espíritu en el hombre. Hablaremos de la historia: el estudio del progreso del espíritu humano en el tiempo. Hablaremos de la solidaridad: el estudio de la extensión creciente del espíritu humano en el espacio".

De destacar es la ponencia de J. L. Elliott: *El último problema de la educación moral. Cómo unir la teoría y la práctica.* Si bien, aunque creemos que su intervención no añadía nada nuevo a la difícil tarea de educar

[348] *Iibidem,,* 1932, p. 26.

moralmente, sí es interesante el énfasis que pone en la necesidad de "establecer una más estrecha cooperación entre los maestros".

> *Como profesor de Moral durante veinticinco años, sé que el influjo de la escuela y el del conjunto de los maestros ha sido mayor que la mía o la de cualquier otro maestro aisladamente considerado. En una familia, el influjo ejercido sobre los niños no procede tanto de la madre o el padre como de las relaciones que existen entre ellos, y lo mismo ocurre en la escuela, en lo concerniente a la formación del carácter y a la educación del sentido social. La escuela en su conjunto es el verdadero profesor de Moral, el verdadero maestro para la conducta de la vida. Si los niños trabajan al lado de adultos, unidos entre sí y colaboradores en una empresa desinteresada, es casi seguro que aprenderán también ellos a unirse y a cooperar para nobles objetivos. (...) Sabemos que el carácter moral del maestro tiene, con frecuencia, más influjo que su enseñanza técnica*[349].

Pero si estas ideas, que se repiten insistentemente a lo largo de la historia de la formación moral se proyectaran a los momentos actuales, veríamos que aunque desde la administración educativa se esté fomentando la necesidad de trabajar cooperativamente, desde la Comunidad Educativa, a través de ayudas económicas a los centros, incentivos profesionales[350], convocándose Proyectos[351] que supongan Innovación y Mejora como manera de implementar alternativas metodológicas que faciliten la educación en valores, podemos observar que con gran dificultad se van lentamente llevando a la práctica, dándose incluso el caso de profesorado que de manera individual y

[349] *Iibidem,*, 1935, p. 223.
[350] Ver LOE, 6 de mayo de 2006.
[351] Interculturalidad, Coeducación, Escuela de Paz...

voluntaria, trabajan de manera aislada con el resto de sus compañeros por este ambicioso y difícil, pero prioritario objetivo, de educar moralmente a las próximas generaciones, teniendo incluso en contra, otros entornos no formales de educación de gran influencia en la educación moral, como podrían ser: los medios de comunicación, el grupo de los iguales e incluso la familia.

Después de estas reflexiones que inevitablemente surgen al leer planteamientos lejanos en el tiempo, pero tan coincidentes en muchos aspectos con la situación ideológica actual sobre moral, después de casi ochenta años de historia, volvemos a referirnos al Tercer Congreso en el que también George Kerschensteiner, como profesor de Pedagogía *honoris causa* de la Universidad de Munich, participaría hablando, esta vez, de *La autonomía de los escolares* para poder avanzar en educación moral.
Otros temas de este congreso versaron sobre *La cooperación en las escuelas; Formar ciudadanos del Estado y ciudadanos del mundo; La educación por el amor en lugar de la educación por el terror; La esperanza en los días futuros,* etc., ellos serán los ejes en torno al cual girarán algunos de los temas morales de la siguiente etapa.

3.4.2.- 2ª etapa: Laicismo moral en el siglo XX.

Con la Dictadura de Primo de Rivera y durante la República, en España se continuaría con un ambiente cultural y científico impulsado por la labor de la ILE, y más concretamente, por la Junta para la Ampliación de Estudios y el Instituto-Escuela de Madrid, realizaciones de extrema importancia para el

desarrollo cultural español en cuanto a la atención prestada a la formación de los maestros en materia de moral.

En la revista periódica de la Institución Libre de Enseñanza o «Boletín», que se publica como órgano divulgador del pensamiento y realizaciones institucionistas, podemos observar un interés creciente por la educación moral durante esta corta etapa. Los siguientes artículos de eminentes institucionista así lo demuestran. En 1931, R. Altamira[352], escribió *La utilización de la Historia desde el punto de vista de la Educación Moral*; de Llopis: *"El desarme moral";* de José Mallart: *"Educación moral y social en colonia"*

Del interés claramente manifiesto por el tema de la educación moral, durante esta etapa se publica en lengua castellana las comunicaciones resultantes del Tercer Congreso Internacional de Educación Moral, pues recordemos que dicho evento se celebró en 1922, no siendo publicado el primer volumen hasta el año 1932, y el segundo volumen en 1935. Hasta entonces, quizás acontecimientos como la celebración de Congresos Internacionales sobre Educación Moral pasaban desapercibidos por el eterno problema y límite "infranqueable" de la dificultad de los españoles para entendernos en otros idiomas que no fuese el nuestro.

Con el Cuarto Congreso Internacional[353], esta vez celebrado en Roma, en 1926, se proseguiría el antiguo debate – y nunca acabado del todo – sobre dos ejes: *Posibilidad de un código de moral universal como base de la*

[352] Ver *BILE*, 1931, pp. 166 y s/s, p. 200 y s/s.
[353] Ver IV Congreso de Educación Moral, Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de Informaciones. Publicaciones y Estadística. Memoria Oficial. Tipografía Artística, Madrid, 1927.

educación; y sobre el tema de *La personalidad: medios de desarrollarla en la familia, la escuela y la sociedad.*

De nuevo asistiría a este Congreso, como Delegado del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes y de la Real Academia Española de Ciencias Morales y Políticas, Eduardo Sanz y Escartín[354]. En sus Memorias Oficiales, se describe, más que unas memorias de las ponencias del congreso su opinión personal para pronunciarse a favor de la existencia de un código moral universal como base de la educación, en defensa del pensamiento ético kantiano. Es de destacar en sus escritos, los valores reiterativos de «solidaridad» y «fraternidad» como medio para reforzar la existencia de un código moral único que justifique su necesario acatamiento para poder hablar de progreso cultural y social. Entre sus escasas premisas, el autor resalta el valor del cristianismo como "fuente fecundísima de inspiración moral. De ahí su enorme valor como elemento de perfección y de adelanto. (...) alma de todo progreso espiritual en Europa y civilización occidental"[355].

Al margen de su fuerte defensa sobre la moral evangélica y religiosa, el autor realiza una interesante reconciliación entre los diversos códigos morales habidos en la historia de la humanidad, citando brevemente a sus máximos representantes de la Pedagogía Moral a lo largo de las diferentes civilizaciones y épocas. El objetivo de tal exposición, sería hallar elementos comunes que aportaran pruebas inequívocas de la posibilidad de la existencia de un código moral único, como respuesta al título del congreso. Dicho estudio nos recuerda a la publicación que nos inspiró el estudio preliminar del

[354] Fue Delegado del Gobierno Español en el Primer Congreso Internacional de Educación Moral, Londres, 1908. El cual leyó ante la Academia unas Memorias en torno a dicho Congreso. Ver Sanz y Escartín, E. Conde de Lizárraga (1914): *La Educación Moral: memoria.* Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, tomo X, Madrid.
[355] *Op. cit.* Sanz y Escartín, 1926, p. 14.

apartado de los valores morales[356], *Hacia una ética mundial*, de 1994, en el cual se pone de manifiesto las muchas coincidencias en materia de moral entre las diversas culturas y religiones habidas en la historia de la humanidad, a pesar de los muchos siglos transcurridos.

El Quinto Congreso Internacional de 1930, celebrado en París los días del 24 al 27 de septiembre en la Universidad de la Sorbona, participaron 300 delegados pertenecientes a 35 países y tuvo como objeto "exponer, estudiar y discutir de los problemas más esenciales de la educación moral"[357]; "organizar la cooperación de todos los que sin aceptación de razas, de nacionalidades o de creencias quieren trabajar en el progreso de la educación moral"[358]. Partiendo de estos objetivos, el congreso manifestaba su intención de fomentar la «neutralidad ideológica» no haciéndose partícipe de ningún partido o asociación que defendiera convicciones religiosas o morales determinadas. El evento se ofrecía pues, para que precisamente desde un terreno neutral, hubiera posibilidades para expresar cada participante sus opiniones, pudiéndolas confrontar con los demás.

Los tres temas que se trataron en este V Congreso coinciden con algunos de los programas de anteriores congresos. Estos fueron:

- 1º. *La utilización de la Historia en vista de la educación moral.*

  Brevemente, en la fuente bibliográfica hallada se describe que la Historia no puede ser "violentada para ponerla al servicio de la educación moral (...) "sino simplemente objetiva, veraz"[359]. En cambio, se señalaría la conveniencia de introducir "la enseñanza de la

[356] Ver Capítulo 1, página 32 de nuestro estudio.
[357] *Revista de Pedagogía*, 1930, nº 107, pp. 517-518.
[358] *Revista de Pedagogía*, 1930, nº 104, p. 373.
[359] Ver *Revista de Pedagogía*, 1930, nº 107, p. 517.

sociología expuesta críticamente que serviría de punto de enlace entre la historia y la moral". El fomento del debate, de la reflexión y la crítica, se fomentarían como estrategias fundamentales del ámbito cognitivo, como un medio poderoso para el desarrollo del razonamiento moral.

- 2º. *Participación de la disciplina y de la autonomía en la educación moral.* Sobre este importante tema, tampoco se llegarían a acuerdos, pero sí señalarían las diferentes visiones e irreconciliables posturas entre el enfoque moral de la educación francesa, que aboga por la importancia de la disciplina más que en la libertad; y la educación inglesa, "defensora de la educación nueva", la cual realza la idea de la autonomía" como "uno de los objetivos esenciales de toda educación".

  Tal y como se refleja en la fuente documental hallada, los congresistas se inclinaron preferentemente por el desarrollo de la autonomía, matizado con el famoso término de: «sin libertinaje», y en cuanto a la disciplina, se la diferenciaría de la «coacción». Finaliza el breve análisis escribiendo: "la disciplina no es o debe ser más que un medio para llegar a la autonomía, es decir, a la autodeterminación moral".

- 3º. *Diversos procedimientos de educación moral.*

Esta tema quedó definido de manera "heterogénea", es decir, fueron numerosas las aportaciones ofrecidas por los participantes al congreso, como señal inequívoca de la importancia e interés práctico por el tema. Se señalaron, como ejemplos de estrategias las siguientes: «las cooperativas escolares»; los «boy scouts»; las «comunidades libres»... Hubo intervenciones de todo tipo: "Positivistas e idealistas, pacifistas y

confesionalistas, expusieron sus concepciones y medios educativos". Pero sin embargo y a pesar de la dificultad de llegar a consensos y acuerdos comunes que facilitaran la elaboración de conclusiones determinadas, el autor del artículo concluye diciendo: "una idea prevaleció: el respeto a la ley moral y a la convicción moral, propia y ajena", pudiéndose cumplir con el objetivo del congreso: "Nadie trató de imponer a otro sus ideas; nadie perturbó las discusiones con agresividad inoportunas. La tolerancia y el respeto –bases de toda convivencia- fueron observados estrictamente por todos los miembros del Congreso".

El Sexto Congreso se celebró en Cracovia (Polonia), del 11 al 15 de septiembre de 1934, cuya organización la llevó a cabo la sección polaca de la Liga Internacional de Educación Nueva. El tema general del Congreso giró en torno al tema: *«Las fuerzas morales comunes a todos los hombres; sus orígenes y su desenvolvimiento por medio de la educación»*[360], cuyo objetivo, y siguiendo lo reflejado en la escasa fuente de documentación hallada hasta el momento, nos indica que fue presumiblemente "estudiado desde cuatro puntos de vista distintos: a) Psicológico, b) Pedagógico, c) Sociológico, y d) Filosófico, a través de los siguientes temas: 1) La moral y el trabajo, 2) La literatura infantil, 3) La juventud como medio de comprensión entre los pueblos, y 4) La coeducación. Sobre este último tema, el director de la publicación *Revista de Pedagogía*, fue invitado a colaborar con el Congreso mediante una Memoria sobre dicho tema.

La finalidad del Congreso se recoge en otro artículo hallado de la misma publicación: *Organizar la cooperación de todos los que, sin distinción*

[360] El VI Congreso Internacional de Educación Moral, *Revista de Pedagogía*, nº 148, abril, 1934, Madrid, p. 181.

de razas, nacionalidades ni creencias, aspiran a trabajar para el progreso de la educación moral[361], reconociéndose las desavenencias entre los filósofos que planteaban sus teorías morales, defensores unos, de una moral individual, y otros, de una moral social, pero sin embargo tales enfrentamientos finalizaban cuando todos coincidían en defender "una educación moral de tipo humano universal"[362] como reconocimiento de la posibilidad de la existencia de un código moral único.

Durante los escasos años que duraría la República, la función docente en materia de educación moral cambiaría completamente de rumbo motivado por la aparición de las publicaciones de Piaget y Kohlberg, así como con la aplicación práctica de las numerosas experiencias y principios propiciados por la Escuela Nueva, cuyas realizaciones coincidieron con una etapa histórica-política proclives a estas nuevas corrientes de pensamiento.

La ineficacia de la enseñanza puramente verbal de la moral, ─ es decir, basada en las «lecciones morales» propia de la escuela tradicional ─, es la idea origen de la «nueva pedagogía» iniciada por Dewey y Piaget, para los cuales las normas morales deben de "enseñarse" pero viviéndolas en la escuela. En su obra, *Los procedimientos de la educación moral*[363] aboga por un papel más activo en los niños en el proceso de autoformación. En dicho trabajo, se defendería la idea de que el maestro puede orientarse en el triple terreno de los fines, las técnicas y las condiciones morales a desarrollar, partiendo del niño mismo, por lo que la pedagogía moral se enriquece con las

[361] IV Congreso Internacional de Educación Moral. *Revista de Pedagogía*, nº 156, pp.565-566, Madrid, 1934.
[362] *Ibidem*, p. 566.
[363] Piaget, J (1967): Los procedimientos de la educación. En Piaget, Petersen, Wodehouse, Santullano, *La nueva educación moral.* 3ª ed., Losada, Buenos Aires, pp. 7-54.

aportaciones de la psicología de la moral infantil. Petersen[364], colaborador de Piaget en la citada obra, analiza la disciplina y la autonomía moral como objetivo último de la pedagogía. Estas publicaciones, con las de Bovet[365] y Durkheim[366], aportaron nuevas maneras de entender la educación moral, así como estrategias y formas de actuar del maestro para el fomento de los valores morales en sus alumnos.

3.4.3.- 3ª etapa: Adoctrinamiento político y religioso.

Durante el franquismo, la educación moral iría encaminada a una inculcación evidente de valores morales, adoctrinando sobre las opciones que el alumnado debía tomar en su vida. Pero creemos que habría que hacer una distinción clara en estos casi cuarenta años, entre la formación de los maestros de comienzos de la etapa franquista, configurados en la España Nacional y la formación recibida por sus maestros al final del periodo dictatorial, entreviéndose un mayor interés por su formación pedagógica. A través de los primeros planes de estudio de los maestros se pretendía que éstos adoptaran una formación fuertemente politizadas, formados en los valores tradicionales del nacional-catolicismo, en los que la patria y la formación religiosa deberían estar presentes en las escuelas, impregnando no sólo los contenidos a enseñar, sino también en las numerosas prácticas religiosas y en el propio ambiente educativo. Al maestro se le pide además una total identificación con las ideas del Movimiento, que en la primera etapa del franquismo, se identificaba con la ideología falangista, fundamentalmente en el sentido militar y en la férrea disciplina, tanto interna – a través de la reiterada educación del carácter y la

[364] Petersen, P. y Piaget, P. (1933): *La nueva educación moral.* Traducción de Mª Luisa Navarro. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.
[365] Bovet, P. (1927): La libertad, fin o medio. *Revista de Pedagogía*, nº 70. Madrid.
[366] Durkheim, Émile (1963): *L`´education morale.* PUF, nouvelle éd. París.

voluntad -, como externa, impuesta por una detallada jerarquía, familiar, social y religiosa.

3.4.4.- 4ª etapa: Neutralismo moral.

La llegada de los primeros influjos de la democracia al panorama político español marcaría un nuevo rumbo a la Pedagogía moral.

La penetración del cientifismo trajo, tal y como Fullat, O. y Sarramona, J. nos indicaron, "un deseo de «objetividad» que para muchos fue equivalente a un deseo de «neutralismo» moral"[367], impulsado a través de la armonización de diferentes filosofías con planteamientos teleológicos distintos. Este cientifismo que se iniciaría en el siglo XIX coincidiendo con la conocida reivindicación de una escuela para todos, gratuita y laica y con un deseo de hermanamiento universal, se vería interrumpido durante casi cuarenta años de dictadura, viviendo con un código moral único.

Pero tras la finalización de la dictadura aparecieron diversidad de planteamientos ideológicos y maneras de concebir el mundo, la sociedad y el puesto del hombre en ella. El respeto que a todo pensamiento se le debe, daría lugar a la gran dificultad de educar cuando existen planteamientos morales contradictorios en sujetos y entidades con potestad para educar a personas que se hallan en periodos críticos de formación de su personalidad.

Con la promulgación de la ley del 70, el sistema educativo español se va configurando de manera gradual y de acuerdo con los principios y valores proclamados finalmente por la Constitución de 1978.

En su artículo 27 se cita textualmente, y por primera vez en la historia de la educación, los valores de tolerancia, libertad, paz, cooperación y solidaridad

[367] Octavi Fullat y Jaume Sarramona (1984): *Cuestiones de Educación*. Ediciones CEAC, Barcelona, p. 155.

entre los pueblos, asentados en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella.

La LODE de 3 de julio de 1985, ratifica dichos valores en su artículo 2º, los cuales coinciden con los señalados en la LOGSE, en su preámbulo y artículo 1º destacaría en el apartado 3, del artículo 2º, la importancia de una "formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional"[368]. A pesar de esta manifiesta intención de los poderes políticos por fomentar la dimensión formativa-moral del alumnado mediante marcos legislativos, coincidimos con la visión de Noddings[369], - haciendo la salvedad del principio de personalización que a partir de esta etapa, comienza el educador a tomar conciencia de su importancia -, el autor insiste en que el énfasis puesto en la dimensión técnica-académica de la escuela propia de esta época, en detrimento de su función educadora podría deberse a un complejo haz de factores socioculturales, entre los que destaca: el culto a la eficacia y a la eficiencia; la visión crítica de la escuela tradicional como adoctrinadora e hipócrita; la expansión de una mentalidad laica y relativista; la creencia de que la institución escolar es impotente para arreglar los males morales de la sociedad ... A estas principales razones apuntadas por Nodding, hemos de incorporar el pensamiento del profesor Brezinka[370] cuando añade el «posible olvido» por parte de la administración educativa de incluir en sus programas iniciales de formación del profesorado el «deber moral» del quehacer docente, misión fundamental que podría traducirse en la práctica en una profunda

[368] Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencias. Delegación Provincial de Sevilla (1998): *LODE, LOGSE, LOPEGCE. Índice analítico. Reseña legislativa*, p. 50.
[369] Noddings (1988): "An Ethic of Caring and its Implications for Instructional Arrangements", *American Journal of Education*, 96, 2, pp. 215-231.
[370] *Op. cit.* Brezinca (1990): "La ética profesional: un olvidado problema de política educativa. PP. 163-195.

sensibilidad y en un intenso esfuerzo consensuado por buscar, comprometidamente, el desarrollo físico, intelectual y moral del alumnado. Esta dimensión de la responsabilidad ética profesional, conocida usualmente por «vocación»[371], parece entrar en crisis desde los años 70 en adelante. Remontémonos a las revueltas estudiantiles del 68. Investigaciones iniciales revelaron diversas causas y aspectos en la base de las cuales se encontraron aspectos profesionales y sociales involucrados, pero en el fondo de todos ellos se vislumbraba, según el análisis de expertos en educación[372], un rasgo común: el problema ideológico y de modo específico, el problema de la moralidad. Según el testimonio de estos profesores citados, la crisis que hoy en día se está viviendo en el ámbito de la educación es en el fondo origen de la evolución iniciada en aquellos años como resultado de la carestía ética-pedagógica en los educadores. "Hablar de crisis moral de nuestro tiempo, decía Todolí en 1975, se ha convertido ya en lugar común. "La agresividad contra preceptos éticos tradicionalmente admitidos, la desorientación moral, la necesidad de alguna reglamentación moral que dirija la acción del hombre (...), son algunos de los numerosos síntomas que acusan dicha crisis"[373].

El profesor Ortega y Mínguez en sus investigaciones, nos comparó los objetivos considerados como prioritarios por el profesorado en reformas educativas anteriores a la Ley General del 70, en ellas, hay referencias explícitas a la necesidad de formar personas competentes para una determinada profesión, mientras que en la actualidad observamos se reclama

[371] En Jordan, J. A. (1998): "Códigos deontológico y compromiso moral del profesorado". En *Ética docente*, Ariel, Barcelona, p. 128.
[372] Ver *op. cit.* Brenzinka (1990); Todoli, J. (1975): El Nivel Ético del Profesional Español. (Investigación ético-sociológica). Confederación Española de la Cajas de Ahorro, Madrid; Gusdorf, G. (1969): *¿Para qué los profesores?*, Edicusa, Madrid.
[373] *Op. cit.* José Todolí (1975).

un predominio de "otras competencias que hagan de los educandos personas capaces de integrarse en la sociedad y participar en ella para transformarla, desde el respeto a todas las opciones legítimas en una sociedad democrática"[374].

Hemos de reconocer que nuestra cultura occidental nunca ha podido ocultar su raigambre cristiana,- primero en Europa, luego en América, y mucho más tarde en aquellos países que hoy en día y peyorativamente son denominados "tercer mundo"-, de tal manera que nuestra escuela occidental tuvo su origen en valores y finalidades específicas, concretas del sistema educativo de carácter cristiano. Según Gusdorf[375], con el inicio de los años 70, momento que él llama de los "malentendidos", llegan también los grandes cambios que afectaron a la formación integral de la persona. A partir de este momento empieza a surgir el problema de definir tanto los valores como los fines educativos. La educación se divide en ámbitos, en sectores, en especializaciones, buenas en sí pero que no parecen llegar a lo que es más humano en la persona. Este fenómeno lo describe muy bien Cardona al decir que: "desde el amanecer de la modernidad diversas ciencias sectoriales se han querido arrogar la condición de *scientia princeps* – la matemática, la física, la psicología, la historia, la sociología, la economía -, sin lograr su objetivo. Y no lo han logrado al excluir amplios sectores de la realidad que de esa manera permanecían enigmáticos y abandonados a la "doxa", a una opinión subjetiva, sentimental e incomunicable. Entre esos sectores esenciales para la persona, estaban la ética"[376]. Es el periodo de la escisión de los saberes, con una evidente mejora en la preparación estricta y exclusivamente científica,

[374] *Op. cit.* Ortega y Mínguez (2001), p. 34.
[375] Gusdorf, G. (1969): *¿Para qué los profesores?*, Edicusa, Madrid.
[376] *Op. cit.*, Cardona (1990), p. 12.

adquiriendo altos niveles competitivos y tecnológicos, pero con tal nivel de especialización, tanto en el nivel escolar en cuanto al profesor que se especializa como en cuanto al alumno, futuro educador y profesional, creando poco a poco un hueco que se va evidenciando en todo el proceso educativo y que en algunos momentos se ha querido subsanar mediante la enseñanza de la religión y la fe, dadas como una disciplina más, pero que poco tienen que ver con las demás.

Como nos señala Gusdorf[377], y observamos en nuestros días, aún no hemos conseguido la plena integración de los planteamientos modernistas con la enseñanza religiosa, planteamientos ambos, impregnados de unos valores comunes y universales señalados en nuestra legislación educativa y que aunque estemos hablando de una secularización masiva de la educación y de una concienciación por parte de los poderes públicos, nada han favorecido a la formación ética y moral. Según los autores antes mencionados, dejan entrever que la crisis de la educación parece ser la crisis de la moral, y ésta a su vez es también causada por otra crisis: la de la moral profesional o deontología de la educación, que muy bien podría ser alentada si no se incluye con determinación en los planes de formación de los docentes[378] aspectos éticos y deontológico que promuevan el desarrollo moral de las nuevas generaciones.

Para finalizar, creemos conveniente no pasar por alto los marcos legislativos en que nos movemos en la actualidad. Tras la LOGSE y durante

[377] *Op. cit.*, Gusdorf, 1969.
[378] No olvidemos que estamos muy próximo al Espacio Europeo de la Educación Superior y nos dirigimos hacia la convergencia europea, la cual en el años 2010 contempla la unificación de los estudios universitarios de Ciencias de la Educación, por los cuales la carrera de maestros pasará a llamarse carrera docente.

el curso académico 2002/2003, con la LOCE[379], parecía que íbamos a comenzar a entrever nuevos aires e impulsos renovadores como respuesta a las necesidades de nuestra sociedad actual. Su brevísima vigencia, debido al fuerte cambio político, señalaba en su Preámbulo como uno de los indicadores para poder hablar de calidad en educación, los valores que sean capaces de fomentarse en el alumnado mediante el ejercicio responsable y autónomo de su capacidad para realizarse como persona, contribuyendo de esta forma, a la construcción de un mundo más humano. Creemos que de forma implícita, se unía, «eficacia» con «moralidad», propuesta ya señalada por Oser, para el cual "la eficacia puede potenciar la moralidad, y ésta optimizar la eficacia"[380]. Este planteamiento teórico ha sido sustituido por la nueva legislación en materia educativa, LOE[381], en la cual de nuevo el tema de los valores y la educación moral queda reflejada de manera especial a través de la creación de una nueva asignatura obligatoria, tanto para el alumnado de primaria como de secundaria: "Educación para la Ciudadanía". A través de dicha asignatura se pretende dar respuesta a graves problemas actuales de cohesión social, de inmigración, de pluralismo político, cultural, y como no, moral, empezando por comprender qué significa actuar en libertad, ser responsable y reconocer la autoridad, practicar la tolerancia y aplicar en su vida cotidiana principios de justicia e igualdad.

Concluiremos señalando, que para los momentos actuales, es urgente reclamar que las profesiones en general, y la docente en particular, tengan su propia fisonomía moral concreta. En nuestra opinión, la formación de nuestros maestros y maestras, y de cualquier docente, debería ir dirigida hacia

[379] Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada el 22 de diciembre de 2002, *BOE 24 de diciembre de 2002*, nº 307.
[380] Oser, F. K. (1994): "Moral Perspectives on Teaching", *Review of Research in Education*,, 20, pp. 73-74.
[381] Ley 2/2006, *BOE. 3 de mayo de 2006.*

los nuevos requerimientos éticos que la sociedad actual reclama. Un *ethos* que sea válido no sólo en teoría, sino en el aula y en la vida, porque de otro modo se sigue una dicotomía entre unas reflexiones abstractas e ideales que poco tienen que ver con la vida que atañe al docente, con la consecuencia de que aquellas y éstas quedan como campos ajenos. Recordemos las palabras de Tomás de Aquino al percatarse de la necesidad de una moral aplicada a situaciones concretas, el autor escribía: "Las doctrinas y normas morales enseñadas en universal son menos útiles porque las acciones se dan en particular"[382], de ahí que tomando de nuevo, una expresión de Lipovetsky debamos tender hacia una formación del docente en la llamada corriente "ética inteligente"[383], en los que se incluye posiciones contundentes ante los problemas de la mundialización, desarrollo sostenible, la diversidad como fuente de enriquecimiento humano, etc.

3.5.- Nueva formación del profesorado para la docencia actual

Desde diversas instancias educativas y políticas, se nos reclaman cada vez más programas escolares y sistemas educativos con mayor carga humanizadora. Éste es uno de los mayores retos con el que nos enfrentamos en la actualidad, avanzar hacia una educación centrada en la persona y en su maduración valoral, haciéndola compatible e incluso contradictoria, con una formación tecnológica y una política educativa que cada vez le da menos importancia a las asignaturas de humanidades. Esto exige del profesorado una preparación seria y acorde con las nuevas reivindicaciones que nos demanda

[382] Santo Tomás de Aquino (1988): *Suma Teológica*. II-II, q. 1, Prólogo, B.A.C., Madrid.
[383] Lipovetsky, G. (1994): *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos.* Anagrama, Barcelona, p. 18-19.

la sociedad actual y el propio sistema educativo. Por ello, y para determinar con claridad cuál es la función del docente y qué es lo que se espera de ellos es necesario señalar, previamente y con claridad, cuál es la función y los objetivos a cumplir por la escuela, y cuáles han sido y son los valores prioritarios a transmitir por ella.

Los razonamientos de J. I. Goodlad, le lleva a decir que "Si las escuelas sólo tienen como propósito enseñar, no las necesitamos en realidad; esa tarea también la pueden realizar (cada vez mejor) con tanta o más eficiencia otros centros basados en ordenadores y diversas tecnologías avanzadas (...); ahora bien si las escuelas tienen objetivos más amplios (cultivar la responsabilidad, el espíritu crítico, las actitudes democráticas, y el carácter), entonces resultan del todo necesarios unos profesores bien seleccionados y preparados en el ámbito moral"[384]. Pero sin embargo, el análisis del Informe de Ronda[385] en torno a la formación del profesorado ante el cambio social nos sitúa actualmente en una fase caracterizada por dos rasgos en la actitud del profesorado: en primer lugar, un notable interés por el tema de la educación moral, impulsado, quizás y en parte, por las referencias explícitas que se hallan en el marco legislativo del actual sistema educativo, y en segundo lugar, sensación de falta de preparación que le lleva a sentir contradicciones en el ejercicio de su función docente, pues en ella conviven valores de diferentes modelos educativos. Entre uno de los motivos del origen del llamado «malestar docente»[386], creemos poder citar esta falta de preparación en un terreno, tan peligroso como controvertido, como es la educación moral.

[384] J. I. Goodland (1990): "The Occupation of Teaching in Schools", en J. I. Goodland, R. Soler y K. A. Sirotnik (eds.), *The Moral Dimensions of Teaching,* San Francisco, Jossey-Bass, p. 28.
[385] Fortes, A.; Guerrero, R.; Ortiz, A.; Rivas, J.I. (coords.) (1998): *Formación del profesorado y cambio social.* Informe Ronda. Universidad de Málaga/ Debates, pp. 7-18.
[386] *Op. cit.*, Esteve, 1987, y Martínez Abascal, M.A. (1994): "Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente", *Revista Española de Pedagogía,* n. 247, pp. 87-91.

Este gran objetivo de la educación, de ayer y hoy, se centra fundamentalmente en el desarrollo de la vida relacional del profesor con sus alumnos. Pero, como nos señala el profesor Julio Vera, "estas relaciones no sólo van a depender del dominio de unas técnicas de dinámica de grupos, ni de la adquisición de unas actitudes de disposición, de servicio, de comprensión, que deberían ser adquiridas en su formación inicial, sino que también van a estar muy mediatizadas por obstáculos, como el número elevado de alumnos por aula, disposición del mobiliario, etc."[387]. Podríamos ir añadiendo más factores entre los que se encontrarían los señalados por el profesor Esteve[388], para el cual, la «crisis de la profesión docente», se refiere fundamentalmente a su situación personal en el ejercicio de sus múltiples funciones. Entre los resultados de sus investigaciones, cita múltiples carencias en la formación inicial del profesorado, señalando especialmente "una orientación de los planes y programas de formación del profesorado centrada sólo en la acumulación de conocimientos, y casi carente de objetivos en el ámbito personal; cuando, de hecho, y según el autor, la práctica docente está basada fundamentalmente en las relaciones interpersonales"[389].

Para el profesor Fontán Jubero, muchas de las dificultades por las que atraviesa la educación actual es la "crisis mundial de los valores"[390], a cuyo problema contribuye la escasa formación en materia de moral de los docentes, destacándose en su artículo interesantes propuestas de posibles contenidos curriculares en su plan de formación. Muchas de sus ideas están apoyadas en

[387] Vera Vila, J. (1988): *La crisis de la función docente*. Promolibro, Valencia, p. 28.
[388] Esteve, J. Mª. (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes.* Narcea, Madrid.
[389] *Íbidem*, p. 19.
[390] Fontán Jubero, Pedro (1980): La formación del profesorado ante la actual crisis mundial de los valores. Comunicaciones presentadas al VII Congreso Nacional de Pedagogía. *El profesor. Formación y perfeccionamiento*. Escuela Española, Madrid, pp. 299-300.

el pensamiento de Krishnamurti cuyo tema central es la fuerte convicción del autor de que "sólo cambiando el pensamiento, el sentir, la actitud del maestro, entonces, podrá tal vez surgir una nueva cultura, una nueva civilización" [391].

El profesor Esteve, en su obra nos refleja una realidad fácilmente constatable dado el alto índice de bajas laborables por enfermedad, diciéndonos que "las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado"[392] presentan una fuerte correlación derivada del hecho de que "durante su formación, los futuros profesores interiorizan una identidad de tipo *superyoico* gobernada por concepciones pedagógicas idealizantes que se esfuerzan por transmitirles a través de los cursos llamados «teóricos», evitando al mismo tiempo someterles directamente a las limitaciones reales de la práctica profesional"[393]. Por ello, nos reafirmamos junto con el profesor en la necesidad de acudir a "una mayor humanización de la formación del profesorado"[394], pues creemos que ante la necesidad de una renovación profunda en cuanto a las nuevas funciones del profesorado, y por *ende*, de la escuela, sus nuevos roles han de ser cada vez mas diversificados, se necesitan cambios de actitudes ante tareas más conflictivas que de echo les lleva a "una situación poco confortable, tambaleado por las incertidumbres de las reformas, atormentado por el miedo a no poder adaptarse a los cambios. Ya no tiene la tranquila seguridad del que sabe a dónde debe conducir a su alumno, si no es el que busca sin cesar cómo situarse con relación a él, a los padres y a la sociedad"[395].

[391] Krishnamurti, J. (1953): *Educando al educador*. Orión. Méjico, pp. 9 y 10.
[392] *Op. cit.* Esteve, 1984, pp. 223-233.
[393] *Íbidem*, p. 110.
[394] Combs, A. W.; Blume, R. A.; Newman, A. J.; Wass, H. L. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico.*E.M.E.S.A., Madrid, p. 175.
[395] Postic, M. (1982): *La relación educativa.* Narcea, Madrid, p. 75.

Su contribución a la formación del juicio crítico de sus alumnos, el sentido de responsabilidad individual, y por supuesto, su mejora intelectual, son objetivos cuyo éxito depende, entre otros motivos, de su capacidad para hacer de sí mismo, un instrumento capaz de crear una relación tal con sus alumnos**,** en la que el profesor se constituye en ejemplo y modelo. Dos conceptos están implícitos en esta afirmación: *profesión y vocación*, son exigencias que fundamentan el ámbito deontológico de la profesión docente. Sin embargo, y si hubiera que señalar a uno sólo de los conceptos, nos inclinaríamos por aquel que puede definirse, como compromiso de querer involucrarse con los alumnos en el aula, "servirlos con amor"[396] y con absoluto desinterés. La profesión como vocación implica la personalidad entera: la totalidad de la persona desde su interior. En cambio, la profesión contemplada desde su significado objetivo, sería algo-que-estoy-haciendo-para... Compartimos pues, la afirmación de la profesora Wanjiru al señalar "que la Ciencia de la Educación no es la que hace a un profesional de la educación"[397], porque la educación, como todas las demás profesiones llamadas *asistenciales*, requiere de sus profesionales ciertas capacidades personales inherentes a sus múltiples funciones, como: la capacidad de responder con prontitud a diversos sucesos, diversidad de conflictos con los que se enfrentan en la práctica de su trabajo. Ninguna ciencia de la educación, nos imparte qué palabras exactas usar en casos concretos, ni el tono con qué decirlas, ni la expresión a utilizar, ni tampoco se puede mostrar el método concreto para el trato con el alumno. El profesional de la enseñanza tiene que recurrir a su sabiduría e *inventar* la solución creativamente, improvisando con prudencia. Es una nueva exigencia

[396] Gregorio Marañón (1947): *Vocación y Ética*. Espasa-Calpe, Madrid, pp. 28-29.
[397] *Op. cit.* Wanjiru (1995), p. 226.

de sus funciones, *investigar, reflexionar, compartir* con el resto de sus compañeros, sus múltiples preocupaciones y dificultades.

La Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors, resaltó la necesidad de que "la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestras y maestros las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza"[398]. Coincidiendo estas conclusiones con las aportadas por estudiosos en la materia, como Sirotnik[399], el cual reconoce que en la formación de los maestros hay un predominio en sus planes de formación de contenidos relacionados con el currículun organizados alrededor de la adquisición de habilidades, de tal forma, que las instituciones encargadas de la formación inicial del profesorado, serían instrumentos más válidos si se organizaran alrededor de las dimensiones morales de la profesión docente, siendo el elemento clave de reflexión, la "necesidad de convertir a la persona humana en el elemento central y prioritario de todo programa y de toda institución de formación docente"[400].

Sin embargo, y a pesar de todas estas exigencias, en los planes de estudio de los centros universitarios que se dedican a formar al profesorado no hay apenas referencia explícita sobre los valores y la forma de asumir la función tutorial con el alumnado y con las familias. Si no podemos contar con su compromiso, debemos ser consciente de que un modelo de educación moral centrado exclusivamente en la escuela es a todas luces insuficiente.

---

[398] Jacques Delors (Presd.): *La educación encierra un tesoro.*Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, pp. 161-177.

[399] Citado en Rodríguez Marcos A.; Sanz Lobo, E.; Sotomayor Sáez, Mª V. (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Narcea, Madrid , p. 36.

[400] *Íbidem.* (1998), p. 37.

Aceptamos pues, que los maestros y maestras pueden realizar una importante labor en educación moral - por su situación de cercanía al alumno -, pero se requiere una relación con la familia si queremos alcanzar esa unidad integradora exigible en todo proceso de maduración personal.

Compartimos con Marchesi su afirmación de que "mientras en el ámbito del saber existe una amplia tradición y una lógica disciplinar que otorga coherencia a la acción educativa, en la esfera de la formación moral hay un bagaje mucho más reducido"[401], por tanto, se está requiriendo por parte del profesorado una «habilidad especial» que no está siendo contemplada de ninguna manera en sus planes de formación, se le pide al profesor que sepa crear en clase un clima de afecto, de aceptación y comprensión entre el profesor y el alumno. Un clima afectivo que facilite la apropiación de los valores por parte de los alumnos, para que tal y como Ortega y Mínguez nos señalan, "los valores se aprendan por ósmosis, por impregnación" [402], por este motivo, y para que sea eficaz su aprendizaje, se requiere un contexto de relación en el que la aceptación mutua, el afecto, la «complicidad» entre educador y educando domine en ella. Por este motivo pensamos que si el tema de la enseñanza de los valores es complicado, mucha más dificultad entraña hablar de formación del profesorado en esta dimensión humana tan controvertida.

La necesidad de potenciar el desarrollo de todas las dimensiones de la persona, incluida su dimensión moral, creemos que no está siendo tratada de manera adecuada y suficiente en la formación inicial de los maestros y

[401] Marchesi, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Alianza, Madrid, p. 178.
[402] Ortega Ruiz, P.; Mínguez Vallejos, R. (2001): *Los valoren en la educación*. Ariel, Barcelona, p. 38.

maestras. Hacemos pues, una llamada de atención a la Administración Educativa y al profesorado para que exista una mayor concienciación axiológica en los planes de estudio. Un ejemplo para paliar estas deficiencias podrían ser las directrices realizadas por la Subdirección General de Formación del Profesorado del Plan de 1997-1998[403], el cual establece como componentes prioritarios para poder hablar de calidad educativa, los siguientes:

- Se requiere docentes con modelos conceptuales y prácticas educativas innovadoras, que sepan transmitir valores a sus alumnos, y cuya autoridad sobre ellos sea consecuencia de su calidad humana y de su prestigio profesional.
- Comunidades educativas que generen culturas basadas en la tolerancia, el intercambio y en la mejora global de los individuos, como premisa imprescindible de mejora social.

También hemos hallado en los planteamientos propuestos por Jubero[404] interesantes contenidos dignos de resaltar para adquirir una "sólida formación axiológica-humanista" que puedan ayudar a los docentes en sus múltiples funciones educativas.

Observamos que, en la mayoría de las publicaciones analizadas hasta el momento en torno a la didáctica de una posible formación moral a los alumnos, una tendencia a extrapolar a la educación en valores, las mismas estrategias y técnicas que se aplican en el ámbito de la enseñanza de

[403] En Rodríguez Marcos, A.; Sanz Lobo, E.; Sotomayor Sáez, M. V. (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Narcea, Madrid, p. 234.
[404] *Op. cit.* Jubero, 1980, p. 302.

conocimientos, sin embargo pensamos que no se acaba de asumir que la educación moral comporta un cambio profundo en el modo de pensar la escuela y la enseñanza. La afirmación del profesor Carlos Marcelo, nos señala "la necesidad de hablar de una formación del profesorado que contribuya a que los profesores en formación se formen como personas, lleguen a comprender sus responsabilidades en el desarrollo de la escuela, y adquieran una actitud reflexiva acerca de su enseñanza"[405]. Estas palabras responden a las exigencias del actual marco legislativo (LOE)[406], el cual y siguiendo las directrices de la LOGSE[407], señala como uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, la necesidad de acudir a la formación del profesorado para hacer frente a las nuevas exigencias de un modelo de enseñanza que hasta este momento no se había conocido en la historia de la formación de nuestros maestros[408].

La aplicación de la «metacognición» y el constructivismo como manera de aprender el alumnado; la educación en valores; el trabajo en equipo para aplicar la «investigación–acción» en el aula, etc.; son algunos de los ejemplos para entender el complicado marco en el que se halla el quehacer docente actual, y que por tanto creemos que es urgente realizar una remodelación en profundidad de la formación – inicial y continua- de los maestros y maestras,

[405] *Op. cit.* En Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo.* 2 ª ed., EUB, Barcelona, p. 247.
[406] LEY 2/2006, 3 de mayo de 2006.
[407] LOGSE, Título IV, art. 55, apartado a, art. 56. *Op. cit.* Junta de Andalucía, 1998, pp. 71-72.
[408] Es muy abundante la bibliografía existente hasta este momento referido a este tema. Sirva como referencia la citada a continuación: Porlán, R. (1989): *Teoría del concocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla; García, J.E. y Porlán, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela, II, pp. 25-38; Holly, P. (1986): *Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación*. Symposium sobre innovación educativa. Murcia; Nisbet, J.P. y Shucksmith, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje.* Santillana, Madrid; Entiwstle, N. (1987): *La comprensión del aprendizaje en el aula.* Piados/MEC, Barcelona; AA.VV. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada.* Popular – MEC, Madrid.

para que la frase de Rassam, "Se educa por lo que se es, más que por lo que se dice; se enseña también lo que se es, más que por lo que se dice"[409], tan nombrada en numerosas ocasiones por muchos profesionales de la enseñanza, no sean solamente palabras aprendidas, sino dichas desde el convencimiento y la praxis.

Por todo lo señalado hasta el momento, creemos que la dimensión moral del profesor es una tarea inevitable, y que por serlo, no puede quedar en el olvido en su formación inicial, pues compartimos el pensamiento de Faure[410] al señalar, que por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún está por llegar, y que intuimos que no será fácil vivir en ella en cuanto que otros valores - poder, prestigio, dinero,...-, compiten con valores morales que sí dignifican a la persona y posibilitan el desarrollo de la Humanidad.

[409] Rassam, J. (1979): "Le professeur et les élèves", *Revue Thomiste*, 76, p. 64.
[410] *Op. cit.*, Faure (1973).

CAPÍTULO IV

Historia Política de España (1.900-1.971)

Con la finalidad de entender la política educativa, el cambio de pensamiento y de valores que configuraron los diferentes planes de estudio de formación de maestros en esos años, acudimos a las fuentes históricas para conocer a los principales protagonistas políticos e intelectuales, artífices de las diferentes reformas educativas, sus ideologías, sus motivaciones personales, sus aspiraciones,..., así como los acontecimientos sociales, políticos y culturales más destacados que se sucedieron durante esos años difíciles de la consolidación de la época contemporánea y que tanto influirían en las directrices educativas de nuestro país.

Los 71 años de historia de España que analizaremos, irán separados por etapas, teniendo como criterio para esta división, acontecimientos políticos y sociales que marcaron un hito en su historia y que influyeron extraordinariamente en los cambios de planes de estudio y en la política entorno a los libros de texto.

4.1. Primera etapa: El reformismo en España (1.900-1.914). La secularización de la sociedad.

Esta etapa se inicia con lo que se llama la Restauración, con el reinado de Alfonso XIII y la unificación de los partidos dinásticos. La alternancia en el poder –conservadores y liberales -, y termina con un claro síntoma de descomposición de estos mismos partidos.

- Regencia de María Cristina.

A principios del año de 1.900, la Regente Doña María Cristina gobierna una España con un ambiente político y social desmoralizado, pesimista, tras las pérdidas de las posesiones españolas en ultramar, en 1.998.

En el gobierno se hallaba entonces Fco. Silvela, conservador y regeneracionista. Jesús Pabón[1] nos describe a este personaje: "posee todas las cualidades de un político perfecto: inteligencia, ciencia, pluma, palabra, prestigio e ilusión; pero acabó en fracaso. Dimitió, quizás por desánimo ante la imposibilidad de gobernar".

Junto a Silvela, se encontraban dos personalidades; el General Camilo Polavieja, de sobrenombre, "el General cristiano"; y Joaquín Costa, humanista, intelectual, perteneciente a la Institución Libre de Enseñanza, profesional de la cultura, y comprometido con la política, de cuya pluma, y de sus prédicas, saldrían importantes reivindicaciones a favor de la reconstrucción interior de España, con el objetivo de suministrar a España un mínimo de ilusión. Su manifiesto ideológico de regeneracionista exigía: "la educación sólida y la

[1] Pabón, J. (1.952): *Cambó.* Alpha. Barcelona. Vol. I, p. 177

alimentación abundante, esto es, apuntalar al estado en la escuela y en la despensa"[2].

A este corto gobierno conservador (1.998-1.900), regeneracionista y regionalista, le sucede en 1.901, un gobierno-puente presidido por el general Azcárraga.

La regente llamaría a su antiguo amigo Sagasta para gobernar. Época caracterizada por un ambiente anticlerical en el que se produce la secularización de la sociedad española.

García Regidor[3] nos hace un interesante estudio de este polémico proceso que se inicia a principios del siglo XX hasta el final de esta primera etapa. El ambiente social del momento está impregnado de "dos concepciones de entender la vida, la sociedad y la educación: la de quienes movidos por el deseo de modernizar y reformar la sociedad y la política desde presupuestos civiles y laicos, y la de quienes, fieles a la tradición católica, rechazan la nueva sociedad y, con ella, las reformas seculares" (...). En el ámbito institucional, dos serán los protagonistas de esta polémica: el Gobierno liberal, y la Iglesia Católica; el liberalismo, como corriente ideológica y política con pretensiones de continuar y potenciar el proceso secularizador de la vida española iniciado en el siglo anterior; y la tradición católica, aferrada al mantenimiento del orden tradicional y de la «unidad católica» para la sociedad española; liberalismo y tradición como dos modos de entender un único problema: España"[4].

El impulso regeneracionista, característica principal de este periodo, representado por Costa, impulsarán las grandes reformas que están por llegar. Ante, las cifras, datos y estadísticas, que describen los grandes problemas de

[2] De la Cierva, R. (1.980): *Historia General de España*. Ed. Planeta. Vol. IX, p. 147.
[3] García Regidor, T. (1.985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1.902-1.914)*. Fundación Santa María. Madrid.
[4] *Ibídem,* p.9.

España: "agricultura atrasada, escasez del desarrollo industrial, distribución injusta de la propiedad y de la riqueza ("oligarquía y caciquismo"), la indigencia económica o el vacío cultural, actuarán a modo de condicionantes básicos del atraso español, pero, al mismo tiempo, producirán la toma de conciencia de esta situación e impulsarán la búsqueda de los remedios"[5]. Se consiguió al menos sobre el papel, uno de sus objetivos, la preocupación cultural del pueblo. Por ello, en 1.901 se crea el Ministerio de Instrucción Pública presidido por el Conde de Romanones.

- Reinado de Alfonso XIII

Finaliza la jefatura de la Reina María Cristina cuando accede al trono su hijo, el Rey Alfonso XIII, el 17 de mayo de 1.902. Entre sus tareas más urgentes se halla la necesidad de reformar una España maltrecha tras la derrota de 1.998. Esta reforma se sentiría como necesaria en todos los ámbitos de la vida española; el fuerte ascenso del nacionalismo catalán, cuyo organizador fue Prat de la Riba, y "la pujante aparición de lo que la Restauración denominó la cuestión social"[6], serían objetivos prioritarios de su quehacer político.

El profesor Puelles[7] nos aclara con respecto al fenómeno regeneracionista de estos años, que éste es un "fenómeno complejo", con múltiples lecturas e interpretaciones de lo que debería ser la "renovación moral de la vida española", y la consiguiente reforma de la educación. Así por ejemplo, "puede decirse que existió un regeneracionismo católico, presidido por Menéndez Pelayo, cuyas esperanzas de mejorar la situación de España, la

[5] *Ibídem*, p. 13
[6] Puelles Benítez, M: "Política y educación: Cien años de historia". *Rvta. De Educación*, núm. Extraordinario (2000). La Educación en España en el siglo XX., p.8.
[7] *Ibídem*, p. 8.

encuentran en la tradición católicas y en la política de siglos pasados y gloriosos, con soluciones conservadoras; de regeneracionismo institucionista, centrado en la necesidad de una profunda reforma de la instrucción primaria, junto con la transformación de la economía; y regeneracionismo literario, también llamado Generación del 98. Todos ellos "hablando de lo mismo, no persiguen lo mismo". Las soluciones tenían enfoques diferentes, unas autoritarias y dictatoriales, otras, más democráticas y liberales, pero todas ellas daban como resultado "políticas diversas, con repercusiones distintas sobre la educación".

A Sagasta le sucede en el poder, Silvela, junto a Villaverde y Dato, y como ministro de gobernación está Antonio Maura, primer orador en la España política del siglo XX.

En abril de 1.903, se celebran las primeras elecciones limpias de la Restauración, que sembraron la inquietud en el campo monárquico; porque en ellas obtuvieron victoria los republicanos en varias capitales de provincia. Este será el primer paso para que las voces de la izquierda se comiencen a oír con mayor intensidad

Dimite Silvela, y en octubre de 1.903 le sucede en el gobierno Maura. Nos hallamos en la 2ª fase de la Restauración. Maura intenta renovar el régimen mediante una reforma de la Administración local. Pone en contacto al joven Rey con las realidades vivas de la nación, e insistió en el viaje real a Barcelona.

A Maura le sucede en el gobierno Raimundo Fdez. Villaverde. Por motivos presupuestarios defendidos por la mayoría maurista del grupo parlamentario

conservador, dimite. En aquella época era normal una dimisión del Gobierno por motivos de dignidad"[8].

El Rey entrega el poder a los liberales, que lo conservarían durante dos años (1.905-1.907**)**. Su primer jefe de Gobierno fue Montero Ríos – antiguo Ministro de Fomento (1.885-1.886) -. En 1.905, durante su mandato, sucede el levantamiento del ejército en Barcelona ante los progresos del catalinismo. Éste fue motivado por los enfrentamientos de la burguesía catalana con el ejército.

Dimite Montero Ríos y le sucede Seguismundo Moret y Prendergast. Se incorpora a este gobierno el Conde de Romanones y Manuel García Prieto.

En 1.906, cuatro son los hechos a destacar en la política de este gobierno liberal:

- En marzo de 1.906 se aprueba la Ley de Jurisdicciones, por la cual se confiere gran poder al ejército, entregándoles el amplio y difuso control de los delitos contra la patria.
- El Movimiento de Solidaridad Catalana adquiere gran importancia.
- Los resultados de la Conferencia de Algeciras, traerían graves problemas futuros para España, según ésta, Francia se queda con las zonas más fértiles y pobladas del sur de Marruecos; y España se queda como protectorado de las zonas del norte de Africa.
- Alfonso XIII se casa con Victoria Eugenia, convertida al catolicismo. Durante la boda, los anarquistas catalanes realizan un atentado con resultados sangrientos. Esto es una muestra de los duros años en los que se estaba viviendo.

Durante este año, la crisis política se deja ver con claridad. Después de la dimisión de Moret, gobierna López Domínguez; de nuevo Moret durante 48

[8] *Op.cit.* De la Cierva, p. 160.

horas (nombrado por el Rey); el Marqués de la Vega y Armijo; y de nuevo, Antonio Maura en enero de 1.907.

Resumiendo; el quinquenio inicial del reinado de Alfonso XIII (1.902-1.907), se caracteriza; por las fallidas intentonas de un gobierno estable; se reafirman los regionalismos políticos, transformándose en nacionalismo; y aparecen nuevas formas políticas y sociales que anuncian el fin del bipartidismo.

Ricardo de la Cierva nos habla de una democracia trucada de la Restauración[9], "ya que cuando la Corona creía agotada una situación del turno, retiraba la confianza al Gobierno y entregaba el poder al partido político opuesto con el decreto de disolución de Cortes, que inevitablemente producía unas nuevas Cortes afines al nuevo gobierno, no podemos hablar de una verdadera democracia, pues no asumía el poder el Gobierno de las cortes elegidas libremente".

La situación político-social de España a partir de 1.907 toma otros matices y preocupaciones que no son las habituales, las rencillas internas dentro de cada partido, y las confrontaciones entre liberales y conservadores, hace que aparezcan otros problemas a los que hacer frente en los próximos años.

El reciente protectorado de Marruecos, con su estado intermitente de guerra; la aparición y el fortalecimiento de las agrupaciones sindicales, en constantes luchas y huelgas; la situación conflictiva mundial, condicionará de forma decisiva la política exterior, y también interior de España.

[9] *op. cit.*, De la Cierva (1.980), p. 165.

El gobierno conservador de 1.907, también llamado gobierno largo (1.907-1.909), estaba presidido por Antonio Maura Montaner, y Rodríguez San Pedro en Instrucción Pública.

Su ideario político se puede resumir en:

- Apoyo democrático de la ciudadanía (se reconoce por primera vez en España el derecho a la huelga). "La ciudadanía es la esencia y la savia de toda la política española, la clave de sus daños y remedios"[10].
- Buena administración, que devuelva a los ciudadanos la confianza en el poder regenerador del Estado.
- Revolución desde arriba, que rompa y descuaje el caciquismo, que conecte al pueblo con la corona a través del replanteamiento profundo de la vida local y provincial. Como primer objetivo, estaba la reforma de la administración local.

Podemos afirmar, que Maura "no solamente creía en la democracia desde el campo de la retórica, sino en el mucho más difícil campo de la realidad"[11].

Cambó propone "el que sería constante planteamiento de su vida: la autonomía catalana en el marco de una indestructible unidad española; para que al realizarse como personalidad autónoma, contribuyese activamente a la regeneración de España. Con esta actitud, y sus palabras de deseo de diversidad dentro de España, se convierte en un evidente precursor de la Constitución de 1.978"[12].

Solidaridad Catalana es derrotada en las elecciones, venciendo la candidatura republicana, Solidaridad Obrera toma el relevo, y el protagonismo en el escenario político de 1.909. En la última semana de julio,

[10] A. Maura, Treinta años de vida pública, s. d. ¿1.916?,p. 138. Obra citada en R. De la Cierva (1.980).
[11] *Op. cit.* De la Cierva (1.980), p. 169.
[12] *Op. cit.* De la Cierva (1.980), p. 178.

sucede una rebelión política-social conocida como La Semana Trágica de 1.909, un comité de huelga formado por republicanos radicales de Lerroux; UGT, socialistas de baja implantación en Barcelona; y los anarquistas sindicales de Solidaridad Obrera, dieron la orden de huelga general como forma de canalizar las propuestas por el embarque de los reservistas, los cuales partían hacía la pacificación de Marruecos.

Tras la sentencia a muerte de Fco. Ferrer, creador de la Escuela Moderna, acusado de anarquista y revolucionario, se desencadenó una tremenda campaña europea contra España y su Rey, y contra el gobierno Maura especialmente.

El Rey presionado por los liberales de izquierda, y con Seguismundo Moret al frente, aconsejados por los reyes europeos, destituyen a Maura en el otoño de 1.909.

Esta sucesión constante de Gobiernos, está motivada por la crisis de jefatura en los partidos políticos, hasta la llegada de Canalejas y Méndez que gobernaría desde 1.910 a 1.912.

Seco Serrano definiría a Canalejas como "la segunda gran oportunidad de regeneración interna de la Restauración, pero esta vez desde la vertiente liberal"[13]. En sus creencias supo aunar admirablemente el progresismo de su formación en la Institución Libre de Enseñanza con un "acendrado catolicismo personal"[14]. Dotado de un hondo sentido social, era un regeneracionista de izquierda, según el enfoque de entonces; y un conservador avanzado, que pretendía como Maura la revolución desde arriba. Precursor de la separación en armonía entre la Iglesia y el Estado.

[13] Seco Serrano, C. (1.979): *Alfonso XIII y la crisis de la Restauración*. Rialp, Madrid, p. 97.
[14] *Op. cit.* De la Cierva (1.980), p. 187.

Propone a su partido y al país, un programa político en el que intentó hacer frente a todos los problemas de España: prioridad tendría el problema religioso y el social, sin abandonar tan importantes cuestiones como la de Cataluña o de Marruecos.

En este periodo aumenta la presión demográfica, coincidiendo con un intenso proceso de urbanización y de huida del campo a la ciudad. Estos hechos condicionarán de forma decisiva la historia social, económica y política de nuestro país.

La situación social de entonces es conocida por una clara separación entre ricos y pobres, "ni la Iglesia, ni liberales ni conservadores, carecían de sentido social, dando lugar a la gestación de un odio social de clases. Un odio no entre proletariado y burguesía, sino entre españoles pobres de las zonas industriales y rurales contra los ricos en general, y contra la Iglesia y el Estado"[15].

Entre los muchos problemas con los que se enfrentaba el gobierno liberal de Canalejas, se hallaba el problema eclesiástico. Ser liberal equivalía fundamentalmente a declararse anticlerical; y a demostrar un determinado interés por los temas de la educación y de la cultura, además del deseo regeneracionista, común a todos los grupos políticos del momento.

El año 1.913 fue crucial en la historia de la Restauración, el profesor Puelles[16], nos esboza las posibles causas del fin del turnismo pacífico de años anteriores: "un año que abre un periodo de extrema inestabilidad política, momento en que quiebra definitivamente el turno de partidos –aparecen las fracciones dentro de los grandes partidos dinásticos-, se hace más difícil manipular el sufragio en las grandes ciudades –aparecen representados en el

[15] *Op. cit.* De la Cierva (1.980), p. 188.
[16] *Op. cit.* Puelles, 2000, p. 14.

parlamento varios partidos antidinásticos- y se producen gobiernos de concentración de escasa duración.

Durante el gobierno conservador de Eduardo Dato (1.913-1.915), cabe destacar la ley de Mancomunidades (1.913), por la que se permitía cierta autonomía y competencias a las regiones.

Entre 1.915-1.917, el liberal Álvaro de Figueroa, conde de Romanones aparece de nuevo como gobernante, cuyo hecho más destacado de su política fue la reforma económica que hizo su ministro de Hacienda, Santiago Alba.

El 28 de julio de 1.914 estalla la Primera Guerra Mundial. A los dos días, se publicó el Decreto de neutralidad y de no-intervención ante el conflicto. Pero esta decisión dividió y enfrentó a los españoles en dos bandos ideológicamente beligerantes; la izquierda democrática, partidarios del núcleo de aliados; y las derechas del régimen, adeptos al frente germano. Junto a este conflicto político, la guerra trajo también, como cabría esperar, importantes repercusiones económicas y sociales.

Azaña[17] nos da una explicación clara de esta neutralidad en el conflicto bélico: "...ésta no ha sido ni una neutralidad libre, ..., sino neutralidad forzosa, impuesta por nuestra indefensión, por nuestra carencia absoluta de medios militares capaces de medirse con los ejércitos europeos".

La triple crisis de 1.917, motivada por las amplias diferencias de clases, el enriquecimiento desmesurado de unos, motivados por los "negocios" derivados de la guerra, la carestía de la vida, con la subida abusiva de los precios, y que afectó de modo especial a las clases obreras, produjo que hubiera un sindicalismo violento, y que la población exigiera una participación más activa en la vida social y política, que rompía el esquema de

[17] AZAÑA, M. (1.917). *"Los motivos de la germanofilia"*. Conferencia en el Ateneo de Madrid, en Tuñón de Lara, 1993.

los partidos de turno. La monarquía, quebrantada, despierta la opinión pública, el proletariado con mayor conciencia de clase, se convertirá en el preludio de una unión de izquierdas que culminará en el final de esta segunda etapa.

La huelga general convocada por la UGT, en cuyo fondo se hallaba el deseo de unión de todos los partidos políticos republicanos, con el deseo unánime de ver salir al rey de España, y la formación de un gobierno provisional.

Romanones prometió resolver el problema de la subsistencia solicitadas por los sindicatos obreros, fundamentalmente, la UGT y CNT, pero dejó de ser gobernante para dar paso a Dato, el cual, en junio de 1.917, no se consideró en la obligación de cumplir las promesas de su predecesor.

Tras la gran huelga de ferroviarios en Valencia, le sucedieron otras en las principales poblaciones industriales, hubo enfrentamientos con el ejército con el resultado de muertos y heridos en Madrid, Barcelona, Vizcaya y Asturias.

Entre 1.917 y 1.923 se producen veintitrés crisis de gobierno de concentración, de escasa duración, los cuales, con el deseo de que los partidos no monárquicos adquirieran más poder, intentaron unirse obviando sus diferencias políticas. Así por ejemplo, podemos citar, en noviembre de 1.917, el liberal García Prieto formó un gobierno conservador junto con De La Cierva, le siguió en el poder Maura, García Prieto de nuevo, y de nuevo Romanones, hasta finalizar el año.

Puelles Benítez, designará al periodo de 1.902 a 1923 como de gran inestabilidad política, como dato anecdótico señala que se suceden 39 presidentes de Gobierno y 53 ministros de Instrucción Pública[18] en esos años.

Los años que van de 1.918 a 1.920, se puede considerar, de un marcado carácter revolucionario, promovido por el anarcosindicalismo, en defensa de mejores condiciones laborales, tanto en el campo como en la industria.
La burguesía, como contrapartida, creó grupos armados que actuaban contra los líderes sindicales.

Después del fin de la primera Guerra Mundial, los problemas con Marruecos se recrudecen, sucediendo el desastre de Annual en 1.921, en el que murieron alrededor de 14.000 hombres. Las consecuencias de este fracaso bélico, supusieron el desencanto contra el ejército vencido, y el aprovechamiento de esta situación por parte de los partidos socialistas.

4.2.- Segunda etapa: Autoritarismo y democracia. Desde 1.923 a 1.931.

En la primavera de 1.923, dos movimientos distintos intentan derrocar el gobierno liberal de Romanones. Uno con foco en Barcelona, y protagonizado por las Juntas de Defensa, "desaparecidas" en 1.922 tras el desastre de Annual, intentaron derrocar el poder político de la oligarquía para dárselo a las clases medias. El segundo, vinculado en Madrid, pretendía la instauración de un gobierno fuerte y dispuesto a resolver los problemas generales del ejército y del orden público, manteniendo la Constitución y la Monarquía.

[18]Puelles Benitez, M. (1.980): *Educación e Ideología en la España comtemporanea*. Labor-politeia. Madrid, p. 264.

El capitán general de Cataluña, Miguel Primo de Rivera, entró en relación con este segundo grupo, convirtiéndose en jefe de la sublevación militar, y dando un golpe de estado incruento el 13 de septiembre de 1.923.

Alfonso XIII apoyaría este levantamiento, confiándole la tarea de formar un Gobierno a Primo de Rivera. En tres días, España dejó de ser una monarquía parlamentario y se convirtió en un régimen autoritario de carácter provisional.

- Dictadura de Primo de Rivera.

Para el estudio de los acontecimientos políticos, sociales y educativos de la Dictadura de Primo de Rivera (1.923-1.931), podemos diferenciar tres etapas claves en la vida política de la Dictadura:

- El "Directorio Militar" (15 de septiembre de 1.923 al 3 de diciembre de 1925), "el ejército se hace con el poder político tratando de restablecer el orden social y evitando la actividad de los sectores radicales del movimiento obrero"[19]. Aparecen dos estructuras nuevas de carácter regeneracionista, la figura de los Delegados Gubernativos[20], cuya función será impulsar una "nueva vida ciudadana", orientando y ayudando a las Corporaciones municipales "a desenvolver su vida con el apoyo de su autoridad" en cuestiones de moral y valores civiles y patrióticos, sin preferencia alguna de partido político[21].

En el art. 5º de dicho decreto, se recogen las diversas funciones en materia educativa: "Estimular la organización de Asociaciones de educación física, con la cooperación de los maestros y médicos; crear organizaciones ciudadanas de ambos sexos "pro cultura", que permitan desterrar o disminuir

[19] Capitán Díaz, A. (1994): *Historia de la Educación en España*. Dykinson.Madrid. p.516.
[20] R.D. de 20 de octubre de 1.923. *Diccionario de Legislación de primera Enseñanza* (1.924), pp. 1.080-1.081.
[21] *Ibídem*, pp 1.080-1.081.

el analfabetismo; organizar conferencias de educación ciudadana en que se predique el respeto a la ley, al Jefe del Estado y a la autoridad; la obligación de contribuir .....”[22]

Los municipios se constituyen en pilares fundamentales del régimen, por el Estatuto Municipal de marzo de 1.924.

Se constituye la *Unión Patriótica* (UP), que aunque se intentó evitar que fuera partido único, fue entendido como tal, en él se concentraba todas las personas con la misma afinidad política que el dictador.

Durante esta primera etapa se acaba con el problema de Marruecos, proporcionándose mayores recursos materiales y personales para acabar con el conflicto bélico.

- El “Gobierno Civil” (1.925 hasta el 10 de julio de 1.927), formado por cuatro Ministros militares y seis civiles.

Esta etapa se caracteriza por el prestigio de Primo de Rivera, alcanzado tras el éxito conseguido con la pacificación de Marruecos, y el alza de la economía del país (porque también Europa lo estaba). Se mejora la industria, la agricultura, las obras públicas, el comercio exterior y la instrucción pública.

Sin embargo, quedaron pendientes otros problemas, como: la cuestión catalana, persiguiendo su lengua; y el avance del movimiento obrero.

- La “Asamblea Nacional” (10 de julio de 1.927 al 30 de enero de 1.930). Como intento de mitigar el carácter despótico o autoritario de la Dictadura; se redactó un proyecto de nueva Constitución, para contentar a republicanos socialistas, militares, grupos monárquicos, cuya oposición al Gobierno se agravaba cada día. La Asamblea nacional terminó por ser la “Institucionalización” del sistema dictatorial.

[22] Texto citado en Capitán Díaz, *op. cit.* (1.994), p. 515.

Dos fuerzas contribuyeron a la caída del dictador; los intelectuales y el ejército de la península.

Los primeros, que no aceptaron desde el principio el régimen, se vieron atacados cuando destituyeron a Unamuno como rector de la universidad de Salamanca, y su posterior destierro; la clausura del Ateneo de Madrid, porque se decía, estaba derivando al republicanismo, y con el Proyecto de Reforma Universitaria, en el que se otorgaba la expedición de títulos con valor universitario a los jesuitas de Deusto y a los agustinos de El Escorial. Las revueltas de los universitarios en el curso 1.928-1.929 acabaron con represiones y con el cierre de la Universidad.

El descontento de los militares, que sentían que Primo de Rivera protegía de forma especial a los militares de Marruecos; y especialmente, el ataque frontal contra el cuerpo de artillería, rompió la poca armonía que había entre ellos.

Con el Pacto de San Sebastián, en agosto de 1.930, se reunieron tres fuerzas principales para tratar un futuro cambio hacia la república, a las que se añadieron los regionalistas; estas fueron: los constitucionalistas; los republicanos históricos y el partido socialista. De dicho pacto, se acordaron dos líneas de acción complementarias: una revolucionaria que llevaría a un pronunciamiento militar en Jaca en diciembre de 1.930, y otra política, con una campaña de prensa y mítines dirigido contra la Monarquía.

El 28 de enero, el rey pide la dimisión de dictador. Encarga al general Berenguer la formación de un gobierno de transición, al que se le ha denominado "dictablanda"[23]. Este régimen tendría como única obsesión el deseo de vuelta a la normalidad, sin embargo, fue una prolongación de la Dictadura a pesar de sus ideas liberales. Aunque restableció la Constitución del 76, no puso en juego las instituciones democráticas previstas en las

[23] *Op. cit.* De la Cierva (1.979), p.285.

Cortes, ni celebró elecciones, ni democratizó la vida municipal (los alcaldes seguían siendo elegidos por el Gobierno).

4.3.- Tercera etapa: La II República española (1.931-1.936).

Las elecciones municipales del 12 de abril de 1.931 dieron la victoria a la coalición republicano-socialista. Don Niceto Alcalá Zamora será el Presidente del nuevo Gobierno Provisional, proclamándose la República el 14 de abril.

Nos comenta R. Carr[24]: "Para la izquierda, en general, la misión del republicanismo consistía en la liquidación de los obstáculos intelectuales que hacían difícil la existencia de una sociedad progresiva y democrática, es decir, especialmente, una iglesia estatal influyente, un Ejército poderoso y el latifundio. La República debía resolver también los problemas del nacionalismo catalán y vasco".

De las elecciones a Cortes Constituyentes, celebradas el 28 de junio de 1.931, salieron mayoría absoluta los diputados de Izquierda-Centro, más que de la Derecha Republicana y no republicana.

Alcalá Zamora es nombrado Presidente y Manuel Azaña forma Gobierno con socialistas y republicanos liberales, dictándose leyes, órdenes y decretos que desarrollan el espíritu de la nueva Constitución. España se constituía en un Estado democrático, laico, con una única cámara y un gobierno responsable ante ella; con un presidente de la República que durante su mandato de seis años goza de la facultad de disolver la cámara dos veces; con sufragio universal, incluidas las mujeres, y con subordinación del derecho de propiedad al interés público, lo que justificaba las posibles expropiaciones.

[24] Carr, R. (1.969): *España 1.808-1.939*. Ariel. Barcelona. p. 578.

El artículo 26, sobre las relaciones Estado-Iglesia, será el tema principal que originará los mayores enfrentamientos ideológicos.

En los libros de historia se suelen establecer dos etapas muy concretas en el estudio de la República española, por abordar acontecimientos políticos y sociales muy diferentes, éstos son:

- ***Bienio azañista*** **(1.931-1.933**):

Tras la proclamación de la República, el Rey Alfonso XIII opta por el exilio tras saber que el general Sanjunjo, jefe de la Guardia Civil no defendería la monarquía.

En este periodo, destaca por su importancia, los siguientes sucesos:

• El líder catalanista, Francesc Maciá proclama a su vez la República Catalana en Barcelona, aunque posteriormente, el nuevo gobierno provisional les aseguró que se les reconocería su singularidad catalana mediante un próximo estatuto.

• En mayo, al mes siguiente de la instauración del nuevo gobierno, la corriente anticlericalista exacerbada, prende fuego a un centenar de edificios eclesiásticos, siendo expulsado de España el cardenal Segura un mes más tarde, por hacer un llamamiento a todos los católicos a unirse en la coalición denominada Acción nacional.

• El 9 de diciembre se aprueba la nueva Constitución, por la cual, España se convierte en un Estado democrático, laico, con una única cámara y un gobierno responsable ante ella; con sufragio universal, incluidas las mujeres, y con subordinación del derecho de propiedad al interés público, lo que justificaba las posibles expropiaciones que pudieran sucederse.

El art. 26 referido a las relaciones Iglesia-Estado, causará fuertes enfrentamientos y discusiones, provocando la primera crisis de gobierno. Los

diputados de derecha abandonan el Congreso, al tiempo que Alcalá Zamora y Maura dimiten de sus cargos, ocupando la jefatura el ministro de la Guerra, Manuel Azaña, y siendo elegido por el Congreso, Alcalá Zamora como presidente de la República.

• Se realizan importantes reformas educativas, buscando un giro radical en la enseñanza; el gobierno, convencido de que el atraso español podía superarse mediante un buen sistema educativo - ya que un 44% de la población era analfabeta- se lanza a reformar planes de estudio que muestren el espíritu progresista de la nueva Constitución.

• Se moderniza el ejército, disminuyendo el número de mandos, mejora en la formación del soldado, actualización del material bélico, aplicación de la jubilación anticipada con el sueldo íntegro, se intenta disminuir el poder militar, se suprime la Academia General de Zaragoza, dirigida por el General franco, se intenta acabar con la hegemonía en cuestiones de orden público ostentada por la Guardia Civil, creándose la Guardia de Asalto como policía urbana.

• Con Francisco Largo Caballero, como ministro de Trabajo, se afrontan importantes reformas laborales. En la España rural, se implanta la jornada de ocho horas en el campo; se prolongan los contratos de arrendamiento de tierras; así como el laboreo forzoso de tierras allí donde existiesen braceros en paro. Se crean los jurados mixtos de empresarios y obreros con amplias competencias en materia de trabajo, consiguiéndose el alza de los salarios agrarios.

• El tema de la reforma agraria, también fue abordada por la República. La situación del campo era muy desalentadora; extensos latifundios en Extremadura y Andalucía; campesinos hambrientos y arrendatarios explotados. Se clamaba por una distribución más justa de la propiedad. Era

urgente aprobar una ley que expropiara grandes fincas y las repartiera entre campesinos sin tierras.

El proyecto de reforma agraria chocaría con la resistencia de los latifundistas y de los partidos de derecha y centro, siendo parado por las discusiones en el Congreso.

El 9 de septiembre de 1.932, a pesar de todo, se aprueba la Ley de Bases de la Reforma Agraria.

- Se impulsan los Estatutos de Autonomía de Cataluña, País Vasco y Andalucía.
- Coincidiendo con la crisis económica mundial de 1.929, en España decrece de forma alarmante las exportaciones, aumentando de forma alarmante el paro.
- Las revueltas y enfrentamientos de los sindicatos anarquistas, obligan a las fuerzas del orden público a reprimirlas con violencia. Uno de los más graves enfrentamientos fue el de la localidad gaditana de Casas Viejas, que finaliza con el fusilamiento de catorce campesinos. El sindicato anarquista CNT y FAI se radicalizan aún más; y dentro de la UGT, los moderados van siendo marginados, destacándose en el partido las ideas más revolucionarias defendidas por Largo Caballero.
- La derecha se organiza para luchar desde la legalidad contra el nuevo rumbo que estaba tomando el gobierno de Azaña. Nace en 1.933 la *Confederación Española de Derechas Autónomas* (CEDA), con la finalidad de reformar la Constitución republicana, sobre todo, en las materias concernientes a la religión y a la enseñanza. Jose María Gil-Robles dirigiría a este grupo heterogéneo formado por democristianos y hombres de extrema derecha, muy próximos al fascismo.

Los ultramonárquicos, de extrema derecha, fundan la *Renovación Española*, cuyos promotores son Antonio Goicoechea y José Calvo Sotelo.

Los carlistas, movimiento nacional de ultraderecha, fundan la *Comunión Tradicionalista.*

José Antonio primo de Rivera, hijo del dictador, también crea la *Falange Española*, movimiento estudiantil fascista, a semejanza de distintos movimientos autoritarios en Europa.

• Las continuas movilizaciones de las distintas asociaciones, y las frecuentes alteraciones del orden público, desgastan el gobierno de Azaña, perdiendo las elecciones municipales de abril de 1.933.

El presidente de la República destituye a Azaña, y se convoca nuevas elecciones.

- ***Bienio radical-cedista*** **(1.933-1.935):**

El 19 de noviembre, con la abstención de los anarquistas, y con elevada participación católica, los españoles y españolas (éstas, por primera vez en la historia de España), eligen como sus representantes, al partido de la CEDA con el "115%" de votos, junto con el partido de centro, el *Partido Republicano Radical* de Lerroux, con el "102%"[25].

Con el cambio de gobierno, las diversas obras de Azaña se van anulando progresivamente, creándose gran descontento, con una respuesta violenta en la calle.

La huelga general convocada en Zaragoza por la CNT, y las multitudinarias movilizaciones en el campo, en complicidad con la UGT, serán el preludio de

[25] Datos aportados en Tuñón de Lara, M. (1.981): "La Segunda República". *Historia de España.*Vol. IX. Labor. Madrid.

la gran revolución en octubre de 1.934, motivada, en un primer momento, por el descontento de la CEDA con el gobierno de Lerroux, ya que se sentían poco representados, y deseaban que se incorporaran tres nuevos ministros.

Los socialistas, convencidos de que Gil-Robles deseaba destruir a la República, junto con la UGT, convocan a toda España a una huelga general, que adquiere carácter de insurrección popular en Asturias, Cataluña y País Vasco.

El 25 de septiembre de 1.935 es destituido de su cargo Lerroux.

En octubre, la revuelta asturiana desborda al gobierno, llaman al general Franco para que les asesoren técnicamente desde Madrid. Siguiendo su consejo, el ejército de Marruecos desembarcan en Asturias. La pacifican, pero a costa de un balance trágico de víctimas: mil muertos entre los paisanos, y trescientos entre la fuerza pública. Las represalias se extienden a toda España. Son encarceladas 30.000 personas, acusadas de dirigir o participar en el levantamiento; se limitan las actividades de los partidos de izquierda, lo que crea un espíritu de unión entre los auténticos republicanos. La revolución de 1.934 se constituye en símbolo de la unidad de la izquierda española.

Coincidiendo con la difusión de las ideas fascista por toda Europa, y la inminente revolución marxista; en España, las extremas derechas, dirigidas por Calvo Sotelo, se organizan en el *Bloque Nacional*, con un programa totalitario: "Queremos un Estado integrador que, a diferencia del Estado anárquico actual, imponga su peculiar autoridad sobre todas las clases, sean sociales o económicas"[26].

[26] Cit. En García-Nieto, M:C; Donézar, J.M., y López Puerta, L. (1.974): *Bases documentales de la España Contemporánea.* Vol. 9. Guadiana. Madrid. Pp. 169-172.

El proletariado, las clases medias, los partidos socialistas y comunistas, la burguesía antifascista, se alían en el *Frente Popular*, para luchar contra el enemigo común, el fascismo.

El desprestigio del Gobierno, comprometido en sobornos y escándalos financieros, atribuidos al Partido Radical, provoca la convocatoria de elecciones para el 16 de febrero de 1.936, en su primera vuelta.

La antigua conjunción republicano-socialista del primer bienio se alía con el Frente Popular, de forma que todas las izquierdas, y gran parte de los progresistas, acudieron unidos a las elecciones, consiguiendo mayoría absoluta para gobernar gracias a las coaliciones.

Los resultados electorales, provocaron desde la misma noche de los comicios, enfrentamientos entre perdedores y vencedores.

De nuevo es llamado Azaña a gobernar, pero el radicalismo proletario y la degradación del orden público, crea un ambiente nada propicio para la vida política.

Durante los meses de junio y julio, tanto el campo como las ciudades, se viven momentos críticos de agitación revolucionaria.

El asesinato del 12 de julio de un teniente de la Guardia de Asalto, y como revancha, la muerte de Calvo Sotelo al día siguiente, junto con la sublevación militar de la guarnición de Melilla el 17 de julio, desencadenará la Guerra Civil.

4.4.- Cuarta etapa: La Guerra Civil (1.936-1.939).

Tras el levantamiento militar del 18 de julio de 1.936 dirigido por el General Franco, España queda dividida en dos zonas claramente diferenciadas: la España republicana – más amplia, con ciudades tan importantes como Barcelona, Madrid y San Sebastián- contaban con la fidelidad de gran parte de la Guardia Civil y del Ejército, especialmente la Armada y la Aviación; con las reservas de oro del Banco de España, la siderometalurgia vasca, asturiana y de Sagunto; las industrias catalanas; la agricultura mediterránea; plomo de Linares; y el mercurio de Almadén.

Y la España sublevada –Aragón, Sevilla, Oviedo, Toledo, Granada y Córdoba -, dispondrían del trigo castellano, del carbón de León, el ganado gallego y los vinos de mesa.

Todo parecía indicar que la victoria del conflicto bélico se inclinaría a favor de la República, sin embargo, las profundas divisiones dentro de las fuerzas militares republicanas, produjo la pérdida de un tiempo importante, no pudieron impedir el avance del ejército de Marruecos, con más experiencia y preparación, y con la ayuda de los aviones alemanes e italianos, cruzaron el estrecho con doce mil hombres y abundante material de guerra.

El primero de octubre de 1.936, se constituye en Burgos, a Francisco Franco como jefe político y militar de la España nacional.

La mayor ayuda exterior recibida por Franco, su obsesión por la unidad de los militares y grupos que lo apoyaban, la unificación obligatoria de todos sus partidarios en un partido único – Falange Española Tradicionalista y de las JONS- así como sus lemas propagandísticos ”España, una, grande, libre”, contribuirían a su triunfo.

En la zona republicana, y tras las dimisiones de Casares Quiroga y de Martínez Barrio, al principio de la sublevación; Azaña confía a José Giral la constitución de un nuevo gobierno.

Las posiciones diferentes, aún dentro del mismo gobierno, provocarían enfrentamientos incluso sangrientos dentro del propio bando republicano. Ésto llevaría a que el presidente Azaña, el 5 de septiembre de 1.936, encargara a Francisco Largo Caballero, la formación de un nuevo gobierno de coalición, el cual, durante los meses siguientes, realizó importantes reformas políticas y militares.

Se formó el Ejército Popular de la República, que junto con las Brigadas Internacionales, supieron defender Madrid del acoso, que desde el primer momento de la contienda bélica, sufrió la capital.

Esta situación de aparente confianza en la victoria, se enturbiaron con los enfrentamientos; entre los partidarios del Partido Comunista de España y las fuerzas anarquistas de la POUM (Partido Obrero de Unificación Marxista), cuyas medidas revolucionarias defendían las colectivizaciones de empresas, sobre todo de explotaciones agrarias llevadas a cabo por organizaciones sindicales campesinas.

Los enfrentamientos entre ambos les llevaron a combates en Barcelona, en mayo de 1.937.

A partir de esta fecha, el gobierno republicano es dirigido por Juan Negrín, perteneciente al PSOE, y partidario de la unidad de las fuerzas republicanas y comunistas.

Los diferentes gobierno republicanos durante toda la guerra civil, realizaron profundos cambios en la organización económica y social, siguiendo la labor realizada durante la República. Se redujeron los alquileres de viviendas; fueron incautadas y nacionalizadas industrias de

los partidarios de la sublevación; se continuó la Reforma Agraria y la expropiación de fincas abandonadas, que fueron cedidas en usufructo perpetuo a sus cultivadores; se nacionalizaron industrias básicas, como CAMPSA, y las compañías ferroviarias, y se estableció el control estatal sobre los bancos e instituciones financieras, así como también, se colectivizaron numerosas empresas.

En la zona franquista, en el mismo verano de 1.936, una serie de decretos militares devolvía a la sociedad española a épocas anteriores a 1.931. Todas las medidas sociales aprobadas durante la II República se derogaron – Reforma Agraria; Legislación Laboral; depuración de funcionarios; restablecimiento de las prebendas a la Iglesia; abolición de las leyes educativas, de sufragio, de divorcio; etc. - constituyó un desmantelamiento de toda la obra republicana.

Tras conseguir el General Franco el enlace con el norte, dirigido por el General Mola, y la conquista de Cataluña en los primeros días de enero de 1.939, el coronel Seguismundo Casado encabeza un golpe de Estado contra su Gobierno, poniendo fin a la política de resistencia, ordenando la rendición de Madrid el 1 de abril de 1.939.

Las consecuencias demográficas de la guerra fueron importantes, "aunque no hay acuerdo en las cifras - nos explica Pérez Ledesma[27] - parece demostrado, que el país perdió en torno al millón de personas, entre muertos, encarcelados y exiliados".

La obra de reconstrucción del país prometía ser muy difícil.

[27] Pérez Ledesma, M. (1.992): *Estabilidad y conflicto social.* Nerea. Madrid, p. 223.

4.5.- Quinta etapa: La Dictadura franquista (1.939-1.970)

El franquismo, considerado como una dictadura de signo ultraconservador, nacionalista y católica, como un régimen de poder personal. Sanz Campos la definiría como fenómeno complejo[28], "debido a la pluralidad de fuerzas – económicas, políticas, sociales y culturales -, que contribuirían a que el franquismo supiera adaptarse a lo largo de su historia".

Témine nos aclara que no podemos hablar de un fascismo, aunque "en su forma inicial toma de él muchos aspectos, empezando por la existencia de un partido único (...)". "El franquismo ha nacido en la guerra y ha crecido en la victoria, tan penosa y tan dolorosa, aparece como un régimen de excepción, extremadamente personalizado y cuya duración se identifica con la vida misma de su jefe. Incluso en la Europa del fascismo, no hay una dictadura más absoluta que la del general Franco"[29].

Comenzamos la descripción de esta etapa, con el triunfo del General Franco, y terminándola cinco años antes de su muerte, en 1.975. Dado el largo periodo histórico que la constituye, casi 30 años, vamos a dividirla en los siguientes periodos:

- *La posguerra (1.939-1.950). Represión política y social. Autarquía y estancamiento.*

  Estos primeros años del franquismo, "supuso el fin del proceso de crecimiento moderado, pero mantenido que se inició a finales del siglo XIX y principios del XX"[30].

[28] Sanz Campos, I. (1.993): *El Franquismo: ¿régimen autoriatario o dictadura fascistas?,* en J. Tusell; S. Sueiro; Marín; Casanova (coordinadores): *El régimen de Franco (1.936-1.975).* Universidad Nacional de Educación a Distancia.Tomo I, p.191.

[29] Témine, E. *et. al.*(1.985): *Historia de la España contemporánea*. Ariel. Barcelona, p. 289.

[30] García delagado, J.L. (1989): "Industrialización y desarrollo durante el franquismo", en *X Coloquio de Historia Contemporánea de España,* dirigido por Muñón de Lara; Manuel, Siglo XXI, México, p. 167.

Al acabar la guerra, España es un país en ruinas; en el que a las pérdidas de vidas humanas, se añade la destrucción enorme de bienes materiales. Los sectores agrícolas y ganaderos fueron los más afectados, a causa de la duración de la guerra y de la necesidad de abastecimiento de los frentes.

Fusi y Palafox nos relatan cómo fue el intervencionismo estatal en la economía del país: "Por razones ideológicas, el régimen de Franco hizo de la autarquía el objetivo fundamental de su política económica (...) creó un fuerte sector público en septiembre de 1.941, a través del Instituto Nacional de Industria para promover la industrialización del país[31]". Enseguida pondría en marcha fábricas de aluminio, daría impulso a los astilleros, a la siderurgias y refinerías de petróleo, a la construcción de importantes obras públicas como pantanos, líneas de ferrocarril. Las reformas agrarias tan necesarias fueron olvidadas hasta 1.952.

Esta política económica intervencionista y autárquica, impidió el crecimiento en España durante toda la década de los cuarenta. Así de convencido se expresa Tortella al respecto: "...el estancamiento se debió mucho más a una política errada que a las circunstancias (...)"[32]. Sin embargo, las obras de reconstrucción en España, fueron seguidas por todas aquellas personas que asistían habitualmente al cine; a través del NODO, o mediante los "partes" radiofónicos. La reiteración de estas noticias cumplían con su función propagandística del dictador.

La represión política y social que caracteriza a este periodo nos la señala Tusell con las siguientes palabras: "fue realizada sin garantías

[31] Fusi, J.P., y Palafox, J. (1.997): *España 1.808-1996. El desafío de la modernidad.* España. Madrid, p. 301.
[32] Tortella, G. (1.995): *El desarrollo económico de la España contemporánea.* Alianza Editorial. Madrid.

judiciales mínimas (...). Todos los juicios fueron militares" (...). A este tipo de represión se sumó además, la profesional y la económica"[33].

Al amparo de la ley de Responsabilidades Políticas, de febrero de 1.939; se instruyeron expedientes de depuración mediante los que fueron encausados todos los que habían permanecido en la zona republicana; y la ley sobre Represión de la masonería y del comunismo[34]; nos reafirma en la obsesión particular del general por ambas corrientes de pensamiento.

Los años 1.939-1.942 fueron de hambre generalizada, provocando un movimiento de ruralización. El país comienza a vivir un lento proceso de recuperación demográfica a pesar de las "cartillas de racionamiento", las cuales crearon un mercado negro de tal envergadura, que obligó al Gobierno a amenazar con la pena de muerte a quienes lo practicara.

Durante este periodo estalla la Segunda Guerra Mundial (1.939-1.945), quedando España al margen, debido en parte a su situación de ruina y debilidad. El régimen proclama en un principio su neutralidad, para luego cambiarla ante la proximidad de Hitler en no-beligerancia, volvería luego a cambiarla como al principio, aunque siempre se manifestaría como amigo de Alemania e Italia.

Desde agosto de 1.939, Ramón Serrano Súñer, sería nombrado ministro de Asuntos Exteriores. De ideología totalitaria, se constituiría en el brazo civil del generalísimo hasta el verano de 1.942, cuando América entra en la guerra y Franco busca mejorar sus relaciones con los aliados, asignando la cartera de Exteriores a Gómez Jordana. Hasta 1.944 no intentó el

[33] Tusell, J. (1.997): "Los muertos de Franco". *El País*. 22 de diciembre de 1.997.
[34] *BOE 2 de marzo de 1.940*.

franquismo dejar de lado sus complicidades con Alemania, las fuertes presiones de Estados Unidos influyó en que esto sucediera.

Con la derrota de Alemania y de Italia, Franco forma un nuevo Gobierno en julio de 1.945, en el que el titular de Asuntos Exteriores, Alberto Martín Artajo intenta ganarse la opinión internacional poniendo el énfasis en la naturaleza católica del régimen.

El nuevo orden internacional surgido al final de la guerra, consideró que España no era país de confianza, por lo que la ONU, en diciembre de 1.946, obliga a retirar a todos su embajadores de la casi totalidad de los países, además de este bloqueo diplomático, otro de carácter económico, perturbaría las relaciones internacionales.

- *El reconocimiento internacional (1.951-1.959). El nacimiento de la oposición al régimen.*

Dos acontecimientos simbolizarían la aceptación internacional del régimen después de los dos años de aislamiento formal: El convenio defensivo, de mutua defensa y ayuda económica, entre Estados Unidos y España firmados el 26 de septiembre de 1.953; y el Concordato con el Vaticano firmado el 27 de agosto de 1.953, por el cual, los clérigos gozarían de jurisdicción propia; se les pagaría un salario, reconociéndoles amplios derechos en el terreno de la enseñanza.

En 1.955 España sería aceptada en la ONU.

Pérez Ledesma[35] nos explica, que en la primera etapa del franquismo, “los

[35] *Op. cit.* Pérez Ledesma (1.992), p. 232.

conflictos fueron escasos, como corresponde a una situación en la que la derrota, el exilio o la cárcel, y la prohibición de las organizaciones sindicales clásicas, habían dejado a la clase obrera sin capacidad para responder a la caída del nivel de vida o al establecimiento de las nuevas relaciones laborales" (...). Sería "en los años 1.956-58 cuando las huelgas provocadas por causas exclusivamente económicas se extendieron por las zonas industrializadas del país, poniendo de manifiesto la incipiente conflictividad de una nueva clase obrera, desligada en gran medida de las organizaciones tradicionales" (...). "En las huelgas de la minería asturiana de 1.957 y 1.958, fue donde se forjó una forma de organización – las comisiones de los trabajadores – destinada a desempeñar un papel decisivo en las luchas sociales de las dos décadas siguientes (...)".

De forma resumida, los acontecimientos más destacados de esta etapa son: las reivindicaciones de los movimientos obreros, dirigidos fundamentalmente por el Partido Comunista a través de la fuerza sindical de Comisiones Obreras; las protestas de los movimientos estudiantiles; el renacimiento de los nacionalismos catalanes y vascos, creándose la organización terrorista ETA; el crecimiento industrial a partir de 1.950, y el espectacular desarrollo del turismo.

Para finalizar este periodo, no podemos olvidar citar La ley de Ordenación Económica o Plan de Estabilización, que se pondría en marcha en julio de 1.959, impulsado por los llamados tecnócratas, grupo político, con ideas modernas en lo económico y conservadores en lo político, cuya gestión inaugura una era de desarrollo en la historia del franquismo. El régimen se decidía a liberalizar la economía española, poniéndola en línea con los países occidentales y ofreciendo oportunidades

a las inversiones extranjeras. Este plan "exigía dos objetivos urgentes: rescatar la peseta, y contener la inflación. Para ello se devaluó la moneda, compensada con sustanciales créditos extranjeros valorados en cuatrocientos millones de dólares. Esta devaluación favorecería espectacularmente el turismo"[36].

Toda esta situación llevaría a España a una forzada situación de austeridad, provocando la inmigración del campo a las periferias de las ciudades industriales, y la emigración al extranjero de muchos españoles. Como contrapartida a esta política estabilizadora, Estados Unidos, el Fondo Monetario Internacional, y la banca privada, concedieron a España importantes ayudas.

"A finales del verano del 59, se logró alcanzar un superávit de 81 millones de dólares. Sin embargo, necesaria o no, la política de estabilización fue en extremo impopular, salarios congelados desde 1.957 a 1.961; paro; reducción del consumo y de la inversión; emigración, (...)"[37]

- *Desarrollo económico en España (1.960-1.971). Hacia otra España: cambios sociales y culturales.*

Durante estos diez años se suceden tres planes de desarrollo, cuyos objetivos más urgentes fueron: Conseguir el crecimiento del producto nacional, el pleno empleo, un mejor reparto de la renta y una progresiva integración española en la economía mundial.

Los tecnócratas del Gobierno, cuyos principales protagonistas fueron: Ullastres, López Rodó, Navarro Rubio, López Bravo (entre otros), "como

[36] Juan Pablo Fusi (1983): De la Dictadura a la Democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1.959-1.977). *Historia 16*,, nº 13. Extra XXV. Feb., p. 12.
[37] Juan Pablo Fusi, Sergio Vilar y Paul Preston (1983): De la dictadura a la democracia. Desarrollismos, crisis y transición. *Historia de España*, vol. 13. Extra XXV. Feb. GRUPO 16, p. 12.

miembros del OPUS DEI, eran, hombres impregnados de creencias y conceptos tradicionales cristianos"[38]. Con su política económica, España llegó a alcanzar una de las tasas de crecimiento más altas del mundo. La rápida industrialización de España exigió una cuantiosa importación de bienes de equipo, que pudo realizarse gracias al continuo flujo de divisas procedentes del turismo y de los ahorros enviados por los emigrantes desde distintos países europeos.

Este espectacular desarrollo económico no llegó a todas las partes de España por igual, se mantendrían las desigualdades personales en la distribución de la renta, y las diferencias entre regiones.

Desde los primeros años de este último periodo franquista, España "dejó de ser un país agrario, para transformarse en un país industrial y urbano. En 1.960, la agricultura representaba el 24% del producto interior bruto y empleaba al 41'7% de la población activa (unos 4'9 millones de personas). En 1.970, estos porcentajes habían disminuido al 13% y 29'2% respectivamente: el número de campesinos era ya solo de 3'7 millones"[39]. Por primera vez en su historia, se constituía en una moderna sociedad de consumo, con una abundante clase media conformista a la que no le preocupaba demasiado la carencia de libertades políticas. Con la llegada de una sociedad materialmente satisfecha, crecen los deseos de libertad política, social y sindical. El régimen se defiende de estos intentos de oposición, con la manipulación de los medios de comunicación. El Tribunal de Orden Público, que desde 1.962 funcionaba para juzgar a obreros, profesionales y estudiantes por sus opiniones políticas, fue un arma de represión, que junto con la Brigada Políticosocial, intentaban

[38] *Ibidem*, p. 24.
[39] *Ibidem*, p. 18.

poner el orden en un país que comenzaba e exigir mayor libertad ideológica.

El Partido Comunista sería en los primeros años de los sesenta, el partido más perseguido de la dictadura. Con la ejecución en Madrid del dirigente Julián Grimau en 1.963, el acoso a los comunistas tendría mayor resonancia internacional.

Se comienza a gestar cuatro focos de conflictividad en la sociedad española: desde 1.967 se observa una progresiva politización del movimiento obrero, que pide fundamentalmente la libertad de huelga o la creación de sindicatos. Comisiones Obreras se convertiría en los interlocutores más importante de muchas empresas.

Con la incorporación a las aulas escolares de un número importante de profesores por méritos intelectuales y no políticos, el régimen pierde poco a poco su control de la Universidad, cuya agitación no decrece hasta la muerte de Franco. El SEU comienza a ser sustituido por asambleas libres de alumnos que provocan una notable radicalización de los conflictos. La actitud crítica de amplios sectores universitarios hacia el régimen llegó a su momento de mayor conflictividad en 1.965, cuando el gobierno destituyó a varios prestigiosos catedráticos universitarios como Aranguren, Aguilar Navarro, etc. Al faltar cauces de expresión política, la Universidad se constituye en instrumento para dar a conocer los problemas y aspiraciones de la sociedad española.

Se reavivan los movimientos nacionalistas catalanes y vascos. Surgen manifestaciones culturales de afirmación regional o nacional en Galicia, Valencia, Canarias o Andalucía. La izquierda, en general, hizo suya la causa nacionalista como una forma de lucha contra el centralismo agresivo de Franco.

Desde finales de los años sesenta, la organización independentista vasca ETA, se convertirá en el principal problema del régimen y de España, al optar por la lucha armada y demostrar su notable capacidad de resistencia.

Otro sector importante de protesta contra el franquismo, lo constituye la propia jerarquía de la Iglesia Católica; el clero joven y los católicos progresistas se enfrentan al poder político dominante a partir del Concilio Vaticano II de 1.965, reclaman el derecho de la Iglesia a tomar partido contra la dictadura. Desde las administraciones franquistas surgen las denominaciones de “obispos rojos”, “sacerdotes comunistas”, “curas obreros”...

En 1.969, y como consecuencia de estas desavenencias entre Iglesia-Estado, la ultraderecha se organizó en distintos grupos parapoliciales con el nombre de “guerrilleros de Cristo Rey”, con el objeto de defender los principios católicos del nacional-catolicismo.

La escalada de huelgas y conflictos manifiesta la progresiva inestabilidad del régimen, que se ve acentuada por el declive físico de Franco. Esto llevaría a que Franco pida a las Cortes que nombren al Príncipe Juan Carlos su sucesor en la jefatura del Estado (BOE, 23 de julio de 1.969).

En octubre de 1.969, Franco constituyó un nuevo Gobierno con una gran mayoría de ministros afines a la línea tecnocrática de años anteriores. A partir de la constitución de este Gobierno, dirigido por Carrero Blanco, que repite de vicepresidente, se produce un progresivo alejamiento de Franco de las decisiones políticas debido a su estado de salud, mientras el régimen se debate entre el aperturismo y el inmovilismo.

Con la secularización progresiva de la sociedad española, preconizada por la propia jerarquía eclesiástica en un documento colectivo de 1.969,

los obispos señalaban "que el desarrollo industrial y urbano, la incorporación de la mujer al trabajo, el turismo, la recién descubierta prosperidad económica, la imagen de la vida como placer y confort difundida por la televisión, habían impulsado la secularización del país e influido en su anterior religiosidad"[40]. Se estaba cristalizando una España moderna, con nuevos valores sociales y una doble moral, privada y pública.

[40] Juan Pablo Fusi (1983): De la Dictadura a la Democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1.959-1.977). *Historia 16,,* nº 13. Extra XXV. Feb., p. 24.

CAPÍTULO V

La Educación en España (1.900-1.971)

Nos referimos en este capítulo a las políticas educativas más importantes y decisivas realizadas por los distintos gobiernos del país entre los años 1.900 y 1.971. Son 71 años de la historia de España, en la que se generaron en paralelo, con los acontecimientos sociales y políticos, importantes cambios en la forma de entender la educación, y en los objetivos que esta debía de cumplir con la finalidad de "formar hombres útiles al servicio de la Humanidad"[41].

Seguiremos una cronología comparativa, lo más semejante a la presentada en el desarrollo histórico. La justificación metodológica se halla en el largo periodo que pretendemos analizar; buscando una mayor claridad y concreción en su exposición.

- Primera etapa: Educación en la España de Alfonso XIII (1900-1923)

Motivado por el ambiente regeneracionista de principios del siglo XX, se tomó una medida política trascendental para la educación del país: la creación

[41] En Alejandro Mayordomo (1.998): *El aprendizaje cívico*. Ariel Educación. Barcelona, p.76.

del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, el 30 de marzo de 1.900 y la asunción por el nuevo Ministerio de la responsabilidad sobre el pago de los sueldos a los maestros, y el control de la red de escuelas primarias por parte del Estado.

Podemos hablar de la existencia de dos España, en lo que se refiere a la formación de la población a principios de siglo: "Una España septentrional, cuyos niveles de alfabetización eran relativamente elevados a mediados y finales del siglo XIX; y una meridional, en la que el analfabetismo seguía siendo muy elevado a comienzos de la Guerra Civil. En la España del sur, se pensaba (hasta hace unos pocos años) la «teoría malthusiana», según la cual es más rentable la cantidad que la calidad de los hijos"[42].

El regeneracionista, Macías Picavea[43] nos describe la precaria situación en la que se encontraba la enseñanza primaria a principios de siglo: "ni se educa, ni se enseña, ni el maestro está formado para ello", posteriormente, y como resultado de los datos aportados por el autor, continua diciendo:

"Un setenta por ciento de españoles que no sabe leer ni escribir, y otro setenta por ciento del treinta restante, que de la instrucción primaria alcanzada apenas logra otro beneficio útil que los que ninguna recibieron; maestros ignorantes, cuasi mendigos, desprovistos de todo prestigio e influencia social, desconsiderados con la plebe y maltratados por los cacicuelos; una masa de población inferior , que por lo que toca a su cultura, apenas puede ser rectamente calificada de población civilizada"[44]. Sobre la enseñanza secundaria, dice: "Son cualquier cosa menos centro de educación y

[42] Núñez, C. E. (1.992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea* .Alianza. Madrid. p. 164.
[43] Macías Picavea, R. (1.899): *El problema Nacional.* Librería General de Victoriano Suárez. Madrid, p. VIII.
[44] *Ibídem,* p. 124.

enseñanza"[45]. Y de la Universidad: "es una cosa muerta por dentro", "es eterna boca de ganso en donde todo se aprende y se sabe, porque «lo dijo el otro»[46].

Para los regeneracionistas de principios de siglo, el problema de España era fundamentalmente pedagógico (además de los graves problemas económicos, de ahí la insistencia de clamar para España la regeneración mediante una transformación profunda del sistema educativo en todos sus niveles.

En esta primera etapa, la ILE adquiere su máximo desarrollo e influencia, incluso en el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que dio rango oficial a algunos de sus proyectos. Las figuras de Manuel Bartolomé Cossío (1.857-1.935), Joaquín Costa (1.846-1.911), Rafael Altamira (1.866-1.951), entre otros; impulsan las innovaciones pedagógicas, tanto prácticas como teóricas en estos primeros años del nuevo siglo.

El gran avance que supuso la creación del Ministerio de Instrucción Pública, facilitó las muchas reformas educativas que García Alix realizó durante los once meses que estuvo al frente del Gobierno presidido por Silvela.

Capitán Díaz nos describe este primer Ministro de Instrucción del siglo XX, como: "moderado, conservador, de voluntad reformista, tuvo por ello la suerte, o habilidad, de contentar a liberales y canovistas"[47].

[45] *Ibídem*, p. 125.
[46] *Ibídem*, p. 131.
[47] Capitán Díaz, A. (1.994): *Historia de la educación en España. Pedagogía Contempoánea.* Vol. II. Dykinson. Madrid, p. 225

Entre sus actuaciones más destacadas, podemos señalar: El Reglamento Orgánico de Primera Enseñanza (R.D. de 6 de julio de 1.900), la Reforma de las Escuelas Normales y de la Inspección de primera enseñanza (R.D. de 6 de julio de 1.900), la Reforma del Plan de estudios de segunda enseñanza (R.D. de 20 de julio de 1.900), el cual, como el propio García Alix nos señala: "En esta reforma, como en todas las que se vienen realizando y han de realizarse, el Ministro que suscribe tiene un pensamiento firme, persigue con tenacidad un propósito: enaltecer la enseñanza oficial; constituir la personalidad académica y jurídica de los centros docentes; relacionar para el fin de la cultura, el pasado con el presente, a fin de preparar un porvenir de resultados más beneficiosos y prácticos; dar a la obra de la enseñanza, como grande y principal objetivo, el de mantener, y si es preciso, formar el carácter nacional"[48].

Otros Reales Decretos reformarían los planes de estudio de Facultades Universitarias o Escuelas Especiales. Los decretos, como el del 20 de julio, reforma la Facultad de Filosofía y Letras, Farmacia (R.D. de 31 de julio de 1.900); Ciencias (R.D. de 4 de agosto de 1.900); y Derecho (R.D. de 2 de agosto de 1.900). También destaca su importante labor social a favor de la instrucción de obreros jóvenes y la enseñanza de las Artes e Industrias (R.D. de 25 de mayo de 1.900).

Le sigue como ministro de Instrucción, el Conde de Romanones (del Gobierno Sagasta), el cual, continuará y ampliará la labor emprendida por su antecesor con más valentía si cabe, animado por su ideología liberal y apoyado por su propio partido.

[48] Real Decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza. *Colección Legislativa*, T. VI, pp.532.

Publicaría la conflictiva Real Orden Circular de 21 de marzo de 1.901, sobre la libertad de cátedra; el R.D. de 17 de agosto de 1.901, sobre los nuevos institutos generales y técnicos; oficializa y reglamenta sobre formación de maestros, inspección, exámenes, archivos, bibliotecas, etc. Durante su mandato se emiten numerosos reglamentos con el fin de hacer una reforma con profundidad del mundo de la educación, más acorde con las exigencias que el nuevo siglo presentaba a la sociedad. Esta necesidad sentida de "reconstrucción" nacional tras el desastre de 1.998, sentida por políticos, intelectuales y hombres del pueblo, contribuye a que "conservadores y liberales coincidan sustancialmente en las reformas a realizar"[49].

De entre todas las medidas tomadas por Romanones destacamos: la adopción de una política encaminada a pensionar la ampliación de estudios en el extranjero –Real Decreto de 18 de julio de 1.901-, la asunción por el Estado del pago de los sueldos de maestros – Real Decreto de 26 de octubre-, la reforma del plan de estudio de la enseñanza primaria y de la secundaria – Ley de 19 de agosto de 1.901-, además de una completa reorganización curricular.

Antes de terminar de describir la extensísima labor realizada por Romanones durante su corto mandato, debemos hacer referencia al gran problema con el que se tuvo que enfrentar nada más ocupar su cartera, la necesidad claramente manifiesta por Romanones de controlar la enseñanza por parte del estado, él mismo dirá en el Senado: "Si bien es verdad que el Estado no debe modelar los espíritus, conviene también que impida que otros los modelen"[50]. Su forma de entender el principio de libertad de enseñanza, traería consigo la enemistad de los ultraconservadores y de la Iglesia.

[49] Puelles Benítez (1.980): *Educación e ideología en la España Contemporanea.* Labor-politeia. Madrid, p. 244.
[50] Texto citado en Puelles Benítez (1.980). *Diario del Senado*, 21 de abril de 1.902, p. 305

Romanones se hallaría en una encrucijada: "para que triunfe la verdadera libertad, la libertad de enseñanza que proclama el liberalismo, es preciso restringirla (...) es preciso que el Estado intervenga para protegerla"[51]. La voluntad del partido liberal de someter a las congregaciones religiosas no concordadas a las exigencias de la Ley de Asociaciones de 1.887, provocará encendidas discusiones entre lo que García Regidor denomina las dos Españas – una «liberal, europeizante y anticlerical», y otra, «dogmática, clerical e intransigente»-, dos modos de ser, de pensar y de actuar". El citado autor realiza un detallado estudio de este periodo que nos ocupa, calificándolo de secularizador, "como tiempo de lucha más que de diálogo, más de enfrentamiento que de esfuerzo comprensivo; un tiempo de recelos y suspicacias, de acusaciones mutuas, de clara ruptura ideológica y de intransigencias acumuladas y crecientes"[52].

La capacidad real de las políticas educativas de García Alix y de Romanones, aunque extensas y con el espíritu de reconstruir una España maltrecha, no fueron tan efectivas como se esperaba, los motivos nos lo señala Capitán Díaz: "la financiación no era suficiente, pues la reforma económica estaba por hacer; la programación para una implantación paulatina, gradual, apropiada a cada circunstancia concreta no se tuvo en cuenta, como tampoco la disponibilidad personal y preparación científica del profesorado en activo; no se previó la posibilidad de aplicación de algunas reformas a la realidad española; el espíritu reacio de maestros y catedráticos a las innovaciones educativas y a los nuevos métodos...Todo este panorama constituía un lastre para cualquier «reconstrucción» de la instrucción nacional,

[51] Texto citado en García Regidor (1.985), p. 93.
[52] *Ibídem*, p. 18.

y por supuesto, «razones de peso» para desalentar a gobernantes y responsables de la política educativa"[53]. Sin embargo, su reconocida labor en

la historia de la educación en España, se entiende como un esfuerzo intenso de regeneración e innovación pedagógica durante estos primeros años del siglo XX.

Tras el bienio conservador-liberal de García Alix-Romanones, le sucedió un trienio conservador (1.902-1.905), presidido por el Ministro Bugallal, durante el Gobierno de Maura y Villaverde. Aunque fue un periodo de escaso relieve, no podemos olvidar las pequeñas modificaciones al plan de estudio de formación de maestros (R.D. de 24 de septiembre de 1.903), y especialmente, la consolidación de la enseñanza secundaria, proyecto ya iniciado con García Alix, pero que no sería efectivo hasta la llegada de Bugallal, dicho proyecto no se volvería a revisar hasta la reforma de Callejo en 1.926.

Entre los años 1.905-1.907, durante el gobierno liberal de Montero Rios, "habrá dos iniciativas de gran importancia llevadas a cabo por Amalio Gimeno: una fallida, la Junta para el Fomento de la Enseñanza Nacional; y otra de gran importancia para la renovación pedagógica y cultural de España, la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas"[54]. Creada por R.D. de 11 de enero de 1.907 (Gaceta del 15 de enero) dentro del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, "con la finalidad de potenciar la actividad investigadora en España y contribuir a mejorar la formación del profesorado"[55]. Su primer director fue Ramón y Cajal. Ruiz Berrio nos explica que "En menos de treinta años de existencia real, la J.A.E.,

[53] *Op. cit.*Capitán Díaz (1.994), p.236.
[54] *Op. cit.* Puelles Benitez (2000), p. 13.
[55] Ruiz Berrio, J. (1.996): *La Educación en España. Textos y Documentos*. Actas. Madrid, p. 313.

permitió perfeccionar la formación a unos 4.000 profesionales de todas las ramas del saber".

La necesidad urgente de reformar el sistema educativo hace que durante el gobierno de Moret, este inste al propio Ramón y Cajal, Premio Novel de Medicina, para que ocupe la cartera de Instrucción Pública. Su programa educativo, será el mismo que dos años después, "intentaría llevar a la práctica la Junta para la Ampliación de Estudios sin medios y con la malquerencia de los sectores reaccionarios del país"[56].

Ante la inestabilidad de los gobiernos españoles, Cajal comprendió que sería imposible una labor continuada de ninguna política educativa, que, "además de tiempo y entusiasmo, se requeriría invertir mucho dinero difícil de conseguir para la enseñanza"[57] de ahí la renuncia a su puesto. No estuvo equivocado, al poco tiempo Moret es sustituido por el Marqués de la Vega de Armijo.

Durante el bienio conservador de Maura (1.907-1.909), hay que resaltar la creación de las siguientes instituciones, de espíritu claramente reformista: La Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (R.D. de 11 de enero de 1.907), la cual, "nacía como entidad autónoma, si bien con carácter oficial, por depender del Estado en su creación y en la mayor parte de sus recursos y mantenimiento"[58]. Nacida del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza, tenía por objeto básico, llevar a la práctica aquel programa que Cajal había propuesto a Moret de renovar la enseñanza universitaria española, a fin de impulsar la investigación científica. Como nos dice Ruiz Berrio: "En

[56] Fernández Penedo, L. (1.994): *Momentos estelares de la enseñanza en España*. Ediciós Do Castro. Sada-A Coruña, p.69.
[57] *Ibídem*, p. 70.
[58] *Op. cit.* Capitán Díaz (1.994), p. 455.

menos de 30 años de existencia real, la J.A.E, permitió perfeccionar la formación a unos 4.000 profesionales de todas las ramas del saber"[59]. Concedió más de 1.500 pensiones para viajar o residir en el extranjero a profesores de todos los niveles educativos, hasta 1.937, en que fue suprimida por decreto, pasando a heredar todos sus recursos un nuevo organismo, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Otra importante institución creada durante el citado bienio fue la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio (R.D. de 3 de junio de 1.909), con el objeto de formar a los futuros Profesores de Escuelas Normales e Inspectores de Primera Enseñanza.

Como hechos importantes a destacar durante el cuatrienio liberal (1.909-1.913), es el intento de convocar, de manos de Julio Burell, Ministro de Educación de Canalejas y Méndez, una Asamblea General de la Enseñanza y de la Educación –el 18 de septiembre de 1.910-, para discutir las medidas necesarias para acometer una reforma en profundidad del sistema educativo. Dicha asamblea no fue llevada a cabo por las fuertes oposiciones de conservadores y católicos.

No podemos olvidar la creación, durante este periodo marcadamente liberal, de las siguientes instituciones dependientes de la J.A.E:

- La Residencia de Estudiantes (R.D. de 6 de marzo de 1.910), dirigida por D. Alberto Jiménez Fraud. Los institucionistas, en busca de una educación integral, no se contentaban con la mera instrucción científica, sino que deseaban ir más allá en la formación de sus alumnos, la educación "del carácter, de las costumbres, trato social, la tolerancia, el respeto mutuo"[60]; valores que solamente se aprenden viviendo en comunidad.

[59] *Op. cit.* Ruiz Berrio (1.996), p. 313.
[60] Pérez-Villanueva Tovar, I. (1.993): "La Residencia de Estudiantes en el Madrid de su tiempo" en *Los Orígenes culturales de la Segunda República*, o.c., pp. 275-292.

- El Centro de Estudios Históricos (R.D. de 18 de marzo de 1.910), dirigido por Ramón Menéndez Pidal, con la finalidad de promover los estudios e investigaciones científicas de España. Entre sus historiadores, podemos citar a Bartolomé Cossío, Manuel Pedregal, Rafael Mª Labra, Gumersindo de Azcárate, Rafael Altamira, Joaquín Costa, Adolfo posada,...
- El Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (R.D. de 27 de mayo de 1.910), como respuesta a la deplorable estado de la ciencia española. El Instituto asumiría la responsabilidad de formar investigadores, posibilitándoles la interdisciplinariedad entre algunos laboratorios, ofreciéndoles los medios adecuados; entre ellos cabe destacar el pensionado para alumnos y profesores.

Con la subida al poder de los conservadores, se inicia un nuevo bienio (1.913-1.915), dirigido por Eduardo Dato. Por desgracia, los avances tan difícilmente conseguidos por los liberales en años anteriores, sufren un retroceso durante este periodo caracterizado como de "extrema inestabilidad política"[61]. La R.O. de 15 de octubre de 1.914 referida a la titulación docente de los miembros de las Congregaciones Religiosas, volverá a crear nuevos enfrentamientos entre liberales y conservadores.

A partir de los graves acontecimientos de 1.917, y aunque parezca y se vea lógico, la afirmación de Puelles de que "en rigor, no cabe hablar de política educativa"[62] durante esta situación de extrema crisis política y social en la que se ve inmersa España, la educación era un tema candente difícil de dejar de lado, sobre todo, estando los liberales al frente del

[61] *Op. cit.* Puelles Benítez (2.000), p. 14.
[62] *O.p. cit.* Puelles (1.980), p.266.

gobierno. Con Santiago Alba como Ministro de Instrucción Pública, se crea por R.D. de 10 de mayo de 1.918, el Instituto-Escuela de Segunda Enseñanza de Madrid; dirigido por María de Maeztu (en la Sección Preparatoria), y por Luís Santullano (en la Sección de Bachillerato). Se crea como centro con plena autonomía para planificar sus estudios, y bajo la tutela de la J.A.E, se convierten en centros experimentales, en los que se ensayarán nuevos métodos de educación y planes de estudios, de tal forma, que los alumnos al ingresar con ocho años de edad, realizaban una sección preparatoria de tres años de duración más seis años de bachillerato, terminaban sus estudios a los dieciséis años cumplidos. Esta nueva institución, será motivo de una desaforada reacción por parte de algunas universidades e institutos, que veían en su autonomía un posible peligro en el futuro. Los sectores más conservadores, consideraban este nuevo instituto como un triunfo político de la Junta. De ahí que en las Cortes se "produjera un debate parlamentario, tal vez él más duro que, contra la labor de la J.A.E., se produciría en su historia"[63].

En los últimos años de este primer periodo, hay un acontecimiento fundamental digno de resaltar por la transcendencia que supuso el segundo intento de autonomía universitaria de manos del Ministro César Silió. Por R.D. de 21 de mayo de 1.919 se ordenaba que "Todas las Universidades españolas serán autónomas, en su doble carácter de Escuelas Profesionales y de Centros pedagógicos de alta cultura nacional"[64]. Las grandes líneas del Decreto Silió; Puelles nos lo resume en: "Autonomía administrativa, la consideración dual de la Universidad como instituto profesional, y como

[63] *Op. cit.* Fernández Penedo (1.994), p.78.
[64] R.D. de 21 de mayo de 1.919, en *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1.919)* (Madrid, Imprenta Giralda), pp. 202-211.

instituto de investigación, la separación de la función docente de la examinadora, y la redacción de los estatutos por las universidades. En cambio, se reservaba al Estado la alta inspección, la determinación de las directrices básicas de los planes de estudios y la función examinadora del grado con la consiguiente expedición del título académico"[65].

Esta gran esperanza de avance intelectual y científico, prácticamente nació con el estigma del fracaso; el procedimiento «autoritario»; la escasez de recursos; la desconfianza desde la propia Universidad; entre otros, fueron factores decisivos, a pesar del Proyecto de Ley de Autonomías de las Universidades (14 de noviembre de 1.9199), de José del Prado y Palacios, para que en 1.922 se suspendiera definitivamente el intento autonómico de las Universidades.

- Segunda etapa: Dictadura de Primo de Rivera y Reformismo escolar (1923-1931).

Capitán Díaz recoge en su obra la descripción que Reinhold Lehmann realiza sobre la situación en la que se hallaba la educación en el año en que se declara la dictadura del General Primo de Rivera[66]: "Alto nivel de analfabetismo (en torno a un 50%), penuria de escuelas (insuficientes y malas), falta de maestros (calculaba un déficit de unos treinta mil), aplazamientos «sine die» de las reformas o planes de renovación prometidos o proyectados «políticamente» sin contar con el presupuesto apropiado por los cambios frecuentes de los titulares y administradores de Instrucción Pública, bajos sueldos del Magisterio...; a todo ello se unía el «centralismo» de la enseñanza, sobre todo de la Inspección, que ocasionaba la burocracia

[65] *O.p. cit.* Puelles (1.980), p. 267.
[66] *Op. cit*, Capitán Díaz (1.994), p. 513.

«sagrada» de la administración educativa y la casi nula actividad de las instituciones provinciales y municipales".

La política educativa primorriverista, considerada como un intento más de promover la regeneración de España «desde arriba»[67], se desarrolla en las siguientes etapas:

- ***El «Directorio Militar» (1.923-1.925).***

Con la llegada al poder del ejército, se producirán abundantes disposiciones oficiales: Caben citar por su mayor interés: la R.O. de 25 de septiembre de 1.923, sobre la reglamentación de la enseñanza privada; R.O. de 12 de abril de 1.924, organización de la «Junta para el fomento de las Escuelas nacionales» ; R.O. de 6 de diciembre de 1.924, Reglamento de la Escuela Central de Anormales; la R.O. de 13 de octubre de 1.925 sobre «Propagandas antipatrióticas y antisociales»[68] con la función de control e inspección hacia el profesorado; y el R.D. de 18 de diciembre de 1.925[69], por la que se crea la Dirección General de Enseñanza Superior y Secundaria.

- «Gobierno Civil» (1.925-1.927).

Este periodo se caracteriza por la formación de un gobierno civil, así como por el incremento del poder personal del dictador gracias al prestigio alcanzado en la política africana. Fueron años propicios para el desarrollo de obras públicas, para la economía y la agricultura. Se construyeron nuevas escuelas nacionales, "de 27.080 escuelas que había en 1.923 pasan a 30.904

[67] Ver, Puelles (2.000), p. 16; López Martín, R.: "El Magisterio Primario en la Dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio". *Revista de Historia de la Educación*, nº 5, p. 359.
[68] *Colección legislativa de Instrucción Pública* (1.925), pp. 569-571.
[69] *Ibídem*, pp. 717-718.

en el curso 1.928-29"[70], se procedió a la reforma del bachillerato de Eduardo Callejo, y la JAE aminoró su poder.

Sin embargo, tal y como el profesor Capitán Díaz nos señala: "la prensa nacional y extranjera en educación - *Revista de Pedagogía, Journal of Education, Revista Pedagógica de Roma* -, se pronunciaron con respecto a los grandes esfuerzos que el magisterio y la sociedad española estaban realizando aún en contra de los obstáculos económicos y la inercia social[71].

- « Asamblea Nacional (1.927-1.930) ».

Con este trienio se cierra el régimen de Primo de Rivera, el cual pretende mostrarse más «abierto y democrático» con esta nueva forma de gobierno dado los enfrentamientos con radicales, reformistas, conservadores e intelectuales.

Durante los años que comprende dicha etapa, los hechos más destacados relacionados con la política educativa son: Intento de responder a la alta demanda de matrícula de alumnos universitarios, creándose la Junta Constructora de la Ciudad Universitaria de Madrid (R.D. de 17 de mayo de 1.927); la creación de los "Institutos Locales" (R.D. del 7 de mayo de 1.927, por los cuales se extiende la enseñanza media en aquellas poblaciones en los que no hubiese Institutos de Bachillerato; el intento serio de reforma de la Universidad y la esperanza de una cierta autonomía universitaria, con el Decreto-Ley de 19 de mayo de 1.928 se proclama la necesaria "libertad pedagógica"[72], por la cual, cada Facultad podría señalar su «currículum», y

[70] *Anuario Estadístico de España.* 1.923-24, p. 476. Citado en López Martín (1.986), p. 359.
[71] *Op. cit.* Capitán, 1994, p. 524.
[72] Real Decreto-Ley de 19 de mayo de 1.928 en *Colección legislativa de Instrucción Pública.* Madrid, Imprenta de La Enseñanza, 1.929, pp. 266-286.

siguiendo esta misma línea - de tinte autonómico -, se permite la creación de Asociaciones de Estudiantes (R.O. de 27 de septiembre de 1.929).

Fuera de este contexto político-educativo, y dentro de la educación «no formal», es de destacar la gran influencia ejercida por la Revista de Pedagogía dirigida por Lorenzo Luzuriaga, constituida en marzo de 1.927 órgano de la «Liga Internacional de Educación Nueva».

En 1.930 se constituye la «Liga Española de Educación Nueva» digna de señalar, por el fuerte influjo que sus principios ejercerían sobre toda la obra posterior republicana, y que en la actualidad perduran en nuestras escuelas.

Para finalizar esta etapa, nombraremos la Encíclica «Divini Illius Magistri» de Pío XI, en diciembre de 1.929, cuyos efectos posteriores serán evidentes durante la República y su instauración del laicismo en todos los centros educativos, siendo ésta motivo de múltiples enfrentamientos entre los defensores de las escuelas privadas, de mayoría católicas, y los defensores de la libertad de enseñanza.

- Tercera etapa: Reforma educativa de la II República (1931-1936).

La situación educativa con la que se encontró la República nos viene descrita por el propio Marcelino Domingo, ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes del Gobierno Provisional: "Al advenir la República, la enseñanza elemental constituye una vergüenza y una dramática excepción entre los países europeo, basta decir que existe un analfabetismo del 32´4 % en la población mayor de los doce años"[73]. Luciano Fernández nos completa este panorama diciéndonos: "Además existía cerca de un millón y medio de niños españoles sin escolarizar. Y eso que tales datos eran incompletos, que no especificaban las extraordinarias deficiencias de los edificios escolares y que

[73] Citado en Luciano Fernández (1994), p. 119.

la asistencia real a la escuela, y sobre todo en, las zonas rurales, tenía un carácter temporal y siempre irregular"[74].

Esta descripción fue respondida con importantes cambios educativos, de clara influencia institucionista y del movimiento de la Escuela Nueva.

"Con la Segunda República asistimos al primer intento fundado de hacer de la escuela pública un bien general y deseado de competir con la tradicional escuela privada, tanto desde las condiciones materiales, como desde las profesionales"[75], por eso se abordan los problemas pendientes, acuciantes, a los que había que dar respuesta oficial[76]. Ésta no se deja esperar, emitiéndose los siguientes decretos: El 29 de abril de 1.931 se retorna al tema conflictivo del bilingüismo, fundamentalmente en las escuelas de Cataluña; el 4 de mayo del mismo año se reorganiza el Consejo de Instrucción Pública; el 6 de mayo se establece como no obligatoria la asignatura de la religión en todas las escuelas; se crea el «Patronato de Misiones Pedagógicas», con la finalidad de extender la cultura a las zonas rurales de España, y los Consejos Universitarios, Provinciales, Locales – D. 29 de mayo de 1.931 -; se procede a una reforma en profundidad de las Escuelas Normales – D. De 29 de septiembre de 1.931-; y el «Decreto relativo a los procedimientos que han de seguirse para el ingreso en la Inspección de Primera enseñanza» - de 2 de octubre de 1.931-.

Y como labor culminante del Gobierno Provisional de la República, es aprobada la Constitución el 9 de diciembre de 1.931, motivo éste de

[74] *Ibidem*, p. 119.
[75] Mª Nieves Gómez García: "La escuela pública española: De la Segunda República a nuestros días". *Cuestiones Pedagógicas.* 1.991-1.992, Nº 8-9, p. 10.
[76] Es abundantísima la Bibliografía referida al estudio de la II República, sirva a modo de ejemplo la señalada por Juan Manuel Fernández Soria: *Educación, Socialización y legitimación política (España 1.931-1.970).* Tirant lo Blanch. Valencia. 1.998, p. 24-25, o la propuesta por Julio Díaz Berrio: "Bases Bibliográficas para el estudio de la Educación en España (1874-1975)". *Revista de Educación*, 1976, nº 242, enero-febrero.

numerosos debates entre los que defienden el derecho de la Iglesia a intervenir en la enseñanza, y los partidarios del laicismo y de la aconfesionalidad del Estado. Mercedes Samaniego nos señala la gran trascendencia que supuso para la historia de España dicha Constitución, pues "cerraba cumplidamente todo un proceso de orientación educativa abierto en España desde mediados del XIX"[77], refiriéndose al establecimiento por primera vez en España del laicismo absoluto, denunciado por Brenan como "imprudente"[78], y confundido por muchos como un ateísmo evidente en nuestras escuelas.

Tras nuevas elecciones y durante el bienio azañista, el ministerio de Fernando de los Ríos continúa la labor emprendida por el Gobierno Provisional, centrándose especialmente en la renovación de la enseñanza primaria, y en la construcción urgente de escuelas - el índice de analfabetismo era de 24´8% para los hombres y del 34´4 para las mujeres-[79]. Su finalidad educativa era extender su ideal de ciudadano siguiendo el modelo de la escuela única, laica, gratuita, activa y creativa, y donde se practique la coeducación. Para ello se establece el plan quinquenal, y los decretos del 5 y 7 de junio de 1.933 serán los antecedentes de lo que sería más tarde la Ley de Construcciones Escolares de 1.953[80].

Los estudios de Pedagogía adquieren carácter universitario - D. 27 de enero de 1.932-, y por el decreto de 2 de diciembre de 1.932 se aporta a la figura del inspector un nuevo papel de «profesor ambulante», que ha de orientar al profesor más que a fiscalizarle. En su beneficio se les otorga su inamovilidad

[77] Samaniego Boneu, M. (1.977): *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azñista*.C.S.I.C. Madrid, p. 83.
[78] Citado en Puelles Benítez (1.980), p. 331.
[79] Perez Galán, M. (1.975): "La enseñanza en la II República Española". *Cuadernos para el Diálogo*. Madrid, p. 26.
[80] *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (año 1.933), Madrid, 1.934, pp. 8-16 y 436-449.

en el puesto como garantía de la necesaria autonomía dentro de su función técnico-pedagógica, y se crea la Junta de Inspectores y la Inspección Central.
Se funda la Junta de Sustitución –decreto de 7 de junio de 1.933 para dar respuesta a la Ley de Confesiones y Congregaciones Religiosas –, con una doble finalidad: preparar el cambio del profesorado de centros religiosos de segunda enseñanza, por otro laico, más idóneo a los principios proclamados por la República; y organizar la instalación de todos los centros que se creasen.
Durante este periodo se vive un intenso debate en el Parlamento sobre el proyecto de «Ley sobre Maestros Laicos Históricos»[81], proyecto olvidado durante el bienio cedista, pero retornado durante el Frente Popular, y concluido para siempre en la dictadura franquista.

La escuela de la república será considerada como instrumento de transformación nacional, "tiene que convertir a los súbditos de la Monarquía borbónica en ciudadanos de la República española"[82], por eso el gobierno confiará en la función esencial del cuerpo de Inspectores, por este motivo, crea la Inspección General de Segunda Enseñanza – decreto de 30 de diciembre de 1.932 –.
Tras la encíclica de Pío XI «Dialectissima nobis», la Iglesia de Roma se enfrenta abiertamente por primera vez en España con el Estado, el monopolio de la educación será el motivo de tal enfrentamiento.

[81] Ver José Ignacio Cruz Orozco, "La política laicista de la II República: El proyecto de ley sobre los aestros laicos históricos". *Historia de la Educación*, Nº 19, 2000, p. 279.
[82] Rodolfo Llopis (1.933): *La Revolución en la Escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. M. Aguilar Editor, Madrid, pp. 21-22 (*op. cit*. Juan Manuel Fernández, 1.998, p. 28 .

Otras importantes obras educativas serán realizadas en este primer bienio[83].

En el segundo bienio republicano, la "contrarreforma educativa"[84] se traduce como una «vuelta atrás» de muchos de los avances educativos conseguidos desde la instauración de la República. Este retroceso se manifiesta en las siguientes disposiciones oficiales: prohibición de la coeducación en las escuelas primarias – O. M. De 1 de agosto de 1.934 –; se suprime la Inspección Central – decreto de 23 de julio de 1.935 – y la inamovilidad de destino del inspector de enseñanza primaria – decreto de 26 de noviembre de 1.935 –; y se restringe la autonomía catalana en materia de enseñanza – O.M. de 23 de octubre de 1.934 –.

Sin embargo es de destacar la importante obra realizada por Filiberto Villalobos[85], la urgente y necesaria reforma del bachillerato, que mediante tres decretos[86] aborda en profundidad la reforma de unos estudios considerados en estos momentos como «caóticos», dada la simultaneidad de diferentes planes, los distintos criterios sobre categorías de los Institutos de Segunda Enseñanza, la diversidad de asignaturas...

Finalmente, al bienio radical-cedista le sucede un nuevo gobierno de cinco meses presidido por el Frente Popular. Durante este corto periodo de tiempo se retorna a la vieja aspiración de crear las suficientes escuelas para

[83] Creación de la Universidad Internacional de Verano (decreto de 23 de agosto de 1.932); de la Escuela de Educación Física (decreto de 12 de diciembre de 1.933) y la Escuela de Estudios Árabes de Madrid y de Granada (ley de 27 de enero de 1.932).

[84] *op.cit.* Puelles, 1.980, p. 342.

[85] Anterior a este ministro de Instrucción Pública estuvo Domingo Barnés, con apenas tres meses en el cargo, José Pareja Yébenes, y Salvador Madariaga, con dos meses de Ministro de Instrucción. Capitán Díaz (1.994), p. 636, nos señala los motivos de que en este bienio "la fiebre de las reformas en la enseñanza remitiesen", "razones contextuales, principalmente económicas, y por actitudes ideológicas de la derecha, católica, que tenía que oponerse forzosamente a la coeducación, a la laicización, y a la cada vez mayor gubernamentalización de la enseñanza..."

[86] Decretos de 26 de julio, 6 de agosto y 29 de agosto de 1.934.

conseguir plenamente el derecho a la educación de todos los ciudadanos, la vuelta de Marcelino Domingo como ministro de Instrucción Pública, orientaría su política educativa hacia la enseñanza primaria, retornándose a las primitivas fuentes republicanas. Se restablece la Inspección Central, la inamovilidad de los Inspectores profesionales de la primera enseñanza, la coeducación, el Patronato de la Universidad de Barcelona, la creación de escuelas, y nuevas plazas para maestros y maestras.

Por la importancia social que supuso esta etapa para la historia de la educación en España, encontramos conveniente incidir una vez más en el espíritu reformista de la política republicana. Sus dos objetivos de modernizar el sistema educativo, y la implantación del laicismo, supusieron grandes cambios en la forma de entender la educación - principios que en la actualidad perduran en nuestras escuelas – y que permanecerán «dormidos» a lo largo de la etapa que a continuación presentamos.

- Cuarta etapa: La Educación durante el franquismo (1936-1969)

Con la Guerra Civil se interrumpe bruscamente el proyecto educativo que tan ilusionadamente puso en marcha la República; y España dividida en dos bandos, seguirá dos caminos distintos en materia de educación, ésta se convertirá en un instrumento ideológico al servicio de los gobiernos de las dos Españas enfrentadas.

En la zona republicana, la labor educativa de la República, aún siguiendo la misma línea política de deseo de "redimir a España por la Escuela"[87], se dirigirá preferentemente a la promoción cultural de la clase trabajadora. Se contará con una comisión para el estudio y la reforma de la enseñanza

[87] Citado por Rodolfo Llopis (1.931), en Juan Manuel Fernández (1.998), p.29.

primaria, constituida por dos representantes designados por el Ministerio, dos pertenecientes a la FETE, y otros dos a la CNT.

Se abordan importantes proyectos oficiales y resoluciones ministeriales, como por ejemplo, siendo Ministro de Instrucción Pública Jesús Hernández Tomás[88]: se abrevian y se hacen intensivos los estudios de bachillerato para los trabajadores (Decreto de 21 de noviembre de 1.936, y 28 de octubre de 1.937); se establecen Campañas de Alfabetización (Orden de 8 de octubre de 1.937), y se organizan las «Milicias de Cultura» (Decreto de 30 de enero de 1.937), y las «Brigadas Volantes» (Orden de 20 de septiembre de 1.937). Además de otras obras dirigidas a la promoción y extensión cultural del pueblo, resalto la labor educativa de los anarquistas mediante los «Ateneos libertarios», inspirados en las escuelas racionalistas de Ferrer, y la unificación de todos los centros dedicados a la formación profesional en el Politécnico Obrero en abril de 1.937.

La situación de guerra en la que se vivía, exigía del Gobierno, una reestructuración de las administraciones provinciales y municipales. Esta urgencia se concretaría con la reorganización de los Consejos Provinciales y Locales, y con la creación de la Dirección Provincial de Primera Enseñanza (Decreto de 22 de febrero de 1.937).

Mientras estos acontecimientos se sucedieron en la España republicana, la política educativa en la zona nacional del periodo de guerra, también emprendía su función con una ideología totalitaria, y desde unos principios propugnados por el nacional-catolicismo. La Comisión de Cultura y Enseñanza de la Junta de Defensa Nacional (julio 1.936-febrero 1.938), se

[88] Recordemos que los tres Ministros republicanos del periodo bélico fueron: Francisco Barnés (socialista), cesa el 4 de septiembre de 1.936; Jesús Hernández Tomás (comunista), hasta el 5 de abril de 1.938; y Segundo Blanco González (cenetista) hasta febrero del 39.

encargará de recalcar en todas sus disposiciones legales el sentido patriótico y religioso de la enseñanza, haciendo de la educación, un elemento de control social.

Sin embargo, "la tensión entre la Falange, con aspiraciones totalitarias, y el catolicismo jerárquico, con aspiraciones monopolistas en determinados campos –entre ellos, la educación -, evitará a la larga, junto con la nueva situación internacional, la efectividad de un régimen totalitario"[89]. La fuerte influencia de ambas tendencias coincidirán en un dirigismo educativo conocido por «nacional-catolicismo».

Pedro Sáinz Rodríguez (febrero de 1.938-abril de 1.939), como único Ministro de Educación Nacional durante el periodo de guerra, se ocupará también de forma preferente del magisterio primario por medio de cursillos de formación[90], mediante los cuales se inculcarían los valores propugnados por el «Alzamiento Nacional».

Su labor se verá influenciada por los principios del nacional-catolicismo, persiguiendo una educación basada en: enseñanza confesional acorde con la moral y el dogma católico[91], enseñanza de la religión en todas las escuelas, derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes, además de una educación fuertemente politizada [92].

Durante este periodo, el Gobierno se quiere asegurar que la obra republicana no tenga continuación, por ello: Se crea el Consejo Superior de

[89] *Op. cit.* Puelles (1.984), p. 363.
[90] Orden/circular de 17 de julio de 1.937, Orden de 16 de mayo de 1.938.
[91] Orden de 21 de septiembre de 1.937 (*B.O.E. del 22 de septiembre*); Orden de 17 de octubre de 1.937; Circular de 9 de abril de 1.937 (*B.O.E. de 10 de abril de 1.937*).
[92] O.M de 21 de septiembre y 9 de diciembre de 1.936; Circular de 1 de marzo y 7 de abril de 1.937. Con estas normas legislativas se entrevé el poder de la Iglesia en materia de enseñanza.

Investigaciones Científicas[93], en sustitución de la Junta para Ampliación de Estudios; se suprime el laicismo en las escuelas; se prohíbe la coeducación; se derogan los órganos educativos de la Generalitat y del País Vasco; se elimina el bilingüismo de la enseñanza; se establece la censura de los libros de texto[94]; y se efectúa la depuración del personal docente[95].

La Ley de 1.938 emprende una nueva reforma de la Segunda Enseñanza[96], con la esperanza de que la enseñanza media sea "el instrumento más eficaz para, rápidamente, influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras". Estas palabras considerarán a la ley como «elitista», en otra vertiente se halla la formación práctica y utilitaria de la formación profesional.

Finalizada la guerra, estos principios gestores de la «nueva educación» se mantendrán constantes a lo largo de las diferentes etapas que a continuación señalamos:

- La posguerra (1.939-1.951), apogeo del nacional-catolicismo. El Ministerio de José Ibáñez Martín.

Durante este periodo nace el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz»[97], el cual sustituiría al Museo Pedagógico Nacional. Su función se verá reflejada en las publicaciones de la Revista Española de Pedagogía, la cual sustituiría a la Revista de Pedagogía, obra del ministerio republicano.

Se crea el Consejo Nacional de Educación, con "... una función rigurosamente técnica y asesora"[98]; además de realizarse una intensa labor

[93] Decreto/ley de 24 de noviembre de 1.939 (B.O.E. del 28 de noviembre de 1.939).
[94] O.M. de 4 de septiembre de 1.936.
[95] O.M. de 8 de noviembre (B.O.E. 11 de noviembre de 1.936), y 7 de diciembre de 1.936. Orden de 14 de mayo de 1.938, referente a la depuración del profesorado de la enseñanza privada.
[96] B.O.E. de 23 de septiembre de 1.938.
[97] Decreto de 29 de marzo de 1.941.
[98] Ley de 13 de agosto de 1.940 (B.O.E. de 13 de agosto).

legislativa en materia de enseñanza, sentando las bases del nacional-catolicismo: la Ley de 29 de julio de 1.943 de Ordenación Universitaria; la Ley de 17 de julio de 1.945 sobre Educación Primaria[99]; y la Ley de 16 de julio de 1.949 sobre Enseñanza Media y Profesional[100], en la cual se esboza una nueva modalidad del Bachillerato, y se crean los Institutos Laborales.

- Reconocimiento internacional y crisis ideológica del nacionalismo (1.951-1.959). El Ministerio de Joaquín Ruiz Giménez y de Rubio García Mina.

  Mientras la enseñanza confesional se ve robustecida por el Concordato de 1.953, los principios de exaltación nacionalista disminuyen durante este periodo coincidente con los años de aperturismo internacional.

  La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media[101]; la Ley de Formación Profesional Industrial[102], mediante la cual, se "adecuaba la formación profesional a los nuevos modos y sistemas de productividad, a la racionalización del trabajo, se reconocía la participación directa de la industria en la orientación y sostenimiento de esta faceta de la educación ..."[103]; serán indicio de los cambios sociales y económicos que se estaban viviendo en España en esos momentos, y como respuesta a la expansión industrial que se estaba experimentando.

[99] *Colección legislativa de Educación y Ciencia* (años 1.944-1.945), Madrid, Secretaría general Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1.972, p. 838.
[100] *B.O.E.* de 17 de julio de 1.949.
[101] *B.O.E*. de 27 de febrero de 1.953.
[102] *B.O.E*. de 21 de julio de 1.955.
[103] Para conocer en mayor profundidad la extensa labor del ministerio de Ruiz Giménez, Vid. 1.951-1.955. "Balance de cuatro años de política educacional", en Capitán Díaz, 1.994, p.726.

Otro ministerio continuará la extensa labor emprendida por Ruiz Giménez, Jesús Rubio García Mina, como Ministro para la Educación Nacional, emprende: la Ley de 20 de julio de 1.957 sobre ordenación de las Enseñanzas Técnicas, por la cual, las Escuelas de Ingenieros y Arquitectos se incorporan al Ministerio de Educación y al contexto universitario; el Plan Nacional de Construcciones Escolares; la creación de los Centros de Orientación Pedagógica; el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, y el Estatuto de las Universidades Laborales.

- Desarrollo económico y aperturismo social, la década de los sesenta y el ministerio de Manuel Lora Tamayo.

Su política educativa fue presentada por el propio protagonista: "No pretendimos nunca revolucionar la educación y no estamos arrepentidos de ello, pero sí aspiramos a evoluciones sectoriales que juzgábamos indispensables par un cambio de fisonomía en una previsión de futuro"[104], atendiendo por tanto a reformas parciales en casi todos los sectores y niveles de la educación nacional. En la Enseñanza Primaria, se realizaron campañas de alfabetización, construcciones de nuevas escuelas durante el «I Plan de Desarrollo», se amplia la escolarización obligatoria hasta los catorce años[105]; se atiende las enseñanzas especiales, así como importantes modificaciones a la Ley de 1.945, entre las cuales se incluye, las referentes a los planes de formación del Magisterio. La Ley de 29 de abril de 1.964, reordena las Enseñanzas Técnicas, y un año después (Ley de 17 de julio), modificaría las estructuras de las Facultades.

[104] Lora Tamayo, M. (1975): Política educacional de una etapa: 1962-1968, en *Arbor*, julio-agosto, n^{os} 355-356, pp. 7-34.
[105] *B.O.E. de 4 de mayo de 1.964.*

Se crea la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación, y se reorganizan las Direcciones Generales[106] por Decreto de 2 de febrero de 1.966.

La pluralidad de modalidades de estudios de Enseñanza Media Elemental se unificarían por la Ley de 8 de abril de 1.967, en pro de una mayor democratización de la enseñanza, asegurándose que durante este ciclo, el alumno recibiría la orientación escolar que le ayudase a elegir entre las diversas modalidades del bachillerato general.

- Quinta etapa: Hacia el cambio social y el modelo tecnocrático (1969-1971). La Ley General de Educación y el Ministerio de Villar Palasí.

En 1968, Villar Palasí se hace cargo del Ministerio de Educación y Ciencias, y aunque en un principio su política educativa iba a ir dirigida fundamentalmente a solucionar los muchos problemas universitarios originados durante la dictadura, no obstante, y después de un corto tiempo, "con una visión más completa y realista de los defectos de nuestro sistema educativo"[107], decide acometer una profunda reforma tras la reunión mantenida con su equipo ministerial celebrada en octubre. Tras una semana de trabajo, sus resultados quedaron reflejados en el conocido Libro Blanco de la Educación, en cuya elaboración también colaboró la UNESCO a través del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España, del que formaban parte expertos de la talla de Coombs o Vaizey.

[106] El *Decreto de 27 de noviembre de 1.967* las suprimiría por problemas económicos, para asumir sus funciones la recién creada Dirección general de Enseñanza Superior e Investigación, cit. en Capitán Díaz, 1.994, p. 763.
[107] *La educación en España. Bases para una política educativa.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid, 1969, p. 10 Introducción firmada por Villar Palasí.

Nos referimos a una reforma en profundidad en sus dos dimensiones: cuantitativa, al proponerse como objetivo la extensión de la enseñanza, y cualitativa, en búsqueda de una mayor calidad de la educación. Realizada mediante procedimientos inusuales en la historia de nuestra Administración. En un primer momento, estudio de los problemas y defectos existentes en el sistema educativo; y en segundo lugar, una propuesta de soluciones. Para ello se acude, además del asesoramiento de expertos en organización y planificación educativas; a consultas de profesores y pedagogos, a círculos de opinión pública y demás organismos vinculados por alguna razón a la educación. Con su talante claramente democrático y liberal, intentaría dar respuesta a las necesidades de la sociedad del momento, desde una ideología definida por Félix Ortega[108] como *tecnocrática espiritualista; educación para el desarrollo económico*, también conocido por el concepto de capital humano; e *igualdad de oportunidades*, como búsqueda de la solidaridad social, y del bienestar nacional. Los principios generales de la ley preconizarían nuevos valores que difícilmente podrían llevarse a la práctica en su totalidad, pero sí marcó un hito trascendental en la historia de la educación en España al proponerse entre uno de sus muchos objetivos el "Hacer partícipe de la educación a toda la población española"[109]. Se esforzaron por implantar un sistema educativo moderno a nivel europeo, y en abordar la reforma de la educación en todos sus aspectos, sin incurrir en el error de modificaciones parciales.

[108] Félix Ortega (1992): Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *La Ley General de Educación. Veinte años después. Revista de Educación*, Madrid, pp. 31-46.
[109] *Ley* 14/1970,de 4 de agosto, *General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (*BOE de 6 de agosto de 1970*) (Preámbulo) .

CAPITULO VI

Historia socio-cultural de España

Tomando en consideración la idea de Juan Pablo Fusi: para "entender la vida moral de un país, de una época: es necesario tomar en cuenta la historia de las múltiples respuesta que toda sociedad da a los desafíos e inquietudes de su tiempo"[110]. Nos proponemos pues hacer el estudio desde dos ejes fundamentales: desde el fenómeno cultural y desde los hechos más destacados en la historia de la sociedad española a través de la descripción de su vida cotidiana. Justificamos la necesidad de abarcar dicho estudio en las palabras de Max Weber[111], para el cual, el mundo de los valores puede ser un factor causal sobre el mundo material. La estrecha conexión que el autor establece entre ideología, hábitos de conducta y prácticas en la vida cotidiana, nos refuerza en la intención de hablar sobre los valores desde el punto de vista de las manifestaciones culturales y la vida cotidiana.

[110] Juan Pablo Fusi (1999): *Un siglo de España.. La Cultura.* Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, p. 11.
[111] Weber, Max (1984): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Sarpe, Madrid.

La extensa bibliografía indirecta contemplada a través de los autores que señalaremos a continuación, nos refleja la gran profusión de temas al intentar profundizar en el hecho cultural y social de un periodo histórico tan extenso como el que pretendemos en nuestro estudio. Por este motivo, nos tendremos que ceñir en acontecimientos sintéticos y muy destacables ocurridos durante este largo periodo histórico.

6.1. Contexto Social y Cotidiano de la vida española.

Como demostraremos en este estudio, la historia social en España, en sus aspectos más cotidianos e íntimos, ejerció gran influencia en la configuración de la mentalidad, en la cultura y en el pensamiento, originando costumbres y actitudes morales muy determinadas en los españoles.

Convencidos de que la formación moral trasciende el marco puramente institucional a favor del campo de la educación no formal, incluiremos el estudio de la acción educadora de otras entidades como la familia, la religión, la política, etc., señalando aquellas actitudes y comportamientos más habituales hacia temas de la vida social como el sexo, el matrimonio, el trabajo..., porque todas estas vivencias se expresan no sólo en acciones, comportamientos, sino también en decisiones que "influyen en el *ethos* pedagógico, en las mentalidades y comportamientos sociales de una época, dotándoles de significación y funciones a la educación y a la escuela[112].

[112] Escolano Benito, A. (1984): «Introducción», *Historia de la Educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación, tomo I, Anaya, Madrid, pp. 28-30.

Dividimos nuestro periodo de estudio en etapas, con el criterio de que en todos los intervalos temporales fijados acontecen fuertes cambios políticos y sociales dotando a la educación, y concretamente a la educación moral, de un nuevo rumbo.

Metodológicamente nos ceñiremos a temas monográficos, por considerarlos como fuentes independientes, a veces complementarios, generadores o reforzadores de valores dominantes en la educación moral de cada época, tal y como el profesor Cieza García nos señala en su obra[113].

6.1.1.- Primera etapa (1900-1931)

SOCIEDAD

Coincidimos en señalar con Bennassar, que "la historia de España, hasta el primer tercio del siglo XX, nos ofrece más persistencias que transformaciones"[114], entre las que podemos citar, el tipo de educación moral, resumida como "buenos hábitos y buenos ejemplos, disciplinando el espíritu del niño para vencer las propias pasiones, antes que aquellas no le dejen ser dueño de sí mismo (...). Las consideraciones sociales, morales del hecho educativo, entiende la educación como la norma de vivir las gentes constituidas en cualquier sociedad bien ordenada"[115]. La sociedad enmarca un sistema axiológico a través del cual y fundamentalmente "por observación" la persona asume los valores de dicha jerarquía, conformando la mentalidad y sensibilidad de sus miembros. Ahora bien, en tanto que son miembros y forman parte de un sistema, son esos mismos miembros los que

[113] *Op. cit.* Cieza García, 1989.
[114] Bennassar, Bartolomé (1975): *Los españoles. Actitudes y mentalidad.* Argos/Vergara, Barcelona, p. 30.
[115] Citado en Mayordomo (1983): Bases para el estudio de la formación moral y de la civilidad a través de los textos escolares en la primera mitad del siglo XIX, *Revista Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 16, p. 58.

recíprocamente "modifican las pautas morales, culturales, de comportamiento, y en el límite, el *ethos* moral mismo de la sociedad". Según el profesor Aranguren "En esto consiste la dinámica moral y cultural de la sociedad"[116]. Aceptemos pues la "heterogeneidad de la moral en la vida cotidiana", tal y como Heller nos señala al afirmar que la sociedad nos presenta innumerables reglas de comportamiento como normas concretas, prescritas de "qué se debe hacer y qué no"[117]. Durante el siglo XIX y la mayor parte del siglo XX, asistimos a un empobrecimiento del espíritu religioso considerado hasta entonces como regulador de la vida cotidiana, espiritualidad que Álvaro de Albornoz puso en duda al afirmar que "España se había convertido en uno de los países menos religiosos del mundo"[118], con una alta tasa de supersticiones y beaterías propias de toda clase social. La ética religiosa, considerada durante tantos siglos junto con el valor del "honor", portadora de unos principios morales concretos, será considerada en la sociedad de principios de siglo, organizadora de la vida cotidiana. Religión y honor, definido este último como "Cualidad moral que impulsa al hombre a comportarse de manera que pueda conservar su propia estimación y ser merecedor de la consideración y respeto ajenos"[119], son códigos morales arraigado durante este primer tercio del siglo XX, asumidos en el lenguaje cotidiano del ciudadano y especialmente el honor, en la vida política. Valor positivo muy propio de nuestro "patrimonio nacional"[120], serviría de guía para determinar el comportamiento adecuado con los demás, prescribiendo, por ejemplo, el

[116] Aranguren, J.L. (1995): *Obras Completas.* Vol. 3, Ética de la felicidad y otros lenguajes. Trotta, S.A, Madrid, p. 539.
[117] *Op. cit.* Agnes Heller (1977), p. 152.
[118] De Albornoz, Álvaro (1932): *El temperamento español; la democracia y la libertad*. Discurso pronunciado en la solemne apertura de los tribunales. Celebrado el día 15 de septiembre de 1932. Escuela de Reforma, Alcalá de Henares, pp. 119 ss.
[119] *Gran Enciclopedia Larousse* , 1991, ed. Planeta, Vol. 12, p. 5526.
[120] *Op. cit.* Bennassar (1975), p. 208.

respeto a la palabra dada. Como forma particular de orgullo, requiere de "público" para reafirmar su dignidad ante los demás, es un valor social fundado en la reputación. Bennassar destaca en su estudio la posible evolución del sentido del honor hacia un "código independiente de toda moral del bien o del mal, destacándose más los prejuicios sociales, el orgullo o la vanidad"[121]. Según el autor, con la aparición de la burguesía, nuevos valores fueron surgiendo en la sociedad, proclamándose "la necesidad de cerrar con siete llaves el sepulcro del Cid"[122].

El nuevo siglo trajo numerosos cambios en la manera de entender y vivir la moral en la vida cotidiana. La expansión de nuevos medios de comunicación (radio, teléfono automático, cinematógrafo, publicidad), así como el desarrollo de los transportes por carreteras (autobuses, camiones, automóviles) y la generalización del uso de la electricidad, propulsarían no sólo importantes "cambios sociales" de comodidad en el vivir, sino también un cambio en "la historia de la mentalidad y de la evolución en los modos de pensar", vinculados según el profesor Ferrarotti "a la evolución en los modos y medios de comunicación"[123]. Creemos que con esta apertura al exterior, la educación moral se manifestaría de diferente manera en la vida social y educativa de las personas. La moralidad imperante hasta el momento se verá influenciada por un proceso de modelaje, "con una inmensa capacidad uniformadora, de homogeneización"[124] y de "alineación"[125].

Junto al despegue demográfico de la población, se localizarían altas cotas de crecimiento en las regiones periféricas e industrializadas y en los núcleos

[121] *Íbidem*, p. 217.
[122] Frase asignada a Joaquín Costa, en *op. cit.* Bennassar (1975), p. 221.
[123] Ferrarotti, F. (1991): *La historia y lo cotidiano*. Ediciones península, Barcelona, p. 20.
[124] Norman J. G. Pounds (1999): *La vida cotidiana. Historia de la cultura material.*Crítica, Barcelona, p. 474.
[125] Término repetitivo empleado por Heller, o*p. cit.* 1977.

urbanos[126], apareciendo nuevas modas de vestimentas que aunque inicialmente se produjeran diferenciaciones según la extracción social, pronto se llegaría a una cierta democratización en el vestir masculino y femenino, y casi una total uniformidad entre las distintas clases sociales.

Fueron años en los que existieron prohibiciones de todo tipo: "prohibidos los mirones"; "prohibido blasfemar, cantar y hablar de política", etc. Junto a éstas también se hallaban los mandatos, los cuales muchos de ellos han sido recogidos por Reyes García de Valcárcel y Ana María Écija Moreno[127], como muestra de que algunas de las costumbres más generalizadas de nuestros españoles fueron costumbres rechazables socialmente. Hecho contradictorio propia del alma humana, en cuanto que muchas de las cuales aún perduran en nuestros días. Coincidimos con Amando de Miguel en señalar la tendencia a desobedecer las normas impuestas consideradas como necesarias para la convivencia. Según el autor, "el adverbio «terminantemente», sólo se emplea para el verbo «prohibir», siendo consciente el propio legislador de que muchas de las prohibiciones no conseguirían sino reforzar su incumplimiento"[128]. De su obra, podemos extraer características peculiares de la forma de ser del español medio del siglo XX, como por ejemplo la tendencia al culto de la apariencia, al disimulo o a la hipocresía, así también como la importancia dada al «qué dirán». Son formas que, según el autor, facilitarían la convivencia con los demás, pero a costa de sabernos conscientes de estar viviendo con una "cierta incoherencia moral"[129], reflejo de la doble moral «pública-privada» tan característica de los españoles.

[126] Jover Zamora, J. M. (1972): Notas sobre la demografía española durante el primer tercio del siglo XX, en Lacomba, J. A. (comp.): *Ensayos sobre el siglo XX español.* Edicusa, Madrid, p.31.
[127] García de Valcárcel, R. y Écija Moreno, A. Mª. (1995): *De antes de la guerra*. La Librería, Madrid.
[128] Amando de Miguel (2001): *La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX*. Planeta, Barcelona, p. 29.
[129] *Ibidem*, p. 34.

Otras de las actitudes más paradójicas señaladas por el citado autor, es el sentido de la solidaridad, practicada la mayoría de las veces con los más alejados, o más intensamente, con las personas cercanas del «círculo íntimo», pero sin embargo, entre ambos queda la mayoría de la población, con estos se suele practicar una relación tensa llena de desconfianza y de incomprensión. El «círculo íntimo»[130] que forman los parientes y amigos, son según Amando de Miguel, los que reciben la generosidad y el altruismo, en cambio "los otros" reciben una actitud compensatoria de distanciamiento y desinterés por sus problemas.

La evidente separación de clases sociales se manifestaba incluso en las fiestas de los toros, como fiesta nacional en torno a la cual se reunirían pobres y ricos, aristócratas y plebeyos, cada cual iría vestidos como lo que son, ocupando sus respectivos puestos según pudieran pagarlos. La moda de la década de los 20 establecía por sí misma una rígida diferenciación social. Existían modas y formas de vestir para cada una de ellas, de forma que "cualquier trasgresión en este sentido era duramente penalizada"[131]. Vestirse bien según los cánones de la moda es manifestar, más que el propio gusto, el domino de los códigos sociales. La rigidez de normas en cuanto a las formas de vestir pervive incluso dentro de cada clase social, de forma, que por ejemplo, la aristocracia o la burguesía debía guardar estrictas normas en su forma de vestir dependiente de la hora del día o la asistencia a actos sociales privados. El uso del sombrero entre las mujeres de la clase media era signo de diferenciación con las clases trabajadoras. Todos los hombres, sin embargo, debían llevar cubierta la cabeza por la calle, ya sea el Bombín o la chistera, la gorra o boina en las clases modestas, pero a partir de 1927

[130] *Ibidem*, p. 45.
[131] Comunicación de Pilar Folguera *"Historia oral como fuente para el estudio de la vida cotidiana en las mujeres", en* Vila-San-Juan, 1984, p. 302

comenzaría tímidamente una costumbre que hoy es ya norma. Gómez de la Serna[132] nos explica que "En ese año comenzaría esa campaña en contra del uso de este enser, bautizado con el nombre del "sinsombrerismo".

Con Primo de Rivera se crearía el "Negociado de Información y Censura", vislumbrándose un cierto interés por mantener contactos informativos con el público acerca de sus políticas a través de los representantes de la prensa. Un público que va paulatinamente accediendo al sufragio universal, y en el que, consecuentemente aumenta el interés por lo político, alimentado por los periódicos del momento, que proliferan y aumentan sus tiradas de manera importante. Con este nuevo servicio, en la historia de España, se institucionaliza la práctica de una Administración Comunicativa del Ejecutivo al canalizar las relaciones de la Presidencia con la Prensa. La relación con los periodistas era diaria. Estos, en ocasiones esperaban durante horas el fin de la reunión del Directorio para obtener la información que en la mañana del día siguiente habrían de publicar en su periódico.

La pieza angular de la Administración Comunicativa Primorriverista, la Oficina de Información y Prensa, estuvo a cargo de proporcionar, lo que a nuestro juicio son claros comunicados de prensa -las notas oficiosas- y, de ejercer la previa censura de prensa. La censura, que fue el otro eje comunicativo en el que se movió la política informativa del General, también estuvo impregnada del ya aludido personalismo del dictador. La mayor parte de las notas oficiosas, según Santonja, eran redactadas por el propio General, "en especial las de la mañana sin consultar a los Ministros, que se enteraban de ellas por la Prensa"[133].

[132] Gómez de la Serna, Ramón (1974): *Automoribundia*. Editorial Guadarrama, Tomo 2, Madrid.

Según este mismo autor, también la Censura, con Primo de Rivera, experimentó una revitalización importante, pasando a ser "un organismo estable y poderoso, dotándolo de amplísimas facultades y reestructuración" [134].

Información y censura, dos elementos que condicionarían fuertemente la moralidad de la época.

Tras la finalización de la Gran Guerra, se produjo las primeras muestras emancipadoras de la mujer. Vestimentas más cómodas y modernas que les permitirían subir al automóvil, bailar más agitadamente... en fin, moverse con una agilidad a la que no estaban acostumbradas. Un cierto feminismo, sin prescindir de la feminidad, emancipación pero con faldas y *rouge* en los labios. En el curso 1923-1924 hay 474 señoritas matriculadas en la Universidad de Madrid, aunque acababan la carrera y pocas de ellas ejercerían. En cambio, Primo de Rivera nombra las primeras mujeres concejales en 1924, y varias asambleístas en la Asamblea Nacional Consultiva a partir de 1927. Derechos que más tarde se arrepentiría de haber concedido, cuando tras las revueltas estudiantiles fueron ellas las que más gritaban, lo que originaría unas amenazas paternalistas: "habré de pensar maduramente si conviene restringir la entrada del sexo femenino en la Administración Pública y en las carreras del Estado"[135]. Algo comenzaba ya a vislumbrarse de lo que iba a sobrevenir.

[133] Santonja, G.(1986): *Del lápiz rojo al lápiz libre. La censura de prensa y el mundo del libro*. Antrophos, Barcelona, p.23.
[134] *Ibidem*, p. 23.
[135] *Op. cit*, Vila-San-Juan, 1984, p. 314

Tomando como referente el estudio de Raymond Carr[136], "la dictadura presentó un aire de optimismo y expansión, aunque la continuada prosperidad fue en buena medida el resultado de circunstancias exteriores favorables por las que el régimen carecía de méritos" - recordemos la bajada de los precios de las importaciones españolas y el aumento considerable de los de las exportaciones fundamentalmente agrícolas que pudieron financiar el crecimiento industrial y sanear el déficit de la balanza de pagos -. El turismo se vería impulsado por la construcción de carreteras y de hoteles estatales en edificios históricos, constituyéndose en un turismo de lujo.

El deseo de una mayor justicia social, principio moral con que se presentaba el régimen, daría paso a los programas de viviendas obreras baratas a las que se les daría gran publicidad, se mejoraron los servicios sociales, en particular los beneficios por maternidad, se aumentaron las ayudas a la enseñanza primaria, se impulsó la reforma de la tierra, pero sin embargo los obreros del campo continuaron fuera del sistema de la seguridad social y tampoco mejoraron las condiciones del obrero industrial.

FAMILIA

Como institución social, responsable de la transmisión de valores y normas para perpetuar el sistema social, Cieza García la analiza en su estudio, señalando "dos modelos mentales claramente diferenciados en base a unos peculiares condicionamientos sociales, económicos, geográficos, culturales y educativos: la clase burguesa y aristocrática, y la popular, o clase media baja", las cuales y durante el primer tercio del siglo XX se caracterizan, la primera, por su privacidad, en la que se ofrece a sus miembros protección, consuelo,

[136] Raymond Carr (1983): *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980.* Ariel, Barcelona, p. 144.

clima de afecto, tranquilidad, felicidad, y por encima de todo, honor y honra; y la segunda, de la cual procedían muchos de los maestros y maestras de la época, asentadas, la mayoría, en el medio rural, se caracterizaban por llevar una vida sencilla pero con dignidad.

En ambos modelos de familia se unifican tres funciones claramente señaladas por Ariès: "una función económica, una función educativa y una función protectora"[137]. El deseo de lograr un mejor desarrollo y educación de los hijos, unido al ya mencionado descenso de la mortalidad infantil y a otra serie de factores tales como la coyuntura económica, los procesos de urbanización y las dificultades para emigrar, haría que las familias españolas se plantearan por primera vez la reducción en el número de hijos.

- **Las familias de clase alta.**

Caracterizadas, como ya hemos señalado, por la privacidad en sus vidas y dotadas según Vila-San-Juan de una "falsa moral"[138], también señalada por el novelista de *Vida Privada*[139] en la que se describe cómo en la mayoría de los matrimonios existía una cierta aceptación de la "querida" por parte de la esposa. El caciquismo, los negocios sucios..., han sido defectos achacados a esta clase social por su privilegiada situación con respecto a otras clases sociales.

Sus progenitores se constituyen en modelo y ejemplo, predominando sanos consejos y normas acerca de la adopción y mantenimiento de actitudes tales como la formalidad, buenas costumbres, obediencia, respeto a los mayores, aplicación a los estudios, en definitiva, en todas aquellas conceptualizaciones

[137] *Op. cit.* Ariès, P. y Duby, G. (dir.) (1989), Madrid, p. 28.
[138] Vila-San-Juan, Jose Luis (1984): *La vida cotidiana en España durante la Dictadura de Primo de Rivera*. Argos Vergara, Barcelona, p. 58.
[139] Sagarra, Joseph Mª (1982): *Vida privada*. En catalán: Edicions Proa, Barcelona. En Vila-San-Juan, 1984, p. 58.

que configuran el modelo ideal de hombre/mujer y que otorgan una ética/moral motivo de orgullo, alegría y satisfacción para los padres. A cambio de estos desvelos, los hijos e hijas, difícilmente tendrían una vida privada individual si se les querían educar adecuadamente.

Los papeles asignados a cada uno de los progenitores, solían estar diferenciados. A la madre le competiría: alimentar, vestir, arreglar, dormir, bañar y asear a sus hijos, al tiempo que procurará evitarle todos los peligros y la mala vida. Se encargará de transmitirles a sus hijos las bases de la doctrina cristiana, gracias al estímulo –especialmente intenso para las niñas- por las lecturas piadosas, oraciones y misas; también de darles consejos en el sentido del *modelo ideal popular de hombre/ mujer*; de aplicarle los medios correctivos oportunos, a fin de desterrar actitudes y comportamientos errados; y finalmente, de vigilarles en sus relaciones. Ambos se encargarán de decidir la institucionalización educativa de sus hijos, así como el momento y la forma de su incorporación al mundo del trabajo.

Los juegos entre niños de distinto sexo – a veces reprobados- , reproducían fielmente las aspiraciones de idealidad de hombre/mujer, así como las relaciones y modos de comportamiento propios de la edad adulta y de cada uno de los sexos. La niña adoptaba patrones aprendidos de su madre, tales como hacer la comidita, arreglar la casa o dormir al hijo. El niño asumía las funciones –imitadas de su padre- de ganar dinero, leer el periódico, traerle dulces...

Aparte de una educación formativa e informativa, los padres dispondrán además cuando creían oportuno, una serie de medidas correctivas, a fin de contrarrestar en los hijos determinadas actitudes y comportamientos considerados como prohibidos y censurados. Aunque esta serie de conductas desviadas se matizan y gradúan en función de la edad y gravedad de la falta,

puede sin embargo ofrecerse un panorama general de las mismas tal y como son conceptuadas por la mentalidad burguesa: la desobediencia, el despego para con los padres, la mentira, la insolencia, la tiranía y la violencia hacia su familia, las travesuras, la pereza, la poca aplicación hacia los estudios, y en general, todas aquellas desviaciones del *modelo ideal burgués de hombre y de mujer*.

La imagen que el hombre tendrá del matrimonio es la de ser algo inevitable, que traerá algunos desvelos, inquietudes, yugos y sacrificios. Sus mayores aspiraciones y preocupaciones serán: religión, patria y la formación de una familia.

- **La familia de clase media y popular.**

A esta clase social pertenecían la mayor parte de la población española y de donde procedían la mayor parte de los maestros y maestras[140]

Sus progenitores sabían muy bien qué era lo mejor y más conveniente para sus retoños, siendo conscientes además de que una educación harto somera y hosca sólo podía traer consigo personas inútiles, holgazanas, ignorantes y ociosas, magníficamente propicias para dejarse engañar y dominar por los más nefastos vicios y personas "de mal vivir". Pero también cuidarán de evitar una educación basada en el poco rigor y los excesivos mimos, ya que ello desembocaría asimismo en individuos excesivamente caprichosos.

Los padres impondrán una "educación formativa-informativa"[141] a sus hijos como forma de guiarles, previniendo y preparándolos convenientemente para combatir y hacer frente a la vida. Los medios y ámbitos para llevar a cabo esta labor son varios, destacando como los más importantes: la creación de un

[140] Julia Varela y Félix Ortega (1985): *El aprendiz de maestro,* en La crisis de la profesión docente. ICE, Madrid, p. 127.
[141] *Op. cit,* Sagarra, 1982, p. 254.

ambiente familiar edificante, donde, junto a los bueno ejemplos proliferarán los consejos tendentes a conseguir "mozos trabajadores, buenos honrados, formales, nobles, perseverantes, sobrios, valientes y fuertes, al mismo tiempo que muchachas laboriosas, decentes, duras, valerosas, abnegadas, dóciles, generosas, piadosas, sencillas y apacibles. Virtudes todas ellas que les acercarían al *modelo ideal popular*.

La asistencia con regularidad a la escuela primaria va constituyéndose también poco a poco –superando la todavía oposición de algunos sectores burgueses, y con más inconstancia y tardanza en el caso de las niñas-, en uno de los medios y ámbitos educativos, motivo de orgullo, dentro de los esquemas de la mentalidad popular: "es necesario que el muchacho se instruya", "se desasne", "se pula" y "se aplique en los estudios". No sería sin embargo, la motivación de los padres la única razón de este giro actitudinal. Estaba además la obligatoriedad legal de la asistencia, una posible mejora en la condición económica, las restricciones impuestas al trabajo infantil, y además, el alivio que la escuela constituía como lugar de recogimiento para la familia cargadas con una numerosa prole.

El absentismo seguía siendo especialmente fuerte, sobre todo en los medios rurales. El alejamiento de las escuelas, las enfermedades, el trabajo, la necesidad de cuidar de los hermanitos, o simplemente, el hacer novillos para buscar algo de comer o por estar demasiado acostumbrado a la ociosidad de la calle, serán elementos aún de gran impacto en la mentalidad popular.

Para la salvaguardia del honor –aún en las familias más pobres- se hacía imprescindible medidas correctivas capaces de aniquilar cualquier conducta errónea. Los comportamientos y actitudes más censuradas y prohibidas eran: rebeldía, despego, ingratitud, mentira, insolencia, violencia, holgazanería;

poca aplicación en los estudios. Se pensaba que todos estos defectos repercutirían en su alma, algo que salvaguardar por encima de todo.

Entre los llamados “castigos” se constata una frecuente inclinación hacia los correctivos corporales como: tortas, azotes, palizas, pescozones, golpes y palos. Para evitar que los infantes no volvieran a cometer las mismas travesuras, los recursos más efectivos para meter miedo, especialmente en las zonas rurales, era emplear las imágenes de gitanos, hombres del saco, brujas, duendes, espíritus que roban y matan a los niños... La apelación a un Dios castigador y al fuego del infierno angustiaban también desde muy temprana edad. Para aquellos casos de suma gravedad, se reservaba, sobre todo si se trataba de varones, la expulsión del hogar o el encierro en un correccional/asilo.

Los deberes y obligaciones sagradas de los hijos para con los padres constituyen uno de los conjuntos actitudinales y comportamentales más determinantes en este marco formativo, ya que la efectividad de su interiorización se convierte en requisito a priori e imprescindible para cualquier otra adquisición educativa, simultánea a posteriori. A los padres se les debe no sólo ya un indiscutible cariño, sino además gratitud, y en mayor grado respeto y consideración, por este motivo el tratamiento de “usted“ sería una forma de reconocimiento por lo que representan y por lo que hacen a favor de los hijos. La humildad y la sumisión en éstos no es más que una respuesta obligada y merecida ante los constantes desvelos paternos.

Los progenitores solían preocuparse personalmente por todos y cada uno de los medios y ámbitos a través de los cuales se desarrollaba la educación de sus hijos, sabiendo elegir incluso en cada momento los correctivos apropiados, a fin de evitar actitudes y comportamientos errados.

Tareas de los padres será el saberles inculcar abundantes consejos y máximas, tendentes a la consecución del *hijo e hija ideal*. Siempre que fuera posible, se debía procurar también jugar con los hijos, elegir sus juguetes y vigilar todos sus juegos, prohibiendo y censurando aquellos que sean más propios del otro sexo o que se desarrollen en la calle, en compañía de niños de clase más popular o en medio del más feroz salvajismo y peligro. Se hace necesario asimismo orientar y seleccionar sus lecturas, llegando al extremo de censurar y esconder aquellas que se consideren insinuantes y peligrosas –sexo, ateas, impías o revolucionarias-, y por tanto, favorecedoras de tristeza, perversión, trastornos y excesiva preocupación.

Las madres asumirán la noble misión del magisterio en la escuela del hogar propio: la de enseñar, pulir y transmitir a sus hijas el arte de querer y de sentir, una robusta y celosa educación, por lo que asumirá la obligación de estar siempre cerca de su hija. La enseñanza de la doctrina a sus hijo/as será una de sus labores, mediante las lecturas piadosas, las oraciones y las misas. En el caso de las niñas, la insistencia en este punto será muy superior, ya que se ampliaba además operativamente con novenas, rosarios, confesiones, visitas de caridad, ejercicios espirituales, meditaciones, retiros, juntas benéficas y obras piadosas, siempre bajo la mirada vigilante y la compañía de su madre.

A medida que avanza el siglo XX, especialmente a partir de los años veinte, determinados sectores burgueses urbanos, sobre todo en el seno de la pequeña burguesía, se comienza a detectar en los esquemas de mentalidad, ciertos cambios actitudinales y comporta mentales en las relaciones filiales, así como en las formas de tutelar y educar. Un cierto sentimiento de libertad hacia sus hijos e hijas se desata en estos años en gran número de familias, los hijos e hijas podrán expresar lo que sienten, así como realizar aquello que

crean más conveniente, apareciendo por primera vez la conciencia de incomprensión y los conflictos generacionales. A pesar de estos pequeños avances, la mujer posee unos roles muy definidos e idealizados: "ama de casa", "amante esposa" y "madre perfecta", cualquier otra ocupación extradoméstica que no sea la salvaguarda de la familia y del hogar, pondría en peligro la esencia de la institución familiar[142].

El Código Civil vigente[143] señalaba al marido como jefe indiscutible de la familia, con el deber de proteger a la mujer, siempre que ésta le rinda obediencia en todo. La esposa estaría obligada a fijar su residencia según la estipulación del marido. Es el esposo quien administraría los bienes del matrimonio y el representante de la mujer. La patria potestad también residiría en el padre.

En conclusión, la familia dejó de ser solamente una institución que transmite y protege la vida, para asumir con mayor profundidad una función moral y espiritual, en el que el afecto y el amor hacia los hijos son los pilares para construir la felicidad y el porvenir de sus hijos.

Tanto en unas familias como en otras, los cuentos, historias, leyendas y aventuras contadas o leídas, se convierten no sólo en medios para excitar y cautivar la fantasía, llegando incluso a rozar el terror –especialmente cuando son relatados por adultos de extracción popular rural-, sino además en elementos transmisores de un vasto corpus educativo. La información que estas historias vehiculan reproducen de nuevo, al igual que los juegos infantiles, patrones actitudinales y comporta mentales propios para cada sexo en función de marcos de idealidad. Junto a esta clase de lectura para fomentar

[142] Nash, M. (1983): *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936),* Anthopos, Barcelona, p. 41. Citado en Cieza (1989), p. 35.

[143] Código Civil de 1889, en Abella, J. (1890): *Código Civil vigente en la península y en Ultramar. Reformado conforme a lo dispuesto en la Ley de 26 de marzo y Real Decreto de 24 de julio de 1889,* Viuda e hijos de la Riva, Madrid, arts. 56-66, pp. 154, 167-172, 237 y 294, citado en Cieza (1989), p. 35.

la imaginación y la fantasía, otro tipo de relatos también contribuían a formar la mente de los niños: milagros de elegidos, vidas de santo, narraciones piadosas, novelas y libros de texto. La doctrina cristiana ocupaba asimismo buena parte del aprendizaje de los hijos, sobre todo durante los primeros años. En este sentido, se les tratará de inculcar que fuera y por encima de cada uno hay una ley y un criterio definido que se impone y hay que acatar con devoción, fe y temor de Dios. Se evitaba «mimar», incluso el juguete era raro y sólo se ofrecía en determinadas fechas, la disciplina siempre presente en la vida cotidiana se consideraba instrumento para "formar caracteres"[144].

Para Amando de Miguel, ambos modelos mentales sobre las familias de ayer y de hoy, adolecerían del mismo defecto: "ser escuela de hipocresía, donde las sucesivas promociones de españoles aprenden a disimular y a mentir"[145]. El autor no nos presenta un modelo idílico sobre ella, al igual que Baroja haría con el modelo de familia de primera mitad del siglo XX, el cual comentaría "en España hay familias pero no hogares"[146], ambos quizás conscientes de la importancia de la familia como primera entidad educadora en valores.

OTROS ADULTOS

Aparte de los padres, un conjunto de parientes, amigos o adultos en general, podían jugar asimismo un papel decisivo en la tutela educativa de los hijos de ambos sexos. A medida que estos avanzan en edad, la atención prioritaria recaerá casi exclusivamente en las niñas, con las cuales se mantendrían una actitud mucho más vigilante.

[144] *Op. cit.* Ariès, p. 274.
[145] *Op. cit.* Amando de Miguel, 2001, p. 47.
[146] Citado en Amando de Miguel, 2001, p. 46.

La servidumbre, por su bajo sueldo, estuvo muy extendida en la vida cotidiana de cualquier familia con un poco de desahogo económico, imprescindible como forma de dar a conocer su estatus social, llegaron a formar parte de las familias como miembros conocedores de la vida privada de sus amos.

Las relaciones de vecindad en el barrio marcarían unas reglas a las que hay que obedecer para recibir pequeñas compensaciones como: los buenos días, saludos, sonrisas,..., es decir, pequeñas manifestaciones de que se es apreciado y estimado por el resto de su colectividad. Quien no respeta estas reglas tácitas, de cortesía, de buena educación, se expone a observaciones poco agradables, hasta llegar a ser excluido y no aceptado por el resto de la comunidad. Aunque podamos designar a estas reglas de intercambio por cortesía de *conveniencia*, este código de costumbres, prohíbe algunas prácticas y reglamenta otras, marcando determinados comportamientos en los que la vida privada se manifiestan en la pública o vida cotidiana aunque sea una mera representación de sus actitudes.

Amando de Miguel también nos deja constancia escrita "del gran peso que tienen los amigos como parte del «círculo íntimo»"[147] de las familias. Esta relación de amistad, la describe el autor como escuela de afectos y de fidelidad personal.

La misión asignada a este tipo de adultos consistía, de un lado, en labores de vigilancia, cuidado, compañía y escolta; también se encargaban de impartir exhortaciones acerca de los deberes y obligaciones de los hijos para con sus padres y hermanos.

Los curas, directores espirituales y confesores representan otra de las piezas claves en el troquelaje formativo de los hijos. Algunas de sus formas más

[147] *Op. cit.* Amando de Miguel, 2001, p. 50.

efectivas de intervención directa serán las siguientes: la institucionalización en el colegio religioso, la presencia en los momentos más importantes de la vida del individuo (bautizo, primera comunión, matrimonio, extremaunción) y en las fiestas de mayor raigambre familiar (Nochebuena, Navidad, Reyes Magos, Semana Santa, Santos), y finalmente, la diseminación de su influencia –especialmente intensa en las niñas- a través de sermones, misas, novenas, rosarios, confesiones, ejercicios espirituales, retiros y juntas benéficas.

Los vecinos juegan también un papel educativo de gran importancia, sobre todo en las zonas rurales, y más aún en las clases pequeño-burguesas, dada la costumbre de dejar las casas abiertas de par en par todo el día con la consiguiente entrada y salida continua de gente. Por otra parte, la discreta promiscuidad de clases que existe en los pueblos hace que los niños entren además en contacto con adultos de clases populares y reciban de ellos toda clase de chistes, explicaciones, narraciones, cuentos y otras enseñanzas, no siempre consideradas como moralmente beneficiosas.

Educadores y médicos realizarán, a través de múltiples medios, amplias campañas de difusión: los unos para convencer a los padres de que "cada niño es único" y hay que preocuparse por la evolución de su alma, de su inteligencia y de su conciencia; los otros, insistiendo en la vigilancia de los hijos a fin de evitar que lleven una mala vida, malogren su naturaleza o se conviertan prematuramente en viejos.

No olvidemos la importancia otorgada durante siglos a la celebración de la tertulia, analizada por Bennassar "como reunión abierta, sencilla, sin formalismo"[148], se convirtió en una costumbre que aún perdura en nuestra actualidad, siendo propia de todas las clases sociales como manifestación de nuestra tendencia a la sociabilidad.

[148] *Op. cit.* Bennassar, 1975, p. 158.

IGLESIA CATOLICA

Fundamental para entender el encuadramiento religioso-ideológico-mental de la familia española, tanto a través de las reformas de la enseñanza impulsadas desde principios de siglo, como por medio de la práctica religiosa dominical, el sermón, la catequesis para menores, la orientación confesional, etc. La doctrina cristiana ocupaba buena parte del aprendizaje de los hijos, sobre todo durante los primeros años. Se trataba de inculcarles un temor a Dios y un respeto al sacerdote, como pilares básicos de una actitud cristiana fundamentada en la devoción, la fe y la piedad. Por medio de ella, se intentará inculcar en el corazón de los alumnos, un conjunto de actitudes que van desde la más pura devoción, moralidad, castidad, pureza, caridad y abnegación, hasta la interiorización de profundos sentimientos de culpabilidad, remordimiento y arrepentimiento personal, pasando por la renunciación y el aborrecimiento constante de sí mismo al saber que ha ofendido a Dios. Se trataba, en definitiva, de que todo colegial sintiera verdadero temor de Dios e intenso miedo ante los tormentos infernales reservados en la otra vida. El apego a las cosas mundanas y corporales simbolizaban un camino seguro hacia la condenación en los Infiernos. Se pretendía en definitiva, que el niño y la niña mostrara en todo momento, actitudes y comportamientos positivos en el campo del estudio, la disciplina y la moralidad. El resultado debía ser un *perfecto/a- señorito/ita cristiano*, repleto de perfección interior.

La Iglesia ejercía una influencia continua e intensa, de manera directa o indirecta en la mentalidad burguesa fundamentalmente, pero también en la popular, sobre todo en las zonas rurales. La interiorización de la doctrina y moral cristiana, anulaba cualquier posibilidad de desarrollo moral autónomo a favor de una moral pública y heterónoma basada en la dignificación de los

deberes y obligaciones como padres; hijos; trabajadores; ciudadanos..., siempre con vistas a conseguir una identificación conceptual y práctica para acercarse al *perfecto cristiano*. Cualquier patrón actitudinal o comportalmental alejado de esta identificación, recibirá el sello católico inequívoco de pecado.

Tal y como Heller nos señala, "La religión se constituye en un factor regulador de la vida cotidiana"[149], presente en todos los momentos importantes del ciclo de la vida: nacimiento, madurez, emparejamiento y muerte. Pero no sólo le da forma ceremonial a estos "puntos esenciales de la vida" sino también a la propia cotidianidad: rezo de la noche, descanso en el séptimo día, rezo antes de las comidas,... A través de la ética religiosa, tan arraigada en esta primera etapa, las personas interiorizaban sus principios morales, sin poseer ninguna duda sobre qué valores debían fomentarse y practicar.

ESCUELA

La imagen de la escuela elemental, como institución a la que todos solían acudir, aparece sobre todo en el medio rural como una conceptualización física y espacial que condicionaría a una predisposición negativa hacia ella por parte de gran número de alumnos y alumnas, especialmente de origen pequeño-burgués. Será calificada frecuentemente con los términos de zahurdón, sitio oscuro y horrible, caserón,..., situada además en los lugares más variopintos (cuadra, ayuntamiento, palacio, casino o casa del maestro). Sobriamente adornada con bancos, mesas, pupitres, encerados,

[149] Agnes Heller (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, Barcelona, p. 168.

mapas, punteros, cartillas, litografías, planas, plumas, cartelones, tinteros y pizarrines, constituyen, junto al "Catón", el "Juanito", el "Fleury" o el catecismo del Padre Ripalda, el conjunto de utensilios e instrumentos utilizados en la vida diaria de la escuela para aprender a leer, escribir, contar, bordar y cantar, o bien para imbuirse en los principios de la doctrina y la urbanidad.

Los libros de *Juanito* o de *Flora*, en los que se presentaban un niño o niña idealizados, mostrando con su ejemplo las pautas de comportamiento de lo que se debía hacer o dejar de hacer para ser considerados «bien educados», o los libros de héroes o heroínas del pasado, dejan de utilizarse en las escuelas, dando paso a otros intereses más culturales e instructivos propios de un país que empieza a desarrollarse.

Las altas cualidades con que se dignificaría al magisterio en estos años –sublime sacerdocio y primera función nacional-, expresan perfectamente lo que se esperaba de una tarea cuyo objetivo prioritario es la enseñanza de la juventud, auténtico "semillero donde se guardan los gérmenes regeneradores de la patria". Sin embargo, estas aspiraciones contrastan fuertemente con una realidad muy diferente a cómo vivían y actuaban la mayor parte de los maestros españoles. El maestro de principios de siglo era una persona dada al mantenimiento de un férreo sistema disciplinario, a través del cual el alumno pudiera ir adquiriendo un cúmulo de rudimentos culturales, considerados como básicos para iniciarse en los caminos de la vida, pero de una vida que para la mayoría tendrá un carácter netamente laboral, mientras que sólo unos pocos conseguirán

abandonar su condición de escolar y caminar por las posteriores sendas de la institucionalización educativa. A unos y otros, con mayor o menos consideración según su abolengo familiar, o la proximidad de parentesco,

pero siempre con insistencia, les será aplicado el rancio principio de "la letra con sangre entra". Correazos, varazos, capones, palos, azotes y malos tratos en general, son considerados como instrumentos utilísimos de castigo, a fin de conseguir un adecuado aprendizaje y un óptimo clima de disciplina y orden que evite, entre otras cosas, el posible riesgo de que los alumnos sufran algún accidentes, peligros o desgracias físicas, con el consiguiente desprestigio para el maestro. Tampoco eran infrecuentes otro conjunto de agresiones más sutiles, pero no por ello menos productivas: las frases duras y las miradas frías. Sin embargo, de entre todos estos correctivos, se destaca siempre la sombra atemorizante y convincente de la palmeta, durante mucho tiempo símbolo indiscutible del magisterio español. Otro buen sistema de estimulación lo constituía la a menudo excelente técnica de la emulación, plasmada con frecuencia en la conquista obsesiva de premios a la perseverancia, en una división de la clase en dos grupos de rendimiento, o bien, en el sometimiento más directo al escarnio colegial con visos de ejemplaridad: de rodillas, el gorro de burro o sin recreo/paseo.

Para tan delicadas labores docentes y correctivas, el maestro no dudaba en buscar la ayuda, siempre reconfortante, de su esposa o madre, e incluso la del cura, que más allá de su obligada aportación espiritual daba con su presencia, muchas veces constante, una legitimidad y ortodoxia a la tarea educadora.

Cuidar la imagen y la conducta privada de los maestros y maestras, fue fundamental en estos años. Decencia, sencillez, prudencia, orden en su vida, en una palabra, "dignidad exterior", es lo que se requería de los maestros, tal y como en la obra de Barrau[150] se refleja. El mismo autor señala la importancia de las relaciones con las autoridades escolares, citando al

[150] Barrau Th. H. (1864): *Dirección moral para los maestros.* 2ª ed., Librería de Juan Bastinos é Hijos, Barcelona, pp. 34-40.

Gobernador civil, Alcalde, Junta de Instrucción Pública, Inspectores y párroco, así como autoridades locales: repitiendo el alcalde y el párroco. Esta reiteración nos indica la extrema importancia de ambas figuras en el control de la vida del maestro, sintiéndose obligado a vivir de acuerdo con unos códigos de conducta intachables.

- **El modelo en la niñez de sus maestros.**

Para la mayoría de los varones, la vida escolar comenzaba con la asistencia a la escuela elemental pública, más utilizada en los medios rurales y por ciertos sectores de la pequeña-burguesía agobiados por la escasez de recursos o el excesivo número de hijos. La edad de entrada en estos centros era especialmente temprana (incluso a los cuatro años) para un amplio sector de la pequeña-burguesía, ya que junto a actitudes positivas hacia la educación institucionada se sitúan razones de cierta conveniencia familiar –descargar a la familia, no estorbar o no complicar la vida-, especialmente donde la prole es excesiva o ambos padres deben trabajar. De una u otra manera, lo cierto es que la permanencia temporal en la escuela era más bien corta y se abandonaba con suma rapidez para pasar a estudiar el bachillerato, y adquirir en él la verdadera categoría de "estudiante".

La asistencia a un colegio religioso era muy frecuente, pues además de recibir ciertos refinamientos o bagaje de conocimientos teóricos, se pensaba que se adquiriría una perfecta educación humana y espiritual.

Del maestro podemos conceptuar diferentes modelos según su actuación en el aula, y sobre todo, por el tipo de relación que mantendría con sus alumnos predisponiéndoles hacía el gusto por la vida escolar. Los había quien pensaba que el alumno no importaba, tan solo eran fundamentales unos contenidos memorísticos que debían aprenderse como fuera, incluso "coartando los

derechos individuales"[151], aunque indudablemente tampoco faltaba en la práctica el maestro a quien sus alumnos querían mucho porque demostraba ser buena persona, trataba con benevolencia y sabía combinar sabiamente la severidad y el cariño. Sin embargo lo normal del maestro español era su evidente falta de preparación a nivel de conocimientos y de pedagogía, agravada en muchas ocasiones por los escasos requisitos que se exigían para su elección. Ante estos defectos de base, los maestros no tenían más remedio que refugiarse y buscar seguridad en la intransigencia, el autoritarismo y el memorismo de un libro de texto. De todas formas, tampoco estaban muy motivados para cambiar de actitud, dado por un lado la escasez de elementos científicos en el aula, y por otro, el sueldo ridículo y bajo poder adquisitivo a que estaban sometidos, aspectos ambos reflejados claramente en su físico (seco, huesudo y esquelético), indumentaria (mal vestidos) y voraz apetito con que suelen ser descritos en las numerosas obras analizadas por el profesor Cieza García.

A pesar de este panorama, sabemos que el maestro era aceptado en los círculos de la oficialidad pública y religiosa (paseos, tertulias, reuniones), destacando entre sus amistades más cercanas las del cura, alcalde, procurador, doctor, notario y Guardia Civil.

También hallamos otra imagen del maestro totalmente contraria a la descrita, conceptualizada por el autor citado anteriormente, como "el maestro camarada"[152], cuya figura pasa a ser identificada a menudo como la de un verdadero obrero intelectual, «apóstol y amigo» de los explotados. Capaz de inspirar en las gentes, y no sólo en sus alumnos, respeto, admiración, trato cariñoso y agradecimiento, y ello gracias a sus grandes virtudes de paciencia

[151] *Op. cit.* Cieza García (1989), p. 280.
[152] *Ibidem*, p. 283.

y bondad para enseñar. Inculcaban a sus alumnos las más nobles aspiraciones: un profundo amor a la Humanidad y un espíritu de lucha contra la desigualdad. Estas virtudes, ensalzadas en el estudio del profesor Cieza, queda etiquetado por la imagen de "revolucionario, librepensador o anarquista". En la mente popular, este tipo de maestro aparece junto a la imagen de sabio y de ángel, el cual había rodado por el mundo y trabajado en "cien oficios", dedicando su vida entera a socorrer, con profunda vocación y a veces buena formación, la ignorancia de los pobres. Alternaban su labor docente con el presidio, el campo y la mina, acabando sus días acogidos al amparo y caridad de aquellos a quienes siempre había defendido.

Si la situación económica de la familia no era muy floreciente, o había que atender a una excesiva prole, nada más normal que la mayor parte de los hijos, exceptuando a veces al primogénito, tuvieran que prescindir de la segunda etapa escolar institucionalizada y dedicarse a trabajar. Las carreras cortas, como las que proveían de una formación técnica-profesional –Escuelas de Comercio, Escuelas Normales,...- son las que se podían costear.

El instituto y la universidad son conquistas más lejanas en el tiempo. Tan sólo a partir de los años veinte algunos varones empezarán a asistir a sus aulas, eso sí, con grandes sacrificios económicos para los padres.

Más accesible será la incorporación a la formación profesional reglada (Institutos Técnicos, Escuelas de Artes y Oficios, etc.), que venía a sustituir en cierta manera la figura del "aprendiz", como camino más usual de incorporación al mundo del trabajo. De esta forma se consolidaba el aprendizaje de un oficio como única salida después de la fase de institucionalización primaria.

- **La imagen en la niñez de sus maestras.**

El periodo de institucionalización de las niñas era bastante más corto que el de los niños, quedando circunscrito prácticamente a cinco años (de los 12 a los 17) durante los cuales pasaba su tiempo, generalmente interna, en un colegio de monjas español o extranjero –Francia-, donde recibía junto a una perfecta educación cristiana, ciertos refinamientos dirigidos a completar su educación e instrucción y a evitar cualquier conducta de malcrianza.

La figura de la maestra participa de los dos elementos definidos también para los maestros: su defectuosa formación y su escaso sueldo. Por Concepción Arenal sabemos que muchas de las maestras de principio de siglo "eran sólo un poco menos ignorantes que las niñas. Les enseñan Labores, ya que sólo por excepción la maestra sabe leer con sentido, escribir con ortografía y lo más elemental de la aritmética"[153].

Sin embargo, hay dos aspectos que dotan de una peculiar diferenciación a su imagen: uno hace referencia a la titulación y otro a la consideración social de su persona. Era frecuente encontrarse con mujeres que aún teniendo el título de maestras, no ejercían su profesión, ya que la valoración de aquél no va directamente unida al ejercicio, sino exclusivamente al prestigio social. Según el profesor Cieza, "Se trataría de un elemento encumbrador más, coronada de aprovechada mocedad, que da una cierta autoridad y lustre cultural y que puede llevarse incluso con orgullo al enlace matrimonial"[154].

Su identificación con el mundo infantil repercutiría también a menudo en una infravaloración como mujer en cuanto a su capacidad inteligente y a sus formas caracteriales, comportamentales y relacionales. Su naturaleza femenina aparece conceptualizada como la más idónea para ocuparse

[153] Arenal, C. (1884): *Estado actual de la mujer en España*, en Santolaria, F. (1997): *Marginación y Educación. Historia de la Educación Social en la España moderna y contemporánea.* Ariel, Barcelona, p. 323.
[154] *Op. cit.* Cieza García (1989), p. 282.

exclusivamente de la esfera privada y doméstica. Necesitará para ser considerada perfecta, tres cualidades imprescindibles: educación, honra y religión. Como mujer debía estar adornadas de ciertos refinamientos y pulimentos educativo-culturales a fin de hacerlas aparecer como una persona inteligente, de buenos modales, equilibrada, sensata, prudente y fina, todo ello sin salirse nunca de los esquemas de una formación monjil, anquilosada en parámetros de modestia, mesura, timidez, sinceridad, sencillez, obediencia, docilidad, humildad y sumisión. Su educación no constituirá pues un medio de desarrollo y conquista personal, sino más bien un barniz formativo que facilitará el mejor desempeño de las misiones de madre, hija y esposa, al tiempo que un mayor acatamiento de las convenciones sociales.
La honra, la pureza, el recato, la formalidad y la decencia, se convertirán en las virtudes más apreciadas tanto en la vida pública como privada.

La consideración social de la maestra en ejercicio, estaba en cambio marcada más por su condición de mujer que por su categoría docente, de ahí que se le exigieran en todo momento cualidades de ejemplaridad: humilde, sencilla de gustos, grave dentro de la afabilidad, modesta, comedida en sus palabras, etc. Cualquier desvío de esta norma o mínimo tropezón levantaba olas de suposiciones y rumores contra ella, pasando además a ser comparada con los tipos de mujeres más censurados del momento. No era pues de extrañar, que muchas vieran que el desempeño del magisterio podía ser algo que no sólo no elevaba su condición de mujer, sino que además podía malograrles como persona. La profesora Consuelo Flecha, investigadora sobre este tema, nos señala “difícilmente se escapaban de las miradas de la gente

(sobre todo en los ambientes rurales), lo que sucedía dentro de la escuela y en su vida privada"[155]

Se preconiza su castidad prematrimonial, tan intensa y efectivamente predicada por la religión católica de la que ella pretende ser auténtico modelo y baluarte, capaz de anteponer la piedad, la sobrenaturalidad, la milagrería por encima de cualquier actitud profana y amoral.

Su vida se desenvolverá entre misas, novenas, rosarios, confesiones, ejercicios espirituales, rezos, meditaciones y retiros. Cultivando su orientación altruista por medio de juntas benéficas, roperos, asociaciones religiosas para socorrer a pobres y enfermos. Pasear, hacer excursiones, leer libros piadosos y ejemplares o escuchar la radio, en estas actividades emplearían su tiempo libre. En los ámbitos urbanos este panorama se ensancha un poco más con la posibilidad de asistir a teatros, conciertos, salones de te, exposiciones, conferencias, bailes, ir de compras o practicar algún deporte.

La mujer burguesa mantendrá una profunda inclinación hacia el matrimonio, ya que esta aspiración solucionará todos sus problemas, le dará independencia y le ayudará a alcanzar una base de realización y felicidad personal.

A lo largo de la exposición, nos hemos referido numerosas veces al tipo de relación mantenida con personas del mismo sexo, en las que predomina una sobrevaloración de aquellas amistades basadas en una identificación de clase, posición y edad, criticando en cambio el trato con clases diferentes a las suyas, especialmente si son más bajas. Esta diferenciación de clases, en los medios rurales y durante la niñez, no serían tan fuertemente censurados.

[155] Flecha García, C. (1997): La vida de las maestras en España. *Revista Historia de la Educación*, 16, Universidad de Salamanca, pp. 199-222.

En los amigos se encontrará por un lado, al consejero y confidente; y por otro lado, el compañero de juegos, tertulias, visitas, reuniones, paseos, fiestas, bailes, espectáculos, actos religiosos...

Para analizar el tipo de relaciones que se mantenían con el otros sexo, y siguiendo la mentalidad de la época, el profesor Cieza García[156] centra fundamentalmente este análisis en dos de sus coordenadas básica: educación sexual y noviazgo/matrimonio.

Si durante la etapa de la niñez las relaciones se conceptualizaban como inocente durante la cotidiana convivencia entre niños y niñas, será a partir de la adolescencia cuando empiece a no concebirse ningún tipo de contacto entre hombre y mujer. Por muy basado en el amor de dicha relación, subyacería el "repugnante y secreto misterio del sexo, con sus inconfundibles atributos de vergüenza, crimen, pecado, tentación, horror e inspiración diabólica". Los padres tenían pues, la obligación de elaborar para la infancia una estrategia educativa de la vida sexual basada precisamente en la ignorancia de todo lo concerniente al tema del sexo. Las consecuencias prácticas de esta actitud preventiva, sería: evitar que los hijos estén presentes en conversaciones indecentes o en partos; preservarles de lo que se ve y se murmura en la calle; espiarles en sus momentos solitarios, sobre todo a los varones y en la edad peligrosa. Todo ello con la finalidad de garantizar la conservación y el mantenimiento de la inocencia, pureza y buenos sentimientos. La madre tendrá una función primordial en esta vigilancia de las relaciones intersexos, para guardar y proteger la virtud y respetabilidad de sus hijas. Velar por su honor y virginidad supone entre otras cosas, el inspeccionar sus cartas, vigilar sus conversaciones, controlar su atavío, espiar sus ademanes, observarlas en

[156] *Ibidem*, p. 213.

sus fiestas y bailes, registrar su habitación o evitar que permanezca a solas con un hombre.

Para una mujer de la época la pérdida de su honor y reputación, traía fortísimas consecuencias como el repudio familiar y social, y lo más triste de todo, la culpabilidad personal. Ser madre soltera, le conllevaría a un desamparo total y a ser una posible candidata a la prostitución.

La escasa información sexual provocaría la búsqueda de conocimientos exteriores a la familia, y en el caso de los varones, y en los medios urbanos especialmente, la búsqueda de experiencias carnales en edades, la mayoría de las veces muy tempranas, normalmente durante la adolescencia. Los amigos, sobre todo si son mayores, jugaban un decisivo papel iniciador en este campo experiencial. Ellos enseñarían a andar por el mundo a abrir los ojos, a considerar gracioso y listo al hombre que engañaba a una mujer y a despreciar a la mujer engañada.

En los padres recaería la función de seleccionar con detenimiento los posibles candidatos a novio o novia de sus hijos, con el objetivo de hallar en "más conveniente" para la felicidad futura de ellos y mantener el orgullo familiar. Prejuicios y convencionalismos era algo usual a la hora de seleccionar al candidato o candidata. El compromiso matrimonial se realizaba posteriormente a la petición de mano por parte del novio, cuando el consentimiento de los padres se hacía efectivo, los "prometidos" hacían el anuncio oficial de la boda, la cual traería consigo todo un protocolo de aporte de dotes y rentas, ajuares, ceremonias, banquetes...

En las clases populares, las vivencias de noviazgo/matrimonío variarían algo. La elección del candidato o candidata se realizaría según se poseyera dos cualidades esenciales: 1) que tuviera ahorrado algún dinero o disponga de buenos medios para sostener a una familia, y 2) que goce de buenas

referencias, esté dispuesto a querer a su cónyuge con buen fin y como Dios manda, y en definitiva, que responda a sus formas de ser y pensar a la *idealidad popular del hombre/*mujer. Una desventaja económica o un pretendiente a-modélico auguraban un porvenir dudoso y muy posiblemente lleno de sufrimiento y pobreza.

Entre los cambios demográficos del siglo XX, podemos citar un aumento considerable del nacimiento de mujeres que junto a las transformaciones económicas va a repercutir en la vida de las mujeres en general, el primero de todos: mayores dificultades para encontrar un marido que solucione económicamente el porvenir. Esto se convertirá en un incentivo más para que las integrantes de las clases populares y medias, busquen otros caminos y otras actividades que les permitan bastarse así mismas y sobrevivir. Entre las vías extradomésticas se hallaba junto a la función de maestra, los trabajos de secretaria, correos, telegrafista, mecanógrafa ...

Con la llegada de los años veinte, comienza a aparecer una nueva imagen de mujer nacida en el seno de las clases socialmente dominantes bajo el decidido impulso de la pequeña y mediana burguesía urbana, así como sectores progresistas de la alta burguesía, momento en que la mujer extranjera, especialmente francesa e inglesa, y las heroínas del cine yanqui se constituyen en modelos a imitar. Esta mujer moderna intentará conseguir una emancipación económica y familiar que le permitiría ejercer su libre voluntad y ser dueña de sus actos. Considerada como individualista y fiel a sí misma, "aparentemente" despreocupada de la apariencia y alejada de los rancios prejuicios y usos sociales convencionales, comienza a despertarse en ella preocupaciones intelectuales y profesionales como un símbolo más de esta mujer nueva. La conquista de una educación igual en grado y contenido a la

del hombre, le abriría nuevos horizontes en la esfera pública, entre ellos, la docencia. La consideración de trabajar fuera de casa que durante generaciones fue sinónimo de "pobre", a partir del nuevo siglo, el trabajo doméstico de las mujeres comienza a denunciarse como "alienación, como sometimiento al hombre"[157], por el contrario, el trabajar fuera de casa se convierte para las mujeres en el signo tangible de su emancipación, proceso que ha ido en aumento hasta nuestros días.

6.1.2.- Segunda etapa (1931-1936): La República

La famosa frase de Ortega: "Lo queramos o no, después del 14 de abril todos seremos algo distintos de cómo éramos"[158], quizás sólo quedó en un deseo manifestado en la esperanza de un "nuevo amanecer". El corto periodo que duró esta etapa, junto con la difícil situación política y social heredada, hizo inviable este fuerte deseo manifestado en numerosos mítines y publicaciones. En la vida ciudadana creció las tensiones entre ricos y menos ricos, entre católicos y anticatólicos, entre los que pensaban de una manera y otra..., adquiriendo estas desavenencias un carácter dramáticos, sobre todo en las pequeñas zonas rurales[159]. Quizás en la obra de Ortega[160] podamos hallar la explicación del fracaso en la consolidación de la república, al señalar como motivo la intrusión de numerosas personas – "masas bárbaras" – en la vida política, en vez de haber sido ocupado por personalidades más preparadas procedentes de la intelectualidad y de la cultura. Este motivo, junto con las dificultades económicas que atravesaba España – recordemos la Gran

[157] *Op. cit.* Ariès, 1989, p. 39.
[158] *Ibidem*, p. 163.
[159] Dolores Medio (1993): *Diario de una maestra*. Edición, introducción y notas de Covadonga López Alonso. Castalial: Instituto de la Mujer, Madrid.
[160] Ortega y Gasset, J. (1983): La rebelión de las masas. *Revista de Occidente*, Madrid.

Depresión en la década de los 30 -, impediría que muchos de sus proyectos no fueran viables.

No creemos equivocarnos al señalar como el hecho social mas destacado de este periodo histórico, el reconocimiento de un nuevo estatus social y político de las mujeres, posibilitándoles una mayor participación en la vida pública: el derecho al sufragio, la ley del divorcio, la coeducación, fueron medidas revolucionarias implantadas por primera vez en la historia de España.

Las imágenes de las mujeres españolas de los años treinta analizadas por la profesora Pilar Domínguez[161], nos pone de manifiesto su presencia en el espacio público.

A partir del advenimiento de la República aparecen con frecuencia en las revistas ilustradas, como "Estampa" de Madrid, fotos de mujeres en nuevos escenarios antes reservados casi en exclusiva a los hombres. Así las vemos formando parte de grupos teatrales vanguardistas como "La Barraca", en las competiciones deportivas universitarias, realizando una actividad laboral (obreras, maestras) o dedicadas al estudio. Todo ello indica la aparición de una nueva imagen de la mujer joven, más atrevida y dinámica, que usa el mono o lleva pantalones cortos. Pero esta imagen seguiría coexistiendo con el modelo tradicional, según el cual la vida de la mujer estaba centrada en la esfera de lo privado, en la familia y la maternidad.

En la práctica, la tasa de actividad femenina en España seguía siendo muy baja , un 14% del total. A pesar de las medidas igualitarias, las mujeres apenas se incorporaron al trabajo remunerado, en parte, porque la recesión

[161] Pilar Domínguez, Ponencia: “Las mujeres de la España republicana a través de sus imágenes (1936-1939)”. Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad de Carlos III. http://www.uc3m.es/uc3m/inst/MU/pilar domínguez.htm

económica empezaba a hacerse patente desde 1933. Las condiciones de trabajo cambiaron poco y los conflictos laborales se sucedieron en estos años. Sin embargo, la enseñanza fue una actividad en expansión para la población femenina de clase media. Numerosas fotos muestran el empeño de las jóvenes maestras en los "grupos escolares" recién inaugurados por la República en sustitución de las escuelas católicas clausuradas. En estas nuevas escuelas niños y niñas se sentaban juntos a estudiar un programa común; esta nueva imagen de la coeducación en una escuela laica se consideraba uno de los logros de la República y también aparece ampliamente reflejada en las fotos, como uno de los símbolos de la nueva República. La importancia de esta participación en la vida pública española durante la II República y la guerra civil, se reflejó en la aparición de dirigentes femeninas en diversos ámbitos: María de Maeztu y Clara Campoamor tuvieron un papel destacado en el seno de la ILE, algunas de ellas ocuparían cargos políticos relevantes, como por ejemplo en el Parlamento: Clara Campoamor – del partido radical por Madrid -; Victoria Kent – radical socialista -; Margarita Nelken – del PSOE, por Badajoz; Matilde de la Torre – por el PSOE de Oviedo -; Dolores Ibárruri – Comunista por Oviedo – etc.

Concientes de sus nuevos derechos, participaron de manera activa en las luchas sociales y políticas de la época. Recordemos las huelgas anarquistas y socialista del verano de 1934, o las lucha protagonizadas por las mujeres asturianas recogidas en numerosas obras, como por ejemplo, en la de Duby y Perrot[162].

[162] Duby, G., y Perrot, M. (dir.) (1995): *Historia de las Mujeres.* Vol. V, Círculo de Lectores, Barcelona, p. 212.

6.1.3.- Tercera etapa: La guerra civil y el régimen de franco (1936-1971)

Periodo señalado por Amando de Miguel como responsable del cambio en el modo de vida de los españoles del siglo XX. El autor afirma que "la desmoralización general que supuso la vivencia de esos años tan duros"[163] darían lugar a la aparición de conductas rechazables por todos, pero que todos tuvieron que realizar como medio para mal vivir o de enriquecerse. El uso generalizado del «estraperlo» descrito por Martí Gómez[164], daría lugar al incumplimiento general de las normas jurídicas y morales, "acentuándose la sensación de que las normas están para ser incumplidas"[165].

En esta larga etapa de la historia de España, hay un elemento clave para entender el inmovilismo de estos años: la poderosa personalidad construida en torno a Franco y dada a conocer reiterativamente a través de las numerosas campañas publicitarias organizadas por el propio Estado.

Señalaremos dos periodos muy concretos en nuestro estudio para describir los hechos más relevante: El primero coincide con la vida durísima de la guerra y posguerra (1936-1957), con la existencia de una doble moral bien diferenciada, pública y privada como consecuencia del estado de carestía y hambre; y la segunda (1957-1975), coincidente con la reactivación y el desarrollo de España (1957-1970).

[163] Amando de Miguel (2001): *La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX*. Editorial Planeta, Barcelona, p. 19.
[164] Martí Gómez, J. (1995): *La España del estraperlo (1936-1952)*. Planeta, Barcelona.
[165] *Op. cit.* Amando de Miguel, 2001, p. 19.

Para conocer la vida cotidiana durante los tres años de guerra, acudimos a los datos aportado por el profesor Rafael Abella[166], el cual nos ofrece en dos de sus obras los acontecimientos cotidianos vividos en las dos España divididas, la España nacional, y la España republicana. En ambas se destaca un elemento común para definir la vida cotidiana de todos los españoles: el hambre como factor condicionante que quebraría cualquier sustrato moral, eludiendo cualquier sentido de responsabilidad sobre los propios actos. La falta de virtudes cívicas en tenderos y comerciantes, dedicados a una intolerable especulación, facilitada por la crisis alimenticia...; el hurto en las viviendas desabitadas, el mercado negro..., eran conductas reprobables pero usuales en los grandes núcleos urbanos.

A partir del 18 de julio, se producen dos extrañas separaciones territoriales en España por motivos ideológicos. A unos la guerra les había sorprendido en la zona de sus preferencias ideológicas, a otros por el contrario, "les tocó sentirse atrapados en una parcela hostil donde la calle gritaba vivas y mueras que atemorizaban y herían en lo más hondo"[167]. Cada bando proclamaba su verdad, pero ambas mostraban una única coincidencia, su auténtica incompatibilidad.

En las zonas republicanas las incautaciones no se hicieron de esperar. "La igualdad se había impuesto de un modo traumático"[168] y la libertad había ganado una de sus más cruentas batallas.

En las zonas de tendencias anarquistas, llevados por un afán revolucionario y sobrecargado de idealismo hasta lo utópico, era perceptible un puritanismo comparable a la más acérrima austeridad y ascetismo propio de los que lleven

[166] Abella Bermejo, R. (1973): *La vida cotidiana durante la guerra civil. *La España Nacional*. y *La vida cotidiana durante la guerra civil. ** La España Republicana*, 1975. Ambas de la Editorial Planeta, Barcelona.
[167] *Op. cit.* Abella (1975), p. 14.
[168] *Ibidem*, p. 73.

una vida monacal. En la base de su filosofía revolucionaria se hallaba el "deseo de reconstruir España, material y moralmente. Nuestra Revolución será a la vez económica y ética"[169]. Un sueño de fraternidad difícil de alcanzar llegado el momento de las colectivizaciones.

Frente a toda la problemática del vivir diario, hay que destacar el fuerte empeño por el desarrollo de la cultura en la España republicana. Muchas casas solariegas pertenecientes a personas huidas o desafectas, fueron transformadas en recintos escolares. Para las familias de clase perpetuamente desfavorecidas y deseando lo mejor para sus hijos, observar su asistencia a centros espléndidos con jardines y campos de juego significaba que la enseñanza ya no era privilegio de unos pocos. La enseñanza se transformó, llevadas por corrientes didácticas impulsados por el Magisterio, "cuerpo leal en líneas generales a las ideas republicanas y socialistas"[170], aplicaron nuevas pedagogías libertarias a favor del niño. Para muchos de ellos, educados en estrechos preceptos pedagógicos y disciplinas anticuadas, estas didácticas más abiertas fueron un estímulo muy atrayente, dotándoles de una noción temprana y práctica de la igualdad entre ricos y pobres a la hora de recibir el derecho inalienable de la cultura.

A pesar del conflicto bélico, el gobierno de la República mantendría sus cifras presupuestarias dedicadas a la creación de nuevas escuelas. En las colonias escolares creadas por las numerosas evacuaciones infantiles, la instrucción se siguió implantando aún en medio de una guerra atroz. Este esfuerzo cultural de la República, no sólo alcanzaría a la niñez, sino también a los adultos. El decreto del 30 de enero de 1937 dispuso la creación de las Milicias de la Cultura, destinadas a combatir el analfabetismo entre los

[169] *Ibidem*, p. 87.
[170] *Ibidem*, p. 286.

combatientes. A la consigna de «¡Fuera analfabetos!», se hizo una recluta entre maestros y profesores para que impartieran entre las tropas las primeras nociones de la enseñanza elemental. Cultura Popular también contribuiría con esta importante empresa mediante el uso de las bibliotecas ambulantes, proyectores cinematográficos, prensa, festivales y propaganda, para en definitiva, dar sentido político a sus actos. La creación de las Brigadas Volantes, los Institutos Obreros, la concesión de numerosas becas para cursar estudios universitarios..., fueron también creaciones a favor de la apertura de los accesos al conocimiento, potenciado por el principio de la igualdad de oportunidades.

La numerosa «Prensa de Trinchera», periódicos, panfletos, carteles, folletos, tarjetas postales,..., también cumplieron con la importantísima función de dotar a la vida cotidiana del combatiente, de una moral belicista apelando a temas patrióticos, familiares, llenos de simbolismo telúricos.

Para los que se sentían en peligro por pertenecer a otro bando, su vida cotidiana era común. La ocultación daba lugar a largas y terribles jornadas de espera. La localización estallaba en el temido trámite, seco y brutal. El encarcelamiento era mal menor, pues la inseguridad entre rejas era casi preferible a la inseguridad en libertad.

Tanto en las organizaciones milicianas como en el bando izquierdista del socialismo, se plantearía la «organización indisciplinada», defensora de "una desorganización organizada"[171] .

Sentimientos contradictorios: las palabras del anarquista Gastón Leval "La guerra y el anarquismo son dos condiciones de la humanidad que se repugnan

[171] *Ibidem*, p. 116.

mutuamente: la una es destrucción y la otra es armonía: la una implica el triunfo de la violencia y la otra el triunfo del amor"[172].

Ante la escasez de alimentos, el inevitable aumento de precios fue hecho común en ambas zonas de la España dividida. Los anuncios aparecieron por doquier en los que se pedía "pena de muerte al ladrón", así como el llamamiento para colaborar en la "paz social", anuncio aparecido en la España Republicana.

En el mes de abril de 1937 se producirían las evacuación de niños y niñas a países extranjeros.

Las progresivas dificultades en el vivir incrementaron la prostitución, a pesar de todas las campañas para erradicarlas en nombre de una "nueva moral".

A la mujer, por decreto del 4 de febrero de 1937, se le había otorgado absoluta igualdad de derechos civiles que al hombre.

Para los católicos habitantes en la zona republicana, la desaparición del culto les hizo organizar rezos y rosarios en casas particulares. Un cristianismo primitivo rebrotó en la clandestinidad. Perdida la pompa del culto externo, las ceremonias adquirieron un sentido de autenticidad habiéndose perdido en un culto formal vinculado en muchos casos, a convenciones de tipo social.

El vivir ciudadano, en la zona de la República, y como reacción contraria al cúmulo de calamidades en las que se estaba viviendo, se demostró un deseo por distraerse, de olvidar la sensación de peligro e incertidumbre del destino. El cine cómico, los documentales, el teatro, la zarzuela, las canciones folclóricas, los cafés cantantes, cabarets y prostíbulos, fueron medios para este olvido. Las fiestas de los toros sin embargo, tuvieron grandes dificultades para seguir funcionando. Mal vistos por socialistas y libertarios, no sólo por

[172] *Ibidem*, p. 121.

sus características crueles, sino por lo que representaban como vestigios de una España de señoritos, ricachos y chulos, fueron desapareciendo progresivamente por la matanza de las reses y por la evasión de sus protagonistas.

El 1 de abril de 1939 finalizó la guerra, desapareciendo los frentes que habían dividido a España en dos bandos. La unificación del territorio nacional desencadenaría fuertes movimientos de la población para el reencuentro de aquellas familias que por motivos de la guerra habían sido separadas. Rafael Abella[173] nos refleja la situación extrema de cómo quedó el país después de los años de guerra: familias deshecha, muertes, represiones y éxodos.

Aparece un nuevo vocabulario en la vida cotidiana del país: excombatientes, estraperlo, proscritos, sancionados, inhabilitados, racionamiento, censura,...cuya vivencia traería consecuentemente una doble moral en la vida de las personas. Sus comportamientos y actitudes se basaban en preceptos morales opuestos bajo la imposición de una moral pública y el relajamiento de una moral privada. Los españoles se acostumbraron a vivir en una situación de "apariencia" ante la fuerte censura oficial manifestada en la prensa diaria, en las publicaciones, en los espectáculos,... además de una censura eclesial cuya influencia, directa o indirectamente, llegaría hasta la vestimenta o modos de comportamiento más íntimos. La prohibición de celebrar las fiestas de Carnaval, modelos de traje de baño permitidos, imposición sobre el tipo de libros a leer o de películas que visionar. Como el profesor Abella nos señala, "En la vida diaria saltaban a cada momento, desde las páginas de los periódicos como órdenes de la Dirección General de Seguridad, como circulares de los más diversos estamentos o como Cartas Pastorales, las instrucciones o alegatos que en nombre de la moral más rígida condicionaban

[173] Abella, R. (1985): *La Vida Cotidiana en España bajo el régimen de Franco.* Argos Vergara, Barcelona.

el vivir de un pueblo"[174]. La vigilancia que se ejercía en parques y jardines municipales, policías armada, serenos,... siguiendo las ordenanzas de la autoridad, cuidaban de que las parejas no se extralimitaran en sus comportamientos amatorios. Igual control se practicaba en los cines, deteniéndose en uno y otro caso a los sorprendidos en posturas o manipulaciones indecorosas.

FAMILIA

Las familias medias y populares vivieron años difíciles para la búsqueda de su sustento diario. Sus vidas transcurrirían entre las ruinas provocadas por la guerra, las carencias de todo tipo y el fantasma de la depuración gravitando sobre millones de personas. Las cartillas de racionamiento no tardaron en reaparecer, por lo que las colas ante las tiendas y las largas caminatas eran un hecho diario y altamente penoso para todos sus miembros. El abandono y la suciedad determinada por la falta de detergentes, contribuyó a que apareciera enfermedades como la sarna, la tiña, la piodermitis, sobre las familias más humildes y mendigos, a los que las autoridades apartaban mediante periódicas redadas en pabellones fuera de la vista del público como "labor social del Nuevo Estado". En estos centros, se les procuraba desinfección, alimento, ducha, trabajo, y por supuesto, instrucción religiosa.

A la clase media se la caracteriza durante este primer periodo por un interés extremo en guardar las apariencias, recurriendo entre una de sus principales medidas el cuidado en el vestir. "Volver los trajes" se hizo corriente entre las costumbres familiares, proliferando sastres y centros de venta de ropa usada. La extrema dificultad de sus vidas, contribuyó a que se convivieran con

[174] *Ibidem*, p. 74.

numerosos comentarios y ejemplos de conductas inmorales como las derivadas del "estraperlo". El floreciente mercado negro surgido de la indisciplina económica, daría lugar a las grandes diferencias sociales, creando abismos entre la vida de los ricos y la de los pobres. El mismo General Franco emplearía como denuncia de esta situación, la expresión «riqueza rápida de los privilegiados», al resaltar el contraste de la pavorosa escasez de los años cuarenta y la extrema riqueza que otros ostentaban.

Como uno de los objetivos preferenciales del régimen, al igual que los movimientos fascistas italiano y alemán, la juventud se afiliaría en Organizaciones Juveniles (después Frente de Juventudes), para empezar una temprana militancia convertidos en "flechas" para más tarde pasar a "cadetes". Su lema "La Organización Juvenil tiene un jefe: Franco. Acata una disciplina: la Falange. Cumple una consigna: Por el Imperio hacia Dios"[175], que nos resumen en pocas palabras los valores castrenses, que ya desde muy corta edad, comenzarían a asumirlos como propios.

Las madres, viudas y huérfanos de los vencidos, no les habían quedado derecho a pensión alguna, por lo que más de medio millón de familias tuvieron que acogerse a la caridad del Auxilio Social con su triste espectáculo de enormes colas que esperaban su sustento diario. La mendicidad se convirtió en una verdadera plaga social. Los niños, abandonados y huérfanos se constituían en pandillas practicando todo tipo de pillerías, escapándose de los Hogares de Auxilio Social o de reformatorios. La delincuencia juvenil se extendió pues como consecuencia de la miseria y de la inmoralidad que ofrecía escandalosos ejemplos de derroche en un ambiente dominado por la pobreza.

[175] *Ibidem*, p. 23.

Para las muchachas jóvenes, como salida forzada por las circunstancias se hallaba la prostitución que creció en proporciones desmesuradas.

Los muchos inválidos se acogían a la venta de cupones o se dedicaban al comercio ambulante de pipas, almendras o tabaco de estraperlo.

Las circunstancias de extrema dureza en que se desenvolvía la vida española en la larga posguerra, creaba también otras víctimas cuyo drama, envuelto en el silencio, no saltaba a las páginas de los periódicos. Era el de las clases pasivas, el de los jubilados y ancianos cuyas rentas o pensiones se veían desbordadas por la inflación y el aumento del coste de la vida. El Monte de Piedad fue el recurso al que acudían para empeñar joyas y objetos de valor. Sólo en el año 1945, se registró cuatrocientos mil préstamos.

La figura del realquilado se hizo típica durante esos años. Las familias con bajos ingresos que disponían de una vivienda espaciosa, recurrieron a la admisión de huéspedes como medio de conseguir algún dinero extra.

En el seno de muchas familias, no fueron pocos los miembros que decidieron emigrar a Alemania a pesar del desconocimiento del idioma y las ataduras de un contrato por dos años. Más de quince mil españoles huyeron del mal vivir en estos años, aprovechando el anticipo dado por las autoridades alemanas, destinándolo para adquirir vestimenta adecuada al clima germánico, requisito sin el cual no se podía emigrar, cuyo coste estaba fuera del alcance de muchos de los solicitantes. A pesar de esta gran movilización, ésta no supuso nada si la comparamos con la emigración interna del campo a la ciudad. Los bajos jornales agrícolas, lo estacional de los trabajos, las sequías y la codicia de los terratenientes en torno a la especulación de los productos agro, contribuyó a que familias al completo emprendieran camino en busca de una ocupación en la industria o en los servicios, estabilidad en el empleo; la garantía del descanso dominical – aunque una gran mayoría de los

trabajadores aprovechaban para ganar un jornal extra –, y la posibilidad de gracias a los ligámenes con el pueblo de origen, dedicarse al pequeño estraperlo cuya venta en forma de zoco, se creaba en las vías céntricas o en los aledaños de los mercados de las capitales. Este éxodo creó la estampa típica de los años cuarenta y cinco, de familias enteras poblando las estaciones con el objetivo puesto en la gran ciudad que en aquellos años tenía de todo menos de acogedora. La falta de vivienda sería evidente en las grandes ciudades, por lo que se generó numerosos núcleos chabolistas en los cinturones industriales de Madrid, Barcelona y Bilbao, fundamentalmente.

Entre las pocas evasiones con que contaban las familias medias y populares, se hallaba en primer lugar el uso de la radiodifusión, pasatiempo al alcance de la mayoría, porque al que carecía de la radio no solía faltarle un vecino que le daba acogida para oírla. La radio era evasión en los seriales, distracción en el musical e ilusión en el concurso o en el disco dedicado. Para Ariès[176], los juegos radiofónicos en los que se promovía la participación de los oyentes en las emisiones, marcarían nuevos códigos de intercambio dando lugar al tuteo, a la utilización directa del nombre, a la familiaridad calurosa y superficial, creándose un estilo más distendido que se extendería en los contactos de la vida cotidiana.

El entretenimiento literario y poético se vio muy reducido con las prohibiciones de determinados autores: Baroja, Azorín, Alberti, Lorca, Cernuda, Guillén y Salinas, Miguel Hernández,... los cuales estaban proscritos por sus ideas políticas. La aparición de nuevos autores habría de venir de la generación incubada en el lado nacional durante la guerra. Torrente Ballester, García Serrano, Cunqueiro,...

[176] *Op. cit.*, p. 137.

El cine, el futbol, la fiesta de toros, también fueron otras de las evasiones durante esos duros años.

Durante el transcurso de los primeros veinte años del franquismo, España se apoyaba en unos valores tradicionales a los que se atribuía nuestra razón de ser. Negarlos, era como negar nuestra propia naturaleza nacional. Estos valores estaban instalados en nuestra cotidianeidad, se impartían en la escuela, se mantenían en nuestras costumbres y se defendían conjuntamente por la Iglesia y el Estado. Estos valores se fundamentaban en la familia, se apoyaban en la moral católica y rendían culto a la religión. La familia era entendida como célula generatriz de la sociedad. El Estado había extendido su protección hacia ella fomentando la paternidad. El respeto a la autoridad paterna era dogma que se sostenía desde la misma estructura del Estado. La relaciones de autoridad, inspiraban una vida española, un entramado social basado en la supremacía de los valores espirituales, rechazando cualquier interpretación materialista de la vida y de la Historia, con una creencia férrea en los valores religiosos y patrióticos como baluarte en nuestro actuar.

Como ideología autoritaria, deseaba perpetuar su empresa política, para ello intentaría moldear las conciencias de los hombres y mujeres del mañana mediante la enseñanza adquirida en el Frente de Juventudes y la Sección Femenina de Falange, obras predilectas del régimen. El concepto formativo de que la "vida es milicia", el deseo de que los hombres fueran "mitad monjes y mitad soldados", con voluntad de servicio y de sacrificio, en el más puro ideal de Jose Antonio Primo de Ribera, máximas, consignas que se aplicaban para "conseguir una manera de ser más que una manera de pensar"[177]. De este modo, los españoles, desde la infancia a la edad militar, respirarían un

[177] Citado en Abella, 1984, p. 154.

ambiente que, dándoles unas características campamentales y casi castrenses de respeto, les impartirían una ideología henchida de virtudes patrióticas y esencias nacional-revolucionarias e inconformistas, algo que anidaba en el espíritu de la Falange original.

Por el Frente de Juventudes y, sobre todo, por las Falanges Juveniles, pasaron miles de muchachos pertenecientes a la clase media y a la clase obrera. La alta burguesía en cambio, según el profesor Abella "no tuvo mucha estima por estas Organizaciones Juveniles"[178]. Este es un dato importante a destacar si queremos aproximarnos al estudio del origen de los fuertes movimientos universitarios de 1957, pues precisamente, la mayoría de estos hijos de la alta burguesía son los que tuvieron oportunidad de acudir a estos estudios, siendo aún privilegio de unos pocos. Sus mentes, escasamente embotadas de ideología totalitaria, se sentirían más libres para opinar y tomar actitudes críticas ante los problemas de España.

En cambio las jóvenes, recibían una formación tradicional y conservadora desde la Sección Femenina. Defensora de un "rol" muy concreto: "como soltera, trabajarás racionalmente en tareas propias de tu condición de mujer, como madre, el trabajo será únicamente el de tu hogar, harto difícil y trascendente porque tú formarás espiritualmente a tus hijos, que vale tanto como formar espiritualmente a la nación..."[179]. El Servicio Social, obligatorio para la mujer, contribuiría a la inculcación de los mismos valores que en la Sección Femenina, los propios de una formación hogareña, destinada a hacer más feliz la vida del esposo y de sus hijos. La legislación fomentaría que la

[178] *Op. cit.* Abella, 1984, p. 155-156.
[179] Revista *"Y"*, editada por la Sección Femenina. En Abella, 1984, p. 157.

mujer casada abandonara el trabajo fuera de casa, para ello se estableció el Premio de Nupcialidad[180].

Prohibida la coeducación, la relación hombre-mujer careció durante años de los cauces normales por los que la comunicación entre los sexos podía ejercitarse tempranamente hasta desembocar en la amistad, en el amor o en la indiferencia, tal como cualquier relación humana. El noviazgo se planteaba como única salida de la mujer decente, consciente de que había sido educada en una sociedad en la que el matrimonio se le había propuesto como única vía al cumplimiento de su destino, pues la amistad difícilmente podía ser entendida por los que no podían olvidar que hombres y mujeres eran machos y hembras.

A medida que España fue saliendo del subdesarrollo, el acceso de la mujer a las carreras universitarias y a una mayor variedad de puestos de trabajo, fue haciéndose cada vez mayor. Sin embargo, la idea de que el matrimonio significaba el éxito de la condición femenina, y la soltería el fracaso, se mantuvo hasta bien entrada la década de 1960.

En los casos de ruptura matrimonial, se descubría la carencia de amparo jurídico en que quedaba la mujer abandonada por su marido.

El estado represivo en el que estuvo asumido todos los españoles durante largos años, generó una tipología masculina muy bien representada por numerosas películas de los años 70, el “reprimido”.

La década de los sesenta representó grandes cambios en la familia. Se sucede el fenómeno conocido como “salto generacional”, por el cual, los hijos de los obreros conseguirían mejor preparación que sus padres, así también se

[180] En la década de 1960, por término medio, se estimaba que sólo un 25% del total de mujeres en edad laboral, trabajaban fuera del hogar.

mostrarían ante ellos más rebeldes y contestatarios. La evolución analizada por Ariès sobre la familia, nos indica la pérdida progresiva de funciones consideradas hasta entonces como "públicas", a la "privatización" de la familia. La función socializadora de antaño la cumple ahora las escuelas, en cuya prolongación de la escolaridad, han cambiado en sus funciones. De la socialización de los aprendizajes hemos pasado a un aprendizaje de la sociedad. Esta sustitución de la familia por la escuela, se explica por la toma de conciencia de que la familia como espacio privado, no puede impartir con éxito una educación que en la actualidad se ha convertido en aprendizaje de la vida pública, por este motivo, Ariès se atreve a hablar de "desinstitucionalización" y de familias "informales"[181], en las que los diferentes individuos que las componen van conquistando el derecho a tener una vida privada autónoma en detrimento de la vida privada doméstica de antaño. Ya no se puede hablar de "moral pública" y "moral privada", sino de "moral privada individual". Esta nueva moral que va surgiendo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX es producto de diversos factores, entre los que podemos nombrar: el cambio en las condiciones de las viviendas, la democratización del ocio, así como la proliferación de los medios para salir del espacio familiar, ya sean de locomoción o de evasión. La vida privada que antaño se confundía con la vida familiar, ha pasado a ser juzgada en función de su contribución al pleno desarrollo de las vidas privadas individuales. Coincidimos con Ariès en señalar, que la existencia de la persona se divide en la actualidad en tres partes desiguales: la vida pública con unos requerimientos comportamentales determinados manifestados en el mundo del trabajo, la vida privada familiar y la vida personal, todavía más privada.

[181] *Op. cit.* Ariès, 1989, p. 61.

SOCIEDAD

En la cúpula del Estado se hallaba Franco como Jefe indiscutible del Movimiento Nacional. Las ceremonias del culto a su personalidad se oficiaba, en aquellos meses de la Victoria, con la máxima resonancia a fin de que los españoles recién incorporados a la España Nacionalista –que empezó a llamarse España de Franco- fueran adoctrinados, no sólo en cuanto a las normas y leyes del Nuevo Estado, sino respecto a la suprema autoridad, el general Franco, responsable sólo "ante Dios y ante la Historia". Una extensa campaña mural recordaba esta consigna por todo el territorio nacional: "Franco manda, España obedece". A través de numerosas campañas orales y escritas, se ensalzaría la figura de Franco sublimando sus virtudes.

Con la puesta en marcha de la Ley de Responsabilidades Políticas se contribuyó a la desaparición de todo rastro ideológico contrario que recordara a la España perdedora. Por la prensa diaria se daban a conocer los nombres de los cesados y detenidos con el epígrafe de "Sentencias Cumplidas" se daba cuenta de las ejecuciones por fusilamiento o a "garrote vil".

Por el profesor Abella[182] podemos conocer la vida cotidiana de muchas de las personas que sufrieron encarcelamiento y estuvieron pendientes de un Consejo de Guerra. Los hombres en trance de depuración y para las familias de los afectados, su obsesión cotidiana estaba constituida por la búsqueda de apoyos, de influencias entre las gentes del bando vencedor, en demanda de avales que aminoraran la magnitud de las penas impuestas.

Amparada en esta situación anómala, las conductas inmorales se extendieron como forma de subsistir, convirtiéndose en justificación y excusa para el alza de los precios y para el ejercicio de estafas, fraudes, realizados por la mayoría de comerciantes e industriales. Se hurtaba en el peso, en las

[182] Abella, R.(1979): *Por el imperio hacia Dios,* Argos Vergara, Barcelona

cantidades, adulterando artículos de primera necesidad como podría ser la leche. De los productos de subsistencia se pasó al tabaco, a los textiles, metalurgia, construcción, productos químicos,... No es de extrañar que el profesor Abella defina todos estos actos como propios de una moral privada, donde la falta de valores se hacía muy patente. El estado de necesidad generalizado en la población después de finalizada la guerra, trajo como consecuencia la falta de escrúpulos como camino para ganar dinero, empujando a gran número de españoles a cultivar las más variadas modalidades de delitos, desde la estafa al timo, y desde el fraude a la extorsión. Se aprovechaba cualquier coyuntura para crear nuevas formas delictivas, como por ejemplo, la reciente persecución de la Iglesia Católica sufrida durante la República trajo un incremento de la religiosidad y un deseo de prestar ayuda para la reconstrucción de los templos quemados y saqueados.

Los estafadores, disfrazados de curas o frailes se dedicaron a obtener dinero con falsas colectas. Estos comportamientos no tienen justificación pero sí una explicación, que para Agnes Heller se halla en que la persona tiene tendencia a "cultivar aquellas facultades y disposiciones necesarias para su existencia"[183].

La prostitución también sería una medida tomada por muchas mujeres para salir de la difícil situación que la vida le presentaba. Experimentaría una crecida extraordinaria cuyas causas fueron evidentes: viudez, orfandad, abandonos y hambre. Las protagonistas de esta lacre fueron fundamentalmente mujeres maduras con el marido en paradero desconocido, con hijos que mantener y cuyo grado de cultura no les daba opción a otro medio de vida; muchachas solas y con la familia perdida; niñas desamparadas, apenas entradas en la pubertad; todas ellas constituyeron el grueso de una

[183] *Op. cit.* Heller (1977), p. 36.

vergonzosa plaga que se ejercería a través de la prostitución legalizada en los burdeles con carnet y control higiénico o por libre. Su clientela era amplia y fácil. El deseo de divertirse, de gozar, convivían en paralelo con la precariedad de la subsistencia. El dinero fácil procedente del mercado negro dio origen a este problema sociológico, alcanzando altos límites que sólo podrían ser explicados con una pérdida absoluta de valores. La represión sexual tan característica de estos años no llegó a este comercio lucrativo del sexo, el cual se mantenía mediante los sobornos y la hipocresía de muchos de sus clientes. La respetabilidad ficticia se mantendría con la asistencia puntual a la misa dominical y a los actos benéficos.

Las consecuencias higiénicas de estas prácticas fueron alarmantes, extendiéndose enfermedades venéreas tan preocupantes como la sífilis cuyas repercusiones también afectó a sus hijos e hijas, quedando éstos marcados con ese estigma vergonzantes para el resto de sus vidas.

Según Abella, "se había entrado en la era de la inmoralidad, extendiéndose la prostitución por toda España, afectando fundamentalmente a las clases populares y familias del bando republicano"[184]. El celo por mantener los signos de una moral pública se haría evidente en todos los ámbitos de la vida, incluida las diversiones entre las cuales se hallaban los bailes públicos. Aquellos que se celebraban en las grandes capitales no había autoridad capaz de prohibirlos, pero sí eran objetos del ataque de la Iglesia, cuya influencia operativa se dejaba sentir en las capitales de provincia y en pueblos, siendo condenados por inmorales.

En los meses de verano, el tema de la decencia pública se extremaba. Los prelados con diócesis playeras avisaban a sus parroquianos de aquellas

[184] *Ibidem* , p. 21.

actitudes indecentes pidiéndoles que cuidaran mucho las manifestaciones de afecto en lugares públicos. Las playas se convertían en obsesión para el clero. ¡Hombres y mujeres alternando en paños menores!. El uso del albornoz se impuso al salir del baño, y muchas asociaciones familiares propugnaron la separación radical de los sexos, exigiendo que hombres y mujeres se bañaran por separado y divididos por una empalizada.

A partir de los años cuarenta y cinco, el nivel de vida había descendido a cifras que eran exponente de un retroceso cuya repercusión se dejaba sentir agudamente sobre las clases económicamente más débiles. La subida del coste de la vida se disparó. La renta "per cápita" estaba en 5.401 pesetas frente a 8.520 en 1935.

Con una alimentación insuficiente, consumiéndose en largas jornadas de trabajo, con unos transportes lentos y deficientes, la vida de los obreros, carentes de recursos con los que poder defender su conciencia de clase y sus reivindicaciones, atravesó una etapa que se extendió por más de veinte años en condiciones durísimas, atreviéndonos a catalogar los comportamientos cotidianos con el término de "desmoralización" general.

Esta vivencia tan dura, se prolongaría hasta el año 1950 en el que se comenzó a decretar la libertad de comercio de algunos de los comestibles más necesarios: patatas, garbanzos, arroz, alubias, así como la lana y sus manufacturados. Sin embargo, otros artículos de primera necesidad continuaron racionados y otros, intervenidos. La situación de malestar se haría patente. La clase trabajadora vivía con salarios de hambre, se trabajaba en jornadas dobles, sin días de descanso. Las vacaciones eran un sueño inalcanzable. El 90 % de los obreros trabajaban durante las mismas.

Escepticismo, cansancio y hartura estaban esperando en toda España ocasión propicia para estallar. La huelga de tranvías en Barcelona fue el detonante para que se fuera extendiendo la situación de protesta en diversos ámbitos laborales. Como indicio de que algo importante empezaba a cambiar, señalamos el intervensionismo activo de las Hermandades Obreras de Acción Católica.

Junto al reconocimiento de la huelga como recurso lícito por el mismo Franco, la prosecución de medidas liberalizadoras en cuanto a la venta de artículos, los cuales durante todo el periodo franquista no se habían expuesto en escaparate alguno, y la subida salarial, fueron muestra de que el Gobierno estaba al corriente de una situación en la que el inmoral estado de cosas reinantes había tenido parte preponderante en el estallido de la queja.

A partir del año de 1951, el país empezó a experimentar los primeros síntomas de reactivación económica, que tras importantes cambios ministeriales, como el realizado con Manuel Arburúa, experto en comercio exterior, y Francisco Gómez de Llano, en Hacienda, producirían que nuestras calles ofrecieran un aspecto hasta entonces desconocido. Aparecerían coches de marcas extranjeras recién importados, dando un aspecto moderno y de riqueza aunque sólo fuera en manos de unos pocos.

En 1953, con la firma del Concordato con la Santa Sede, el Pacto con los Estados Unidos, del que resultarían importantes ayudas económicas y militares, y junto con la aparición del turismo, fueron detonantes para que España experimentara uno de los mayores cambio en la vida cotidiana de su historia. La mejora general en las condiciones de vida, así como el acercamiento a las costumbres e ideas vigentes en el Occidente europeo...

Según Abella, en el español medio, harto de calamidades, se adscribiría a un «apoliticismo», y «pesimismo inmovilista», comprensible si admitimos la falta de alternativas políticas, pues el régimen de Franco supo extender el temor al posible cambio. El rechazo del pasado se enlazaba con el miedo a las acechanzas del futuro, encarnados en los que se llamaban "los enemigos de la España eterna: la masonería y el judaísmo". La extrema propaganda al prestigio de la personalidad de Franco, contribuyó a que se presentara como hombre providencial, por lo que todos los males, dificultades del vivir, casos de corrupción,... , se achacaran a los "otros", "a sus colaboradores ineptos, que se aprovechaban de la buena fe de Franco".

En los años cincuenta, otro gran poder fáctico, junto a la Iglesia y a las Fuerzas Armadas, compondría los pilares de la España de Franco: la banca. La aparición de numerosas entidades denotaba lo floreciente del negocio. A medida que van desapareciendo cafés, en su lugar se rehabilitarían sucursales bancarias.

El descontento sistemático, la inadaptación al sistema por rechazo ideológico, se manifestarían entre los estudiantes universitarios, que ya en la década de los cincuenta acogería a la mayoría de los jóvenes que no habían vivido la guerra civil, asociándose tanto hijos de los vencidos con aquellos pertenecientes a familias adscritas al sistema. Aparecen los primeros incidentes estudiantiles como "lucha a favor de las libertades democráticas", estableciéndose el año de 1956 como el comienzo de la politización de la universidad con la creación de la Asociación Socialista Universitaria y el Frente de Liberación Popular.

Con las heladas del invierno de 1956 se arruinaron las cosechas, contribuyendo a una situación catastrófica en nuestra Balanza de Pagos. Con

la llegada del nuevo año, las reservas de divisas estarían agotadas, por lo que la vida cotidiana del español medio se ve dificultada para proveerse de los artículos más elementales tras el alza brutal de los precios.

Podemos situar en el año 1957, con el final de esta larga etapa angustiosa de nuestra existencia colectiva. Tras el cambio de rumbo en la política económica, la finalización de las restricciones eléctricas; la fabricación de los coches utilitarios "600"; la descolonización de Marruecos; los movimientos de liberación femenina; la influencia americana; la extensión del turismo;...Estos y muchos cambios, contribuirán al cambio profundo en las costumbres y en la vida del español medio, entreviéndose cambios de mentalidad en las diferentes maneras de dirigir sus vidas. Se comienza a percibir una mayor autonomía para establecer sus propios criterios morales, los cuales solían ser contestatarios a los manifestados hasta entonces por la Iglesia Católica y del poder político. Una nueva conciencia moral se comienza a despertar entre la mayoría de las personas, en las que el deseo de libertad, de justicia, da paso a la excesiva preocupación por la subsistencia de etapas anteriores. En paralelo a este despertad de las conciencias y desarrollo de actitudes críticas, surge en contraposición nuevos métodos de modernización en el mundo del trabajo y de la economía. La búsqueda de la productividad, de la eficacia, de la racionalización, entramos en el periodo conocido por tecnocrático, definido por Aranguren como periodo "en la que la manipulación psicológica elimina la libertad, la dignidad y todos los demás valores morales"[185].

Para la vida cotidiana del español medio, otro avance técnico tendría mayores repercusiones que los sucedidos en las esferas de la producción y en los medios críticos de la oposición. La televisión, "se constituirá en mutación

[185] Aranguren, J.L. (1995): *Obras Completas. Ética y sociedad*. Vol. 3, Moralidades de hoy y de mañana. Trotta, Madrid, p. 229.

social de primera importancia"[186], cuyas emisiones se iniciarían en 1958, y justo al final del año, España ya contaba con treinta mil receptores como prueba de que un país, cuando sale del subdesarrollo, se suele apuntar a la última novedad tecnológica. A mediados de los años sesenta era posible contemplar, en lo más perdido de los suburbios de las grandes ciudades, barriadas compuestas por chabolas en las que se debía carecer hasta de inodoros, pero que sin embargo, en la mayoría de ellas, se resaltaba la antena de televisión. La presencia de este medio audio-visual, además de constituirse en la distracción prioritaria de todos los españoles, tuvo un efecto muy influyente sobre la opinión pública, apareciendo por primera vez y de forma bien visible, los primeros conatos de apertura y de permisividad. El concepto de «modelo», tan arraigado a la metodología de educación moral empleado hasta entonces para la educación moral de la niñez, comienza a adquirir otra visión que Amando de Miguel nos evidencia, presentándonos el término de "modelo" como aquella persona joven, esbelta, con físico atractivo, que es fotografiada para anunciar ropa y otros artículos de índole estética. Las conductas mostradas a través de la publicidad, serán las que comiencen a tomar el relevo a todas aquellas lecturas de "niños y niñas bien educados" e "historias de santos y de héroes", que de forma discreta modelará progresivamente la vida cotidiana de entonces y de ahora. Nuevos códigos morales comienzan a ofrecerse. Para Ariès con la televisión "nos transmite un nuevo modo de vida y quizás una ética"[187]. La advertencia del peligro, que ya Mariano Carderera nos hiciese en su *Diccionario de Educación*, sobre todo referido a los niños y niñas con respecto a los espectáculos, se verían confirmado. Nos decía, a mediados del siglo XIX: "Los espectáculos, por

[186] *Op. cit.* Ariès, p. 146.
[187] *Ibidem*, p. 148.

morales que sean, promueven sin embargo cierta precocidad en las ideas, fatal para el alma y para el cuerpo. Los niños que asisten con frecuencia al teatro adquieren cierto aire de suficiencia y pretenden parecer lo que no son"[188]. La justificación del autor la situaba en la «falsedad» que suele encerrar el argumento de las artes escénicas. La poderosa influencia que los medios de comunicación ejercen sobre el desarrollo moral de las personas es hoy comúnmente aceptada.

Con la llegada de los años sesenta, el desarrollo turístico desbordaría todas las previsiones. De los seis millones de turistas en 1960 se llegaría a los dieciséis millones en 1966, aumentando la población española en un 50% en los periodos vacacionales. Ante este aumento desproporcionado poco pudieron hacer los que tradicionalmente velaban por las "buenas costumbres". Las normas impartidas desde la Dirección General de Seguridad iban quedando progresivamente sin efecto, iba siendo habitual ver, sobre todo en las zonas costeras, las vestimentas de las mujeres extranjeras que tanto asombro causaría entre los más viejos de las localidades. Se generalizaría el uso de la píldora anticonceptiva, representando el comienzo de la liberación sexual; el uso de la droga entre los conocidos como "hippie", siendo Ibiza el lugar escogido por las primeras comunas. La imagen característica de éstos, en el vestir, en el peinado, el gusto por los Beatles, se fue extendiendo entre los jóvenes de nuestro país, la vestimenta se convertiría en una forma de expresión y de ruptura con los códigos sociales imperantes, se exige de la persona un comportamiento más auténtico consigo mismo y de rechazar la alineación. Las normas y su legitimidad serían discutida por los jóvenes del momento.

[188] Carderera, Mariano (1855): *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza.* Imprenta de A. Vicente, Madrid. Citado en Amando de Miguel, 2001, p. 141

Con la fuerte afluencia turística, se produciría aún mayor desnivel entre el centro y la periferia de España, produciéndose como consecuencia, la despoblación de muchas de nuestras localidades.

La moral diferenciada que hasta entonces habían vivido las mujeres con respecto a los hombres en materia sexual, comenzó a tomar otro rumbo aproximándose a los mismos derechos en cuanto a libertad sexual. España se iría impregnando de ideas europeas, básicamente emancipadoras que tan fuertemente afectaron a nuestra juventud. Un deseo de vivir la propia vida, la pérdida del tabú de la virginidad, así como la reivindicación de la igualdad entre sexos, fueron ideas que se iban extendiendo con profundas consecuencias para ir acercando la doble moral característica de esta larga etapa.

En tan sólo veinte años, la juventud española cambió totalmente sus conceptos sobre el amor, el matrimonio y la familia, pensamiento que poco a poco también fue arraigando en la mentalidad de sus progenitores.

Pero no fue sólo el turismo el motor de estos cambios, la llegada de los emigrados que venían a pasar las vacaciones procedentes de su lugar de trabajo en Alemania, Suiza, el Benelux, Francia o Gran Bretaña, fueron portadores de unas ideas que hablaban de altos niveles remunerativos, de sindicatos libres y aspiraciones nuevas.

La moral tradicional se vio obligada a transigir con un nuevo concepto de libertad personal, ante la cual, ni la Iglesia ni el Estado podían hacer frente. Fue una conquista larga y difícil, y como cualquier cambio consolidado, no podía haber vuelta atrás.

Con el desarrollo vino el fuerte consumismo, pero también un endeudamiento familiar gracias a los “cómodos plazos”. Las cifras del

crecimiento económico fue espectacular. La producción de automóviles había pasado de 32.000 unidades en 1958, a 159.000 en 1965. La de frigoríficos, de 21.000 a 325. 000. Por lo que podemos decir, que al acercarse el final de la década, la elevación del nivel de vida, el grado de industrialización y la situación económica, arrojarían un saldo altamente positivo.
Incluso la clase obrera, gracias a los Convenios Colectivos, se vería asegurada contra la enfermedad, protegido contra el despido libre, con derecho a vacaciones,...

Con la aparición de un nuevo sindicato clandestino, Comisiones Obreras, se va extendiendo una conciencia de clase en la que la pasividad va cediendo al activismo en forma de huelgas, aunque oficialmente se la definiría como "paro laboral", el cual, no sólo perseguiría aumentos de salario, sino que también se orientaría a pedir más responsabilidades para los trabajadores y a transformar las relaciones jerárquicas. Nuevos valores comienzan a emerger: igualdad, solidaridad y libertad.

ESTADO

El partido único del Movimiento proporcionaría con sus leyes y sistema propagandístico el sustrato ideológico del cual surgirían los principios fundamentales del régimen: Unidad, Totalidad y Jerarquía. La organización sindical CNS propugnaba la unión de patronos, obreros y técnicos con un objetivo común "el desarrollo del bien común". La eliminación de los partidos políticos, la implantación de la censura previa, el rígido control sobre la prensa y la prohibición de toda manifestación externa de desacuerdo, dejaban el mando en manos de un ejecutivo que se quería fuerte, imponente y autoritario, en detrimento del legislativo y del judicial, supeditados a unas

necesidades más que de paz, parecían de guerra. Todas las actuaciones legales ejercidas durante el periodo republicano o en periodo de guerra, quedaron sin efecto. Todos los títulos expedidos durante la guerra por funcionarios ajenos al Movimiento nacional carecieron de validez, así como los estudios realizados en dicho periodo precisaron de convalidación, solicitando un certificado de adhesión al Glorioso Movimiento Nacional sin el cual era imposible presentarse a un concurso u optar a una plaza.

Se generaliza una obsesión lingüística-patriótica, erradicando todo vocablo extranjerizante. El objetivo de esta medida, apuntaba a una reforma de las costumbres manisfetándose en hábitos adquiridos como reflejo de un nuevo "estilo de vida". El habla hispánica, tan propensa a la blasfemia, al taco, a la mofa, al chiste,.. también fue blanco de importantes correctivos. Muestra de ello, fue la circular con fecha de 8 de febrero de 1940, cuando el gobernador civil de Barcelona dictó la siguiente disposición: "(...) en pro de la represión de la blasfemia y de las murmuraciones o críticas malévolas"[189]. La eliminación de estos usos malhablantes no fue tarea fácil. De ello daban cuenta las notas gubernativas en las que se hacían públicas las sanciones impuestas por blasfemar o proferir palabras soeces. Esta persecución también alcanzó a las actitudes románticas de las parejas, a las cuales se les imponían multas en la comisaría correspondiente si habían sido sorprendidas besándose o "excesivamente abrazadas", siendo publicados en la prensa diaria los nombres de los corregidos bajo el epígrafe titulado "Sanciones": "Por inmoralidad y escándalo público han sido multados (...)", - apareciendo los nombres y apellidos de los sorprendidos -.

[189] Citado en Abella, 1989, p. 40.

Los comportamientos en la playa; en el cine; en el teatro; así como la temática abordada en ellos, y la publicidad, fueron objeto de fuerte censura como medio de asegurar una moral pública conformada según las normas del Nuevo Estado. Temas prohibidos fueron: los conflictos sociales, enfrentamientos generacionales, el suicidio, choques de clase, religión, ideología,... En cambio, los temas del adulterio, infidelidad, el descarrío, podían ser planteados con cautela y siempre y cuando terminaran con un final moralizante.

El aumento de la delincuencia infantil trajo consigo un endurecimiento del sistema represor ante los delitos a mano armada contra la propiedad. Estos delitos calificados de "bandidaje y terrorismo" eran juzgados por la jurisdicción militar y aunque no hubiera habido derramamiento de sangre, la última pena era de aplicación corriente por un sistema convencido en la eficacia de la mano dura y en el poder disuasivo del decreto de pena de muerte.

Las palabras del profesor Abella nos resumen la situación en nuestro país en el primer decenio que siguió a la paz: "El clima moral del país, discurrió por cauces de escasa ejemplaridad, tónica represiva y una división interna marcada, no sólo por la discriminación política sino por la insolidaridad social en lo material, el estancamiento económico condujo a una degradación de los factores ambiéntales y de la calidad de vida. La acción gubernativa se hallaba más preocupada por la defensa del orden político que por la atención a los servicios de la comunidad"[190].

[190] *Ibidem*, p. 104.

Entre los años 1946-1953, se sucedieron intentos por acabar con la intensa miseria y el aislamiento internacional en el que nos hallábamos. El Plan Marschall se ofrecería como medio de rehabilitación en aquellos países que habían padecido guerra. Pero España "no hacía concesiones políticas", por lo que el lema de "Franco, con pan o sin pan, a tus órdenes", exhibida en una pancarta en la manifestación de diciembre de 1946 frente al Palacio de Oriente, da buena cuenta de la actitud de muchos de los españoles con miedo en el fondo a una nueva discordia civil.

A pesar de los intentos de la guerrilla rural y urbana por hacer que la situación política y el mal vivir finalizase, no tuvieron mayor repercusión en la vida de los españoles que cuando saltaba en los medios informativos del exterminio de algunas de estas "bandas de criminales".

España siguió padeciendo las restricciones eléctricas, la falta de carburante, de calzado, de vivienda, transporte y alimentación. Ante la extrema dureza de esta situación que tanto estaba durando, los españoles, deseosos de que algo cambiara en sus vidas, fueron presa fácil de creencias en milagros y acontecimientos sobrenaturales. Raramente era el día en el que no apareciera en los medios de comunicación algunas de las apariciones marianas. La llegada a España en procesión de algunas de las reliquias más veneradas por la cristiandad; la aparición del "gato hablador"; la divulgación de numerosos "inventos" como solución a muchos de nuestros problemas; contribuyeron de alguna manera, a la ruptura de un vivir cotidiano hartamente repetitivo y rutinario, sin esperanza de cambio hacia la mejora.

Ante la llegada masiva del turismo, el Estado, entendiendo que cortar por lo sano era poner en peligro el reclamo de España como atracción de forasteros, decidió ir cediendo en lo superficial, manteniendo íntegro parte de su ideología política mediante el proceso de "apertura".

La situación del país, empezó a experimentar los benéficos efectos del Plan de Estabilización y sintiéndose cada vez más influido por el resto de Europa, comenzándose a experimentar cierta discordancia entre la evolución económica y la socio-política. Los conceptos de "apertura", de "liberación ", brotaron en la España de los sesenta como consecuencia lógica del paso del tiempo y de la evolución de las costumbres. Estas aspiraciones se sentían mayormente entre las minorías cultas y entre los estratos juveniles y universitarios de la sociedad. Los tecnócratas, más preocupados por el desarrollo económico del país que por la supervivencia ideológica del Estado, se iba extendiendo entre el hombre de la calle la sensación progresiva de la desaparición del falangismo, que durante veinte años fuera inspiración política del régimen, iniciando España un proceso de acomodación abandonando ciertos procedimientos más propios de un país en guerra que de un país en paz. Así se creó un Tribunal de Orden Público que extraería de la jurisdicción militar ciertos delitos de los llamados contra la Seguridad del Estado, con la misión de juzgar las reuniones ilícitas, manifestaciones no autorizadas o asociaciones ilegales que se realizaban en la clandestinidad bajo etiquetas socialistas, liberales, democristianas e incluso comunistas.

No obstante, y como muestra de aperturismo con el fin de canalizar las numerosas manifestaciones de oposición moderada y controlada, el ministro de Información y Turismo, Manuel Fraga Iribarne, autorizaría en 1963 la aparición de *Cuadernos para el diálogo*, inspirada por el ex-ministro de Educación Ruiz Jiménez. Reapareció la *Revista de Occidente*, en cuyas

páginas escribirían importantes pensadores y personalidades, todos ellos nada proclives al franquismo.

Para la clase obrera, el desarrollismo que se iba viviendo en España, representó la posibilidad de negociar con los empresarios gracias a los Convenios Colectivos, endureciendo sus posiciones y entendiendo que el desarrollo debería repercutir preferentemente sobre los más desfavorecidos.

La oposición era un hecho cierto y ascendente, pero su carácter no solía manifestarse por medios armados y violentos, sin embargo, la fecha de 1968 se recordaría como el año en que la organización terrorista ETA inició sus primeros atentados contra personas.

En el mes de marzo de 1969, el Gobierno dictaría un decreto por el que se prescribían las responsabilidades penales por hechos cometidos antes del 1 de abril de 1939, es una muestra real del olvido de lo acontecido durante la guerra.

IGLESIA

Su participación activa en la legitimación del nuevo Estado, le otorgó un sustento moral a partir del cual se legislaría en concordancia con los preceptos del dogma, a cambio se les devolvieron sus privilegios perdidos, ayudándola a la reconstrucción de sus templos destruidos durante la guerra. Su influencia sobre las disposiciones matrimoniales no tardaron en aparecer, originando que muchas de las parejas unidas libremente durante el periodo republicano hubieran de legalizar su situación de modo apresurado por estar fuera de la ley. Por otra parte, la anulación del divorcio implantado durante la República dejó sin efecto todas las separaciones legales y, en el peor de los casos, anuló todas las uniones civiles contraídas tras la obtención del divorcio.

La influencia del clero y la oficialidad de la religión católica como única

confesión reconocida por el Estado, trajo un aluvión de bautismo de todos aquellos hijos de padres agnósticos que, fieles a sus creencias, se habían limitado a pasar por el Registro Civil atribuyendo un nombre al recién nacido, y en el caso de que este nombre no estuviera en el Santoral, tuvieron que adoptar nuevo patronímio después de pasar por la pila bautismal.

Debido al fuerte influjo dogmático sobre la conciencia de los españoles, se seguiría manteniendo el pensamiento maniqueísta por el que se aceptaba como cosa natural la presencia del espíritu maligno en la vida de las personas. El Bien y el Mal se reconocían como fuerzas benéficas o maléficas cuyo poder gravitaba sobre un mundo dividido en buenos y malos. Según el profesor Abella, ”esta forma de pensar contribuyó al conformismo y al consuelo ante una situación política y cotidiana extremadamente difícil”.

Era común escuchar en los actos colectivos a la jerarquía eclesiástica pronunciarse a favor de la figura de Franco, presentándolo como el hombre que encarnaba la España de las Cruzadas. Por eso no era extraño ver en la celebración de grandes solemnidades entrar bajo palio en las basílicas al propio Jefe del Estado.

En las pequeñas comunidades, la figura del párroco junto con el jefe de la Guardia Civil, se revestían de una importante autoridad moral, guardianes del orden y buenas costumbres. Al párroco se le pedían informes sobre cualquier sujeto sospechosos, sobre la conducta de algunos casados, control sobre los que no iban a misa, así como también él tenía la última palabra para que se celebrase o no algún baile.

Sin embargo, este vivir cotidiano de los que habían entregado su vida al servicio de Dios, comenzó a tener diferente sentido, fundamentalmente entre el clero joven, los cuales, influenciados además de por la publicación de la

encíclica *Mater et Magistra*[191], por la vivencia de las fuertes desigualdades sociales y difíciles condiciones de vida en la que se hallaban importantes núcleos urbanos como resultado de la emigración del campo a la ciudad. La desatención religiosa de esta gran masa de españoles, contribuyó a que apareciera en la conciencia de muchos jóvenes sacerdotes una vocación misional por la cual ya no sería necesario marchar al Congo o a la India para vivir la tarea de apostolado, nuestro propio país ofrecía condiciones apropiadas para ejercerlo. Realidad social que muchas veces fue ignorada deliberadamente por una jerarquía más devota de la pompa que de la misión, de la comodidad que de la inquietud. Convencidos de que la situación social del país exigía abandonar la postura de beneficiarios de una Iglesia protegida, esta idea se fue extendiendo, cuyo ejemplo también vino de Francia: Unos curas, deseosos de compartir la vida de los trabajadores para así poder comprender mejor sus problemas, se habían puesto a trabajar como obreros. La experiencia atrajo a curas jóvenes españoles que, con no pocas reservas de la jerarquía eclesiástica, empezaron a ganarse un jornal codo a codo con los obreros. Paralelamente a estos hechos, las Hermandades Obreras de Acción Católica, empezarían a tomar partido por la clase obrera cada vez que se suscitara un conflicto laboral mientras, desde sus publicaciones, se iniciaba una toma de postura muy definida en pro de una posible justicia social.

Con la celebración del Concilio Vaticano II, la Iglesia Católica experimentaría fuertes cambios en la manera de entender la religión, la sociedad y la propia vida desconocida hasta entonces. El espectáculo de los "nuevos curas" causarían asombro en todos. De la visión cotidiana y

[191] Con fecha de 15 de julio de 1961, pero lleva fecha de 15 de mayo del mismo año. Su título exacto es: *Carta encíclica (...) sobre la evolución contemporánea de la vida social a la luz de los principios cristianos.*

tradicional del sacerdote reacio ante la modernidad y temeroso de cualquier desviación, pasaríamos a ver cambios en su aspecto físico, a pesar de las numerosas exhortaciones del resto del clero recordándoles sus obligaciones en el vestir. Se estaba asistiendo a la transformación de la Iglesia, extendiéndose la figura de "cura moderno" que con el pretexto de reunir a la juventud, daban fiestas en la rectoría al tiempo que en los conventos albergaban reuniones de lo más progresivo de las Hermandades o de las Juventudes Obreras Católicas siguiendo los aires generalizados de contestación social. El cambio de postura no sólo afectaría a las apariencias, sino también a sus conciencias – lugar secreto donde se elaboran nuestras opciones -. Las declaraciones públicas pronunciadas en 1962 por un dirigente de las Hermandades Obreras de Acción Católica es buena prueba de ello: "Yo denuncio la falta de eficacia, la falta de actividad de la Organización Sindical que traiciona el sentido cristiano de la vida, traiciona la doctrina de la Iglesia y lo que es más grave, se arropa en ella".

Este cambio trascendería a la clase obrera española, siendo en el País Vasco donde también el clero mostraría un rechazo abierto contra el régimen de Franco, denunciando la falta de libertad y el uso del tormento como método de exploración y búsqueda del trasgresor de la ley que aún se aplicaba en las cárceles.

Las encíclicas "*Pacem in terris*" y "*Mater et magistra*", influirían sobre el clero español dividiéndolos entre progresistas y ultras, así como sectores de seglares que pretendían resucitar la democracia cristiana, se agruparon en reuniones de matrimonios donde se divulgaba el contenido de las Encíclicas que contrasta abiertamente con el sentido del cristianismo oficial. La ruptura

de relaciones entre Estado y Asociaciones de Acción Católica comienza a hacerse evidentes al principio de los años sesenta.

Estos años fueron decisivos para el fuerte cambio que experimentaría la Iglesia Católica, alejándose progresivamente del apoyo incondicional prestado al régimen durante tantos años. Un nuevo catolicismo, abierto al diálogo, comprensivo con los no católicos, defensor de los más débiles,... estaba en trance de conmover a la Iglesia y a nuevos compromisos a favor de la justicia social. Junto a este compromiso y forma nueva de vivir el catolicismo, asistimos por otra parte a la aparición progresiva de otra manera de vivir la vida cotidiana sólo guardando las formas hacia la religión oficial del Estado.

Descubrir las razones por las cuales la religión deja de ser un factor importante como regulador de la forma de vida, requiere una investigación seria y profunda que se escapa de nuestras pretensiones, pero sí nos atrevemos a pensar que en sus raíces se halla la aparición del capitalismo, la aceleración del ritmo de vida (sobre todo en las ciudades), así como la extensión de los medios de comunicación de masa y la aparición del turismo, contribuirían a que la moral tradicional se viera afectada en sus costumbres y mentalidad. La Iglesia poco podía hacer para parar estos cambios, tuvo que ir cediendo en la intransigencia del concepto de pecado.

ESCUELA

Las exhortaciones morales procedentes de todos los ámbitos revestidos de cierta autoridad, también alcanzaría a la escuela, convirtiéndose en una auténtica obsesión de preservar a los niños y niñas del pecado. Amenazas infernales con toda suerte de tormentos a fuego lento, impresionaban las mentes infantiles sometidas a lo que era usual en aquel entonces y se reputaba como saludable disciplina: el castigo corporal. Estas escuelas surgidas de la

ideología del nacional-catolicismo quedarían en el recuerdo de los que la vivieron como represivas y autoritarias. Vivencias recordadas por aquellos que acudían a escuelas privadas religiosas, cuyos conocimientos se adquirían junto a rezos del rosario, misas diarias, cánticos forzados y sanciones sádicamente impuestas, considerado como uno de los periodos más sombríos de su vida, justo en el periodo más delicado; en el de su formación, en el del tránsito del niño o la niña a su vida adulta.

Al margen de esta descripción diacrónica de los hechos que más pudieron influir en la educación moral recibida de la vida cotidiana, destacamos las siguientes características citadas por Amando de Miguel, las cuales creemos que han sido y son, fuertes inconvenientes para el desarrollo de la educación moral en nuestros días. El autor nos señala la tendencia de los españoles a "cultivar y apreciar su vida particular"[192], manteniendo una clara separación entre el «círculo de íntimo» y el resto de la gente. La confianza, como valor se restringe cada vez más a los que se sienten cercanos a uno, sentimiento denominado por el autor como de "individualismo grupal". Otra de las características que el autor nos señala como propio del español tradicional, es la "arrogancia", «el no sabe con quién está usted hablando», que en el fondo late una falta de respeto hacia el otro y un exceso de orgullo mal entendido. La característica individualista que el autor cree ver en todos los españoles, también es una constante a lo largo de su obra, hasta llegar a cuestionarse si este individualismo no es más bien insolidaridad. Vuelve a analizar que este valor se practica con el «círculo de íntimo» y con los extraños, pero no con los de "al lado", con éstos, y según el autor, se pueden mantener relaciones tensas y desconfiadas, hasta desembocar en lo que

[192] *Op. cit.*,Amando de Miguel, 2001, pp. 24, 33, 37, 70.

conocemos como conflicto social. El «amiguismo», término despectivo muy empleado en la actualidad, equivalente en muchos aspectos al «caciquismo» o a la «corrupción política», considerados conductas moralmente rechazables por la falta de equidad entre las personas, se ha mantenido arraigado en la personalidad española.

Relacionado con el problema de la «desconfianza» hacia los que no pertenecen al llamado «círculo de íntimo», se halla la "incapacidad de los españoles de ponerse en el lugar del otro"[193]. El autor cita a Sánchez Vidal[194] por los numerosos relatos que éste nos describe como ejemplos que demuestran esta falta de "empatía" que suele caracterizar a los españoles. Podríamos pensar que el exceso de celo, señalado anteriormente, de nuestro posible individualismo, nos dificulte para salir de nosotros mismos y entender qué necesita el otro. El tema de la insolidaridad, es tratado por Amando de Miguel de forma reiterada a lo largo de su obra, circunscribiendo la aparición de dicho valor al «círculo íntimo».

La «doble moral», a la que hemos hecho referencia en otras ocasiones como rasgo distintivo de una sociedad tradicional, vuelve a ser analizada por el citado autor, para el cual, la «doble moral» sigue manifestándose en la actualidad pero de forma "menos ostentosa"[195], entendiendo por ello que las obligaciones han sido y siguen siendo más estrictas cuando se aplican a las mujeres que a los hombres, y una «doble moral» también entendida, como aquella que puede existir en la misma persona[196].

[193] *Íbidem*, p. 41.
[194] Sánchez Vidal, Agustín (1990): *Sol y sombra*. Planeta, Barcelona.
[195] *Op. cit.*,Amando de Miguel, 2001, p. 56.
[196] Material inédito, Gómez García (Bienio 1998-1999): Curso de Doctorado: *La investigación histórico-educativa en el ámbito de la vida cotidiana*. La doble moral y privacidad educativa. Universidad de Sevilla.

Para el historiador Norman J. G. Pounds, el fomento de las fiestas, tradición ésta extendida por toda España y durante todas sus épocas, han funcionado para equilibrar las tendencias disruptoras hacia la codicia, la envidia o la desconfianza que solemos ejercer las personas entre sí, ella cumple un papel de integración, de olvido de las posibles rencillas y malos sentimientos hacia nuestros semejantes. Esta visión coincide con la de Bennassar, para el cual, entre las múltiples funciones de la fiesta se halla "la indispensable armonía social"[197]. Ella es motivo para la ostentación y la apariencia, características éstas asignadas al comportamiento español. La envidia, considerada popularmente como el "pecado capital de los españoles" y "pecado original de la especie humana", según la tradición bíblica, es citada una vez más por Amando de Miguel, el cual relaciona el resentimiento o la envidia con el auge que adquiriría el consumismo iniciado débilmente a mediados de los sesenta, convirtiéndose en una constate que va en aumento a medida que pasan los años. El deseo de equiparación "con los otros" en el nivel de vida, hace que "el consumo cumpla una función de igualación"[198], que para Heller, es un "afecto que no proporciona ninguna ventaja, sino más bien desagrado y dolor"[199]. El mismo autor nos señala la "vanidad" como otro de los sentimientos "particulares" definida como la sobrevaloración de nosotros mismos, que impide alcanzar "el mínimo de conocimientos indispensable para orientarse de un modo funcional en la vida cotidiana"[200] ya que nos puede engañar en nuestras apreciaciones.

Finalizando, constatamos una fuerte evolución desde una moral colectiva y religiosa, a una moral que aunque no ha dejado de ser colectiva, sí

[197] *Op. cit.* Bennassar, 1975, p. 147.
[198] *Op. cit.*,Amando de Miguel, 2001, p. 208-209.
[199] *Op. cit.* Agnes Heller (1977), p. 41.
[200] *Ibidem*, p. 41.

se ha individualizado y quedado en lo más recóndito de nuestra privacidad. Su secularización ha contribuido a que la educación moral sea asumida preferentemente por parte del Estado, el cual y a través de sus instituciones educativas, la considera en la actualidad como uno de los ejes fundamentales para hablar de Calidad de Educación.

6.2. Contexto cultural de España.

Finalizamos este capítulo con el análisis del pensamiento y sus diversas expresiones, de figuras tan representativas en la historia de España como Ortega y Gasset; Unamuno; Pérez de Ayala; Jorge Guillén; Picasso…

Analizar el fenómeno cultural e ideológico durante este largo periodo histórico en el que se fraguó la modernidad, supone tomar en consideración la historia de la cultura y de la sociedad, por ser vehículos de las ideologías manifestadas en sus producciones artísticas, a través de los libros que se publicaron; su prensa; su teatro; la arquitectura de calles y ciudades, su pintura, su música; la ciencia que se hace en sus universidades – o no se hace -, en sus centros científicos, los gustos populares..., así como en sus costumbres y comportamientos, muchos de los cuales se expresaron a través de las manifestaciones plásticas, fundamentalmente pintura, así como y literarias.

6.2.1.- Primera etapa: La Modernidad y el despertar de la cultura y la sociedad (1900-1931)

De una España provinciana y muy distanciada de Europa, con el inicio del siglo XX, sobreviene un importante cambio de manos de la llamada

«generación del 98», la cual abanderaba un deseo de "renovación espiritual y nacional de España", que junto a su lento progreso material - por no participar en la I Guerra Mundial -, abriría a nuevas formas de vida y a nuevas ideas.

El proceso de modernización, el crecimiento urbano y el desarrollo industrial iniciado en las últimas décadas del siglo XIX, se prolongaría hasta finales de la década de los años 20. La sociedad española de base rural y pasividad política, se movía, se abría, pero sobre todo, crecía, aumentando a un ritmo medio del 0,8 por 100 anual, lo que permitió, según los datos de Santos Juliá[201], "pasar de los 18,6 millones de 1900 a los 23,6 que arrojaba el censo de 1930. En las dos primeras décadas, el crecimiento se situó en torno al 0,7 por 100 mientras que en la tercera superó el 1 por 100, una tasa que no volvería a conocerse en España hasta los años sesenta, en tantas cosas similares a los veinte. Fue, además, un crecimiento moderno, sostenido en el simultáneo descenso de natalidad y mortalidad, que se puso de manifiesto en la espectacular caída de la mortalidad infantil y en el notable incremento del número de mujeres supervivientes a la edad de quince años.

El fuerte flujo migratorio provocó un efecto notable en el ritmo de crecimiento de la población de las principales capitales de España, que junto al elevado número de nacimientos, se conformó una sociedad en fuerte crecimiento y expansión, sometida a las tensiones típicas de los procesos de industrialización y modernización.

Madrid y Barcelona se habían transformado en ciudades dinámicas y relativamente modernas; casi todas las capitales de provincias, aun modestas, habían incorporado para 1930 muchos de los servicios y adelantos de la vida

[201] Santos Juliá (1999): *Un siglo de España. Política y sociedad*.. Marcial Pons, Ediciones de Historia, Madrid, p. 43.

moderna – electricidad, gas, tranvía eléctrico, automóviles, cinematógrafos, centros deportivos... -.

La tasa de analfabetismo era alta – 50 % en 1910 -, e iba disminuyendo paulatinamente. El público lector aumentaba con la venta de novelas cortas de periodicidad semanal que comenzó con la aparición de colecciones como *El Cuento Semanal* en 1907 y *La Novela Corta* en 1915, ambas de éxito extraordinario. El número de publicaciones periódicas se extendían, llegando en 1927 a 2.210, muchas de ellas modernas y competentes, como *La Vanguardia* de Barcelona, *El Liberal,* en Bilbao, *ABC, El Debate* y *El Sol*, de Madrid. Los suplementos literarios, como *El Lunes* de *El Imparcial*, periódico propiedad de la familia Gasset, publicaría desde principio de siglo a Unamuno, Azorín, Baroja, Valle Inclán y a muchos otros escritores nuevos. Revistas como *Alma Española* o *Helios* fueron importantes canales de difusión de escritores que irrumpía por entonces en la literatura española.

Con la creación del nuevo Ministerio de Instrucción Pública, la reforma educativa se pondría en marcha con gran brío. En 1916, tras la apertura de la Universidad de Murcia, España tenía doce universidades, más una treintena de Escuelas Superiores y Especiales de Ingenieros, arquitecturas, diplomacía, comercio, náutica, veterinaria y similares.

Las cátedras de las facultades de Derecho, sobre todo las de Madrid, fueron siempre ocupadas por conocidos y cualificados especialistas en las distintas ciencias jurídicas – personalidades como el propio Giner de los Ríos, Posada y Dorado Montero, etc. – Catedráticos en facultades de Derecho fueron también, los tres economistas que crearon en España la economía como ciencias: Antonio Flores de Lemus, Francisco Bernis y José María Zumalacárregui. Algunos intelectuales eminentes ocuparon además, cargos públicos de responsabilidad. Menéndez Pelayo fue director de la Biblioteca Nacional entre

1892 y 1912; Unamuno, Rector de la Universidad de Salamanca entre 1900 y 1914. Santiago Ramón y Cajal fue presidente de la Junta para Ampliación de Estudios desde 1907. El historiador Rafael de Altamira fue director general de Primera Enseñanza entre 1911 y 1913.

Con la crisis del positivismo –paradigma cultural europeo de la segunda mitad del siglo XIX – y la irrupción del modernismo, nuevas tendencias e ideas que aparecieron en la cultura europea en los últimos años del siglo XIX, impregnaron en nuestra sociedad, las cuales producirían un profundo cambio sin duda cultural y, por extensión, también moral en los inicios del siglo XX. Los mismos observadores y críticos contemporáneo percibieron prontamente el cambio. Emilia Pardo Bazán habló ya en 1904 de la «la nueva generación de novelistas», aludiendo, entre otros, a Azorín, Baroja y Valle Inclán. Gabriel Maura se refirió poco después, febrero de 1908, a la "generación del desastre". Con Rubén Darío, no tardan en aparecer brillantes poetas como Manuel Machado (1874-1947) y Francisco Villaespesa (1877-1936), Antonio Machado (1875-1939) y Juan Ramón Jiménez (1881-1958)

En 1913, Azorín, apropiándose de un concepto que había acuñado el joven Ortega y Gasset para describir a su propia generación, empleó el término ya citado de «generación del 98»: Valle Inclán, Unamuno, Benavente, Baroja, Manuel Bueno, Maeztu, Rubén Darío y el propio Azorín. Su pensamiento viene definido, en palabras del propio Azorín, como protesta moral, rebeldía, crítica social y renacimiento literario, como reacción al ambiente social imperante entonces en España.

A los escritores que nacen al borde de 1900 y se dieron a conocer en los años veinte, se suelen agrupar con el nombre de «generación del 27», la cual "movida por un afán de novedad y curiosidad estética e intelectual, junto a

una gran capacidad para aunar tradición y modernidad"[202], aportarían importantes escritores como Jorge Guillén (1893-1984), el cual escribía su *Cántico* en 1928; Vicente Alexandre (1898-1984), *Pasión de la tierra*, en 1930; Federico García Lorca (1898-1936) se convertía en el representante del surrealismo literario español, tanto desde el punto de vista lírico – *Romancero gitano* o *Poema del cante jondo* – como dramático – *El público* o *Así que pasen cinco años*. Su teatro posterior tendría ya rasgos mucho más naturalista, como en *La casa de Bernarda Alba*, *Bodas de sangre* o Yerma. Con su compañía teatral universitaria, La Barraca, llevaría representaciones del teatro clásico español a pueblos de Andalucía, muy alejados entonces, de las corrientes intelectuales del momento.

Rafael Alberti (1902-1999), en su primera etapa caracterizada por una revitalización cultista – *Marinero en tierra, La amante y El alba del alhelí,* experimentó un profundo viraje hacia el surrealismo en *Sobre los ángeles*, de 1928. Luis Cernuda (1902-1963), Pedro Salinas (1892-1951), Gerardo Diego (1896-1987), Dámaso Alonso (1898-1989), fueron piezas claves durante las dos primeras décadas del siglo XX. Novelistas «sociales» como Ramón J. Sender (1902-1982), el cual cargado de humorismo retrató junto a Wenceslao Fernández Flores (1884-1964), Enrique Jardiel Poncela (1901-1952) y Ramón Gómez de la Serna (1888-1963), escritor insólito, genial, excesivo[203], lo abordó todo: periodismo, novela, teatro experimental, ensayo y biografía. Nos aportaría una visión particularista de España durante esta época.

El pensamiento filosófico de esta etapa tomaba nuevos rumbos, impuestos, en parte, por la llamada «generación del 98». Destacan Ramiro de Maeztu (1875-1937), defensor del sentir hispano en sentido tradicionalista;

[202] Glicerio Sánchez y María Alicia Langa (2001): *Historia de la Humanidad. La cultura del siglo XX*. Vol. 29, Arlanza Ediciones, Madrid, p. 89.
[203] *Op. cit*, Fusi, 1999, p. 45.

Miguel de Unamuno, personaje muy citado hasta el momento (1864-1937), combatió el cientificismo positivista y el frío conceptualismo de los teólogos, cultivó una inquietud atormentada por la incógnita del más allá, y por el sentimiento trágico de la vida, que le hacen ser uno de los iniciadores del existencialismo contemporáneo. Pero sin duda, "la figura de José Ortega y Gasset (1883-1955) ha sido la más relevante de todas"[204]. Educado en el neokantismo, desde el cual evolucionó hacia una filosofía vitalista, defensor de la función pragmática de la inteligencia. Obra suya fue la introducción de la teoría de los valores en España, a través de la publicación de un artículo en su *Revista de Occidente* (1927), titulado «¿Qué son los valores?».
Seguidor de Ortega fue Manuel García Morente (1888-1942), magistral traductor y expositor de Kant, así como Eugenio de d'Ors (1882-1942) en Cataluña.

Como reacción contra los excesos decorativistas del modernismo, durante la década de los años veinte empezó a gestarse el movimiento racionalista, con la denominada generación de 1925 (R. Bergamín, C. Fernández Shaw, L. Lacasa, F. García Mercadal, Blanco Soler,...) La realización más significativa del momento fue la construcción de la Ciudad Universitaria de Madrid (1927); de entre sus numerosos edificios destacan la Facultad de Filosofía y Letras y la Residencia de Estudiantes.

En la historia de la pintura española, el siglo XX nos traería una de las figuras más significativas de resonancia mundial, P. Picasso, cuya labor sería decisiva en le nacimiento de las vanguardias artísticas de la primera mitad de siglo. Formado en el impresionismo e impulsor del cubismo, se convertiría en una gran personalidad capaz de adoptar todos los estilos y de crear a la vez un estilo propio. Los orígenes de la vanguardia artística española se sitúan a

[204] VV.AA. (1991): *Gran Diccionario Enciclopédico Larousse*. Vol. 8, Editorial Planeta, Barcelona, p. 3.922.

mediados de los años veinte, en un estrecho paralelismo con el renacer de la poesía con la generación del 27. Los pintores y escultores adoptaron un neocubismo o bien el surrealismo. Por el primero destaca Vázquez Díaz, R. Gaya, F. Cossío, E. Barral, entre otros; por el surrealismo, S. Dalí, M. Mallo, J. Miró. En París, algunos de estos artistas, coincidían con los movimientos cubistas y surrealistas.

En música, dos maestros, Manuel de Falla (1876-1946) y Juaquín Turina (1882-1949), fueron los compositores más importantes de este periodo, por no decir de todo el siglo XX.

«Necesitamos ciencia a torrentes, a diluvios» había escrito Ortega en 1906, y así fue como España se incorporó al resto de Europa. Producciones, bien de índole individual, con Ramón y Cajal, que en 1906 recibió el premio Novel de Medicina, compartido con G. Golgi, por sus investigaciones sobre la estructura del sistema nervioso; Nicolás Achúcarro (1880-1918), especialista en anatomía del sistema nervioso y de la corteza cerebral. Pero también se hizo ciencia en torno a ciertas instituciones, como ocurrió con las ciencias naturales, encabezadas por el entomólogo Ignacio Bolívar y apoyadas en una cierta infraestructura de museos, jardines botánicos, y sobre todo, La Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, creadas, como se indicó, en 1907.

Con José Castillejo (1877-1945) como secretario hasta 1936, la Junta se estructuró en 1910 en dos grandes institutos, el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (que englobó el nuevo Laboratorio de Investigaciones Físicas, más el Museo Nacional de Ciencias Naturales, el Jardín Botánico y el Laboratorio de Investigaciones Biológicas de Ramón y Cajal) y el Centro de Estudios Históricos, cuyo director fue Ramón Menéndez Pidal. El impulso

que la Junta aportó a la investigación científica fue por tanto determinante para el futuro científico de España.

6.2.2.- Segunda etapa: El impulso de los intelectuales (1931-1936)

Hemos leído que cuando Joseph Pla, el escritor catalán, llegó a Madrid en 1931, lo encontró "desconocido", "transformado" respecto al Madrid que había conocido en 1920 (once años antes). Había cambiado, "no sólo su arquitectura, sino sobre todo, la vida". El cambio cultural se percibía y así lo expresaban escritores como Eugenio D´Ors, Guillermo de Torre, Ortega, Leopoldo Torres... En la Residencia de Estudiantes hablaron en los años veinte, entre otros, Einstein, Valery, Chesterton... Todo lo que acontecía en la cultura europea, aparecía reflejado en la *Revista de Occidente.* Periodistas de prestigio como Hábeas Barga, Echagüe, Camba, Maeztu o Pla, corresponsales de prensa en ciudades europeas, hicieron un excelente periodismo cosmopolita que nos trajeron aires de modernidad y apertura hacia el exterior.

En un artículo de prensa, en el *Crisol*, el 4 de junio de 1931, Azorín daba una respuesta subjetiva al motivo de la llegada de la República: "El cambio de régimen se ha producido por un cambio del espíritu público, por una transformación del sentimiento nacional, como resultado de la lenta labor realizada por la que él llamaba «liga de trabajadores intelectuales». Esta explicación la podríamos calificar de simplista, pero aceptándola como una parte de verdad, podríamos afirmar, que la República llegó por un proceso mental de cambio moral, de ansias por construir una España nueva basada en valores más humanos. Ante el profundo deseo por una nueva vida política, y por ende, una vida social, los intelectuales manifestaban esta aspiración,

respondiendo, unas veces con actuaciones de carácter político, como por ejemplo la Agrupación al Servicio de la República, en marzo de 1931, por Ortega, Marañón y Pérez de Ayala, pero otras, como Azorín se refería, a través del espíritu del liberalismo anclado en la ideología de la Institución Libre de Enseñanza, se formaría la mayor parte de la intelectualidad española de 1876 a 1936 (Cossío, Costa, Altamira, Antonio Machado, Besteiro, Fernando de los Ríos, Zulueta, Castillejo, Juan Ramón Jiménez, Américo Castro, Fraud).

Algo es seguro, la España nueva que la República trajo consigo, le otorgaría a la cultura un papel importante. Señal de ello, es la pertenencia al mundo de la cultura y de las letras de varios de los líderes del país en los primeros años de su implantación. Escritores fueron: Manuel Azaña (1880-1940), presidente durante el primer bienio, Fernando de los Ríos (1879-1947), ministro de Instrucción Pública entre diciembre de 1931 y junio de 1933 (y, luego de Estado), Julián Besteiro (1870-1940), Presidente de las Cortes entre 1931 y 1933, Luis de Zulueta (1878-1964), ministro de Estado entre 1931 y 1933 (y luego, en 1936-1937, embajador de la República ante el Vaticano).

Sesenta y cuatro catedráticos y profesores, cuarenta y siete escritores y periodistas, fueron diputados en las cortes constituyentes de 1931-1933, autores como Pérez de Ayala, Ortega, Marañón, Unamuno, Antonio Machado, Menéndez Pidal, Sánchez Albornoz..., ejercieron gran influencia en la vida pública, académica y social.

En mayo de 1931, se crearon, por iniciativas oficiales, la Misiones Pedagógicas para llevar la cultura (bibliotecas de préstamo, cine, coros, reproducciones de obras de arte, conferencias), al mundo rural. Recorriendo centenares de pueblos, se llegaron a crear 5.000 bibliotecas populares en tan sólo los tres primeros años. Las Universidades Populares (cursos nocturnos

para las clases trabajadoras y populares impartidos por profesores y jóvenes estudiantes), respondían a un solo y admirable propósito: extender la cultura al pueblo.

Se creó La Barraca, teatro universitario dirigido por Federico García Lorca, llegando a un total de 22 giras en abril de 1936.

En 1933 se celebró en Madrid por primera vez la Feria del Libro, se crearía en Santander, la Universidad Internacional de Verano, cuyo primer Rector fue Menéndez Pidal, y su primer secretario, el poeta y profesor Pedro Salinas. En 1931, se inaugura una de las mejores instituciones europeas de investigación, el Instituto Nacional de Física y Química en Madrid.

Junto a estas realizaciones, la cultura popular, sin embargo iría por otros derroteros distintos. El estreno de *Las Leandras*, con Celia Gámez, fue probablemente el éxito más ruidoso de toda la década de los treinta. La zarzuela, revistas musicales, cine sonoro, los toros, el cante flamenco, el boxeo, el ciclismo, tendrían una excelente acogida y resultados durante toda la época.

Otro aspecto a destacar de la República, fue junto con la concesión de la autonomía catalana en 1932, el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural en España, fundamentalmente, catalana, vasca y gallega, en este mismo orden. Autores de renombre como Santiago Rusiñol; Ramón Casas, el poeta Joseph Carnes; Josep Pla; Josep María de Sagarra; Carles Riba, Unamuno, Baroja, Basterra, Salaverría, Vicente Risco, Otero Pedrayo..., así como otras personalidades de la pintura, el deporte, arquitectura y música. Fue sin duda, durante la República, el periodo de culminación de la sorprendente evolución cultural de etapas precedentes.

El teatro fue una de las sorpresas gratas de la República, el estreno en 1932 de *Divinas Palabras*, de Valle Inclán; *Bodas de sangre*, de Lorca en 1933, y *Yerma*, en 1934. Enrique Jardiel Poncela (1901-1952), novelista de humor – *Amor se escribe sin hache, Espérame en Siberia, vida mía...* En poesía fue una época prolifera de buenas obras como Vicente Alexandre – *Espadas como labios* en 1932 y *La destrucción o el amor*, 1935; Salinas –*La voz a ti debida* - , 1933; Alberti, volcado ya en la poesía política, publicó *Consignas* (1933) y *Nuestra diaria palabra* (1936); Gerardo Diego; Guillén, Cernuda, etc.

El prosista del grupo del 27, José Bergamín (1895-1983), escritor paradójico, culto, promovería la revista *Cruz y Raya* en 1933 junto con el filósofo Eugenio Imaz y con el respaldo de Falla, revista de ensayo, crítica y creación literaria de inspiración católica, pero abierta a todas las manifestaciones culturales en la que publicaron intelectuales de la más diversa significación, como el propio Ortega, Gómez de Serna, Manuel Abril, Marañón, J. A. Maravall, María Zambrano..., la cual salió al mercado hasta julio de 1936.

El racionalismo continuó rigiendo la arquitectura española, con realizaciones excelentes como el edificio Carrión, o el Capitol, en Madrid, de Feduchi, en entre 1931-1933, la Casa Bloc de viviendas obreras, en Barcelona. Los arquitectos Carlos Arniches y Martín Domínguez hicieron, junto con con el ingeniero Eduardo Torroja, el nuevo hipódromo de la Zarzuela de Madrid (1935-1936).

La pintura y la escultura vivieron años de gran efervescencia y creatividad, expresión de ello fueron la publicación de importantes revistas como *Arte*, *Orto,* de Valencia; *Gaceta del Arte*, de Tenerife, en 1932; y la creación de asociaciones de artistas, como Amics de l'Art Nou, Barcelona, o

como la Asociación de Escritores y Artistas Proletarios, de Valencia, y la Asociación de Escritores y Artistas Revolucionarios, Madrid, 1933. Se realizaron numerosas exposiciones, entre ellas el de Arte Español Contemporáneo, con cerca de 500 obras en París.

El primer trienio de la República, fue sin duda un Estado cultural, pero fueron años en los que los intelectuales se politizaron, expresando su pensamiento a través de publicaciones como *Octubre*, revista de los "escritores y artistas revolucionarios (como decía el subtítulo), militantes del Partido Comunista o estuvieron muy próximos al mismo. Libros como: *Cómo se forja un pueblo; La Rusia que yo he visto* o *Madrid-Moscú (Narraciones de un viaje)* (1934) de Ramón J. Sender, entre otros muchos, evidencian la inclinación de la izquierda española hacia un intenso proceso de ideologización y revisión teórica de sus postulados doctrinales y de sus estrategias políticas. Este pensamiento se iría gestando, pero sería tras la revolución de octubre de 1934, cuando la polémica giraría entorno a la significación del marxismo y en torno a la idea misma de revolución. Numerosas publicaciones – *El capitalismo español al desnudo* (1935), de Ramón Oliveira, el folleto *Octubre* de las Juventudes socialistas - y sobre todo, en la revista mensual *Leviatán* (mayo de 1934-julio de 1936), dirigida por Luis Araquistáin, sería el verdadero órgano doctrinal de la izquierda socialista española agrupada en torno a Largo Caballero.

Pero la politización de los intelectuales no fue únicamente hacia la izquierda, pues autores tan importantes como Ramiro Ledesma Ramos (1905-1936), joven intelectual fascinado por la filosofía alemana y el pensamiento ultranacionalista, dirigiría la publicación en marzo de 1931, el semanario fascista *La Conquista del Estado.* Ideólogos y políticos del monarquismo autoritario y nacionalista (Maeztu, Pemán, Sáinz Rodríguez, Víctor Pradera,

Eugenio Montes, Calvo Sotelo y muchos otros) crearon, en diciembre de 1931 la revista y asociación política *Acción Española*, dirigida por Ramiro de Maeztu, y vehículo desde entonces, del pensamiento político de la derecha, católica, tradicionalista y anti-liberal. Éste último publicaría además su libro: *Defensa de la hispanidad* en 1935.

Pero escritores de gran protagonismos durante esta etapa, decepcionados, algunos de ellos abandonarían la política, como el propio Ortega, que en diciembre de 1931 había expresado en una conferencia ("Rectificación de la República") su preocupación por la marcha de la República; o el propio Unamuno, que aunque la República le repusiera como rector de la Universidad de Salamanca, y en 1935 le nombrara ciudadano de Honor, llegó a sentir un auténtico pesimismo y desesperanza ante el panorama político que se iba entreviendo.
Baroja siguió expresando su hostilidad a todo tipo de política, y Machado y Valle-Inclán fueron paulatinamente inclinándose hacia la izquierda.

6.2.3.- Tercera etapa: España en guerra. La cultura como arma.

Durante la guerra civil, muchos de los más conocidos intelectuales permanecieron leales a la República: Machado, Juan Ramón Jiménez, Sánchez Albornoz, Américo Castro, Casals, Azaña. Besteiro, de los Ríos, Guillén, Salinas, Alberti, Bergamín, Gaos, Cernuda, Sender, García Lorca, Buñuel, Picasso, Miró... Muchos otros, también apoyaron el levantamiento militar: D'Ors, Manuel Machado, Benavente, Maeztu, Gerardo Diego, Foxá, Dalí. Otros, en cambio, se sintieron divorciados del giro que las cosas fueron

tomando en las dos España; en peligro (los hubieran estado en cualquiera de las dos zonas) se exiliaron temporalmente: Ortega, Azorín, Menéndez Pidal, Marañón, Zuloaga, Baroja, Pérz de Ayala, Falla... Unamuno, en un primer momento, apoyó a los militares, pero poco después, y como represalia por replicar al general Astray, el cual pronunció la desacertada frase "Muera la inteligencia", fue sometido a arresto domiciliario. La generación más joven, la del 36 (en la que habían empezado a destacar algunos poetas como Miguel Hernández, Luis Rosales, Leopoldo Panero..., se vieron literalmente "arrojados a la guerra", como diría uno de sus miembros José Luis Aranguren. Del lado de los vencedores quedarían Ridruejo, Rosales, Vivanco, Torrente Ballester, Aranguren, Maravall... Y del lado de los vencidos, Miguel Hernández, Julián Marías, Ferrater Mora, García Pelayo, Buero Vallejo, María Zambrano...

La guerra hizo uso de la cultura como una guerra psicológica y de propaganda librada por ambos bandos, desatacan sobre todo, las revistas *El mono azul*, en la zona republicana; y *Jerarquía* o *Vértice*, revista falangista, pero serían los carteles publicitarios los verdaderos instrumentos de combate para el que la República contó con el genio de Renau, incluso la misma poesía fue en estos tres años una "poesía en armas"[205]. Pero el ímpetu cultural de la República, aún daría sin embargo, algunas obras de indudable importancia. En Valencia, un grupo de jóvenes intelectuales y artistas lograron publicar 23 números de una excelente revista mensual de ensayo, crítica y creación literaria: *Hora de España*, prolongando de alguna manera la obra de *Revista de Occidente* y *Cruz y Raya*. Personalidades como Sánchez Barbudo, Rafael Dieste, Juan Gil-Albert, Ramón Gaya, María Zambrano... siguieron produciendo durante el periodo en guerra, importantes producciones, incluso

[205] Nota: Título del libro de poemas del falangista Dionisio Ridruejo, publicado en 1940.

participamos en la Exposición Internacional de París, en 1937, con la participación de los gobiernos autónomos de Cataluña y Euzkadi, con obras de Picasso, Julio González, Pérez Mateo y Miró.

6.2.4.- Cuarta etapa: La Dictadura de Franco, vieja y nueva cultura.

Muchos de nuestros intelectuales y artistas, ante la derrota de la República, se decidieron por el exilio (Miró, Juan Ramón Jiménez, Casals, José Gaos, Sánchez Albornoz, Américo Castro, Alberti, Zambrano, Jorge Guillén, Salinas, Cernuda...), otros sin embargo, fueron partidarios del nacionalismo franquista, como Ramiro de Maeztu, asesinado en 1936, Eugenio D'Ors, Marañón, Zuloaga, Dalí... Pero un desgraciado crimen conmocionaría al mundo, apareciendo ante la conciencia europea como una permanente acusación contra el régimen de Franco, constituyéndose en símbolo del destino que le esperaría a la cultura durante su gobierno. Como reacción al interés mostrado por la República por impulsar la cultura española, hallamos un vasto "páramo cultural", tal y como el historiador y filósofo José Luis Abellán[206] define el interés con que el gobierno de la dictadura se tomó el desarrollo cultural. La fuerte censura alcanzaría a todos los medios de expresión: prensa, libros, radio, cine, teatro..., así como numerosas depuraciones en las profesiones liberales; el silencio, el olvido de obras de liberales como las de Sanz del Río, Giner, Unamuno, Azaña, Machado... constituirían un gran retroceso del pensamiento y la cultura española. Como medio de legitimar el nuevo Estado, el régimen se dotó de un importante aparato de medios de comunicación (prensa, radio, agencias

[206] Jose Luis Abellán (1971): *La cultura en España*.. Edicusa, Madrid.

informativas) de propiedad pública y a su servicio, que inicialmente (1938-1942) quedó bajo el control de la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda del Ministerio del Interior, controlada por la Falange, aunque luego dependería, a partir de 1951 del Ministerio de Información y Turismo entonces creado. La llamada prensa del Movimiento, contó con unos 40 diarios – *Arriba, Pueblo...* -; dos cadenas de radio: Radio Nacional (12 emisoras de onda media en 1952 y unas 60 de frecuencia modulada, y la cadena del Movimiento – partido único creado en 1937 por fusión de los partidos que habían apoyado el levantamiento militar de 1936 -. Con una editora propia: la Editora Nacional, se aseguraban, de esta forma el control de todos los medios de comunicación.

El deporte fue también estatalizado, y su dirección y fomento quedó adscrito por Decreto de 22 de febrero de 1941 a la Falange, a la Secretaría General del Movimiento, que la ejerció a través de la Delegación Nacional de Deporte. La organización de campeonatos deportivos de tipo escolar y universitario quedó en manos de organizaciones oficiales falangistas como el Frente de Juventudes, Sección Femenina y la obra sindical de Educación y Descanso.

El clima de la guerra se prolongaría en un arte militante y conmemorativo (retratos y estatuas de Franco, iconografía de la guerra, monumentos a los caídos y héroes); obras como la de *Historia de las Cruzadas Españolas*, bajo la dirección de Joaquín Arrarás y Sáez de Tejada, constituída por ocho volúmenes, es una exaltación de los vencedores en la guerra; la poesía de Pemán, de Ridruejo, Manuel Machado, Gerardo Diego, Rosales, Vivanco y otros. En novela, proliferan los testimonios y relatos de experiencias personales, muchas de ellas de escaso interés literario y de escaso éxito.

Al margen de la inspiración en la guerra, el franquismo quiso heredar y continuar el pasado imperial: el Siglo de Oro, la arquitectura del Escorial, los imagineros castellanos, la poesía neoclásica del Renacimiento, la espiritualidad de los místicos españoles. Revalorizó el pensamiento tradicional cristiano (Balmes, Donoso Cortés, Menéndez Pelayo); se distanció de todo vanguardismo estético y favoreció un retorno a las formas culturales más establecidas: al paisajismo y al retrato, al drama convencional, a la narrativa tradicional.

De manera especial, hay que resaltar de nuevo la figura de Eugenio D'Ors (1881-1954), que además de aportar una literatura muy personalista, dirigió la revista *Escorial*, dentro del falangismo, para intentar recuperar el pensamiento español anterior a 1936 y restablecer de alguna manera la comunidad intelectual española interrumpida por la guerra: por lo menos lograría que en sus páginas escribieran Baroja, Azorín, Menéndez Pidal, Marañón y Zubiri.

La cultura monárquica quedó refugiada en el diario *ABC,* destacándose una cultura cada vez más monopolizada por la Iglesia. Numerosas cátedras universitarias fueron ocupadas por sacerdotes y miembros de organizaciones católicas como la Asociación Católica de Propagandistas y el Opus Dei. En los años sesenta, dos universidades de la Iglesia son reconocidas oficialmente, rompiéndose el monopolio estatal, la de Navarra, del Opus Dei, y la de Deusto, de los Jesuitas.

El Consejo Superior de Investigaciones Científicas, organismo que reemplazó a la Junta para Ampliación de Estudios – símbolo de la educación científica y liberal española – fue inicialmente, "baluarte del integrismo

católico", con fuerte presencia del Opus Dei al servicio de un proyecto que quería hermanar principios cristianos e investigación científica. La revista *Arbor*, fue la portavoz del Consejo, creada en 1944, defendía la tesis de que a través de una Contrarreforma podría devolverse el antiguo espíritu de España como nación.

La Iglesia ejercería una censura moral sobre espectáculos y libros, muchas veces más rígida que la censura política del régimen, mantuvo su prensa – como el *Ya* , de Madrid -, incluso su propia escuela de periodismo, sus emisoras de radio y sus editoriales. El libro religioso tuvo una difusión sin precedentes en la historia.

La arquitectura religiosa adquirió un impulso extraordinario. Como prueba de ello, diremos que sólo en Barcelona se proyectaron entre 1945 y 1959 setenta y dos iglesias.

La historiografía de los años 40, promovió la exaltación del pasado "oficial": Los Reyes Católicos, Cisneros, el descubrimiento y la obra en América, la Contrarreforma, Carlos V, Felipe II, serían símbolos y señal de la unidad nacional, expresión de la grandeza histórica española.

La arquitectura tomó por modelo el estilo herreriano de El Escorial, símbolo de la España de los Austrias, tal y como quedó de relieve en el Ministerio del Aire de Madrid, en el Colegio Mayor José Antonio de la "ciudad universitaria" madrileña. Su equivalente en pintura y escultura fueron las exposiciones de arte religioso, suprimiéndose los movimientos de renovación – de inspiración surrealista y realista – a favor del retorno al gusto tradicional y académico de paisajes, bodegones, escenas de costumbres y retratos.. El vanguardismo experimental no resurgiría hasta bien entrado los años cincuenta. La especial hostilidad del régimen hacia Picasso y Miró,

simboliza la incompatibilidad entre franquismo y creación artística. Dalí ganó reconocimiento oficial porque su surrealismo se había hecho ya inofensivo y porque algún cuadro suyo de temática religiosa – especialmente "El Cristo de San Juan de la Cruz", 1951, tuvo un gran impacto en el público.

Más que una cultura oficial propia, predominó una "cultura de masas", configurado, en un primer momento a través del cine, el cual, sometido a una rígida y múltiple censura, fue el entretenimiento colectivo más popular. La producción nacional, con productores como Cifesa y Cesáreo González, promovió en un principio un cine épico-militar – autores como Carlos Arévalo, *Harka*, 1941; *¡ A mí la Legión!*, de Juan de Orduña, en 1942; *Raza*, de Sáenz de Heredia, 1941, o histórico-imperial, como las obras de Juan de Orduña. El número de películas producidas iba en aumento hasta que en 1953, como un intento de competir con los festivales de Cannes, Berlín y Venecia, se contó con el festival internacional de San Sebastián, proliferando las comedias divertidas, incluyendo el folklorismo andaluz, los temas taurinos, el casticismo madrileño y el cine religioso, apareciendo figuras como Sara Montiel, Marisol, Pablito Calvo, Joselito...

En el ámbito de la música, hubo iniciativas de gran inter´res. Desde 1940 se organizó en San Sebastián la Quincena Musical, festival de música clásica. En 1944, se creó la Orquesta Nacional, pronto dirigida por un gran directos, Ataúlfo Argenta (1913-1951), que creó además la Orquesta de Cámara de Madrid. Los intérpretes Andrés Segovia (1893-1987) y el arpista Nicanor Zabaleta, fueron compositores excepcionales. Pilar López creó en 1945 su propia compañía de Ballet, que coreografió, por ejemplo, el *Concierto de Aranjuez*, de Joaquín Rodrigo.

En el teatro no faltaron directores (Luis Escobar, Cayetano Luca de Tena; José Tamayo, Jose Luis Alonso) y autores cuyas obras tuvieron dignidad artística e interés, como José María Pemán, Joaquín Calvo Sotelo, Víctor Ruiz Iriarte, Jardiel Poncela, Miguel Mihura...

Sin embargo, las clases más modesta apostarían por otro tipo de cultura, como la literatura de quiosco, especializada en géneros infraliterarios (novela "rosa" y del Oeste, autores como Corín Tellado, Marcial Lafuente Estefanía... y los seriales radiofónicos.

La radio, nacida en la década de los 20, tuvo un espectacular desarrollo durante la posguerra, llegando en los años cincuenta a la llamada época de oro con programas tan conocidos como *Cabalgata fin de semana, Carrusel deportivo...* y humoristas como Tip y Top, Gila o El zorro, fueron durante años nombres familiares en toda España.

Los toros – la "fiesta" nacional por excelencia y, por ello, particularmente bien vista por un régimen ultra-españolista como era el franquismo – produjeron en la posguerra el mito del Manolete, muerto en el ruedo en 1947, así como excelentes toreros como Miguel Dominguín, Antonio Ordóñez, etc.

El futbol, más popular y extensible a todas las clases sociales, tuvo también dimensiones extradeportivas: especialmente en competiciones internacionales, vino a ser el mejor catalizador del nacionalismo español. Fútbol, toros, literatura de quiosco, cine, radio, integraron la "cultura de la evasión"[207], forjando un silencio sobre los problemas reales de la sociedad.

[207] Raymond Carr (1983): *España de la Restauración a la democracia, 1875-1980.* Ariel, Barcelona, p. 220.

Tras la desgraciada etapa de fuerte censura, estando al cargo del Ministerio de Información y Turismo (1951-1962) Gabriel Arias Salgado, se inicia un nuevo periodo en la cultura española, recuperándose la tradición liberal española, vinculando liberalismo y catolicismo.

Laín Entralgo, catedrático de Historia de la Medicina en Madrid, desde 1942 y Rector de la Universidad Central entre 1951 y 1956 (años en que Joaquín Ruiz Jiménez fue ministro de Educación), trató desde sus nuevas responsabilidades de hacer lo que ya había intentado en *Escorial*: recuperar la tradición liberal española, escribiendo, además de libros de su especialidad, la primera obra sobre la generación del 98, desde una perspectiva más comprensiva y auténtica. Como Rector, logró al menos que se incorporara a la universidad alguna personalidad de relieve, como el físico Duperier y el matemático Rey Pastor, y que las oposiciones a cátedra fueran más limpias.

En novela, autores como Álvaro Cunqueiro; Torrente Ballester..., buscarían una vía propia de expresión, deleitándose en la fantasía y en la recreación del lenguaje, como por ejemplo, en las obras *Los gozos y la sombras* o *Don Juan*; Joseph Pla se retiraría al Alpurdán, desde donde continuaría publicando con regularidad libros de viajes, ensayos, biografías, personalizando de nuevo el movimiento del modernismo catalán de principios de siglo.

Si tomamos como referencia los escritos de Julián Marías – "Veinte años de vida intelectual española", recogido en su libro *Los españoles*, en 1962 -, o la obra de Aranguren: *La cultura española y la cultura establecida*, 1975, nos dejan entrever en sus obras, que culturalmente el franquismo, como régimen no dio nada, pero la continuidad intelectual del siglo XX no llegó a quebrarse. Baroja, Azorín, Menéndez Pidal, Gómez Moreno, Ortega, D'Ors,

Zubriri, Marañón, más un largo etcétera, publicaron muchos de sus mejores libros en las décadas de 1940 y 1950.

En historia (Miguel Artola, Vicens, Seco Serrano..., en Economía (Ramón Perpiñá, Estapé, Castañeda...), en Filosofía del derecho, Derecho político e Historia del pensamiento político (Carlos Ollero, Sánchez Agesta, Lucas Verdú, Tierno Galván..., en Sociología (Gómez Arboleya, Murillo Ferrol, Tierno....), en Psicología (Yela, Pinillos), así como en otras disciplinas, la docencia universitaria mejoraba aunque fuese de manera minoritaria. Aunque la única aportación sustancial española a la ciencia fuese obra de un exiliado y nacionalizado norteamericano, Severo Ochoa, Premio Nobel de Medicina en 1959. Investigaciones científicas como el "Juan de la Cierva" de ciencia aplicada, el "Ramón y Cajal" de ciencias biológicas y médicas, "Alfonso el Sabio", de matemáticas, física y químicas, etc.

Coincidiendo con los primeros movimientos universitarios en 1956, y con la salida del entonces Ministro de Educación, Ruiz Jiménez, las protestas comenzaron a hacerse endémicas durante los años 60. Según Pablo Fusi[208], la cultura de la oposición desempeñaría – al menos en los ámbitos universitarios- el papel de conciencia crítica de la sociedad, desgastando los fundamentos ideológicos del franquismo y a crear las ideas y valores sobre los que se fundamentaría la futura democracia del país. La llamada "generación realista de la posguerra", de los años cincuenta, formada por numerosos escritores adscritos al denominado "realismo social" en razón de su concepción de la literatura como forma de crítica social y política, anticipada años atrás en figuras de la poesía como Celaya y Otero; en cine, Bardén,

[208] *Op. cit.* Fusi, 1999, p. 126.

García Berlanga, dio paso a la novela neorrealista, o también llamada "objetiva" proporcionándonos autores de gran prestigio como Sánchez Ferlosio, Ignacio Aldecoa, Ana Mª Matute, Juan Marsé, Goytisolo..., generación claramente antifranquista, aproximándose algunos de sus miembros al marxismo y al clandestino Partido Comunista.

En arte, el espíritu de protesta, de crítica y ruptura, se orientó en principio, hacia el informalismo y la abstracción - Eduardo Chillida, Tàpies, Amadeo Gabino... – En música , la llamada generación del 51 – Cristóbal Halffter, Luis de Pablo, García Abril..., renovaron de raíz el lenguaje musical español asimilando las formas más audaces de la vanguardia – técnicas electrónicas, atonalismo...-

La Sociología y Economía desplazaron a las humanidades como ámbitos de especialización y reflexión del pensamiento radical de los años sesenta, con Tamames, Manuel Sacristán, Manuel Ballestero, Tierno Galván... existió un interés creciente por el humanismo marxista que contribuyó a un cambio de ideales y de cuestionamiento sobre la sociedad.

Con la llegada al Ministerio de Información y Turismo de Fraga Iribarne en 1962, se iniciaría una tímida liberalización que culminó en la nueva Ley de Prensa de 1966, que supusieron importantes apoyos económicos para promover cine, teatro y música de calidad, así como una mayor tolerancia para con las editoriales y revistas progresistas, como la reedición de *Revista de Occidente* o la aparición de *Cuadernos para el Diálogo*, fundada por el ex ministro Ruiz Giménez.

La liberación propició la definitiva eclosión, la hegemonía incluso, de la espléndida cultura liberal del interior: Julián Marías; Pedro Laín, Rodríguez

Huescar..., propiciando la recuperación del pensamiento krausista e institucionalista del XIX. Aranguren escribiría que el verdadero "establishment" cultural hacia 1970, no era ya el régimen de Franco, sino la recobrada tradición liberal, es decir, la cultura iniciada por el Krausismo, la ILE y la generación del 98 y, sobre todo, por Ortega y sus colaboradores. Efectivamente, desde finales de los años sesenta – a partir de 1968-1970 – se apreció en los planteamientos y proyectos de intelectuales, escritores y artistas españoles un enriquecimiento sensible y una evidente diversificación, apertura hacia nuevas ideas y tendencias que no hacía sino evidenciar que la cultura española había acabado por conquistarse, frente a prohibiciones y dificultades de todo tipo, su propia libertad. Así, en el campo de la filosofía, aun vigente, como hemos visto, el pensamiento orteguiano – y, por otro lado, el marxismo -, aparecieron, al filo del cambio de la década, un número de autores (Emilio Lledó, Javier Muguerza, Manuel Garrido, Quintanilla...) que iniciaron caminos inéditos hasta entonces, salvo por la obra de Ferrater Mora, en la filosofía española, como la filosofía del lenguaje, el análisis, la lógica matemática y la filosofía de la ciencia.

Experimentalismo, voluntad renovadora, liberación de procedimientos narrativos, con intención de volver a la idea de que la misión de la literatura radicaba más en la revolución estética y lingüística que en la crítica social, y a la concepción del compromiso del escritor como un compromiso fundamentalmente literario. En cine, en arquitectura, en pintura... ocurriría algo parecido, el divorcio entre el pensamiento español y el régimen de Franco era ya, hacia 1970, abismal, algo que sería decisivo en la transición a la democracia a la muerte del Caudillo.

La evolución que entonces iba tomando la cultural ponía, pues, en evidencia un gran vacío cultural, ideológico e intelectual sobre el que descansaba en sus años finales el régimen de Franco. A pesar de sus contradicciones – liberación pero censura, recordemos la prohibición en 1972 del diario más liberal entonces, *Madrid* -, la prensa, a pesar de este hecho no guardó silencio, al contrario, con más ímpetu los diarios *Ya* (católico de Madrid), el semanario *Cambio 16* durante los años de 1970-1975, se distinguirían por sus críticas al régimen y la abundancia y calidad de su información.

Un grupo de excelentes humoristas gráficos (Forges, Mingote, Chumy y Chumes, Summers, Gila...), satirizaron desde la prensa cotidiana y desde revistas y libros de gran éxito, el inmovilismo, la burocracia, la retórica y los valores del franquismo. Eran muchos los elementos que iban lentamente cambiando en la mentalidad de los españoles, a través del esfuerzo e ingenio de muchos intelectuales de la España de mitad de los sesenta y primeros años de los setenta, creándose progresivamente una conciencia mayoritariamente democrática.

CAPÍTULO VII

Formación Académica

7.1.- Conceptos previos.

En su origen histórico y filosófico, el término «formación» adquiere diferentes significados y enfoques, por tanto, podemos encontrar a profesionales que hablan de *formación* identificándola con una actividad específicamente profesional, y los que piensan que se refiere a múltiples dimensiones, como pueden ser: formación del consumidor, formación de los padres, formación sexual, ... En este sentido, Ferry nos advierte que los significados que actualmente se están dando al concepto formación están desvirtuándolo, de ahí su propuesta de abandonar definitivamente dicho concepto por hallarse cargado de tantos equívocos debido a la extensión de la educación permanente[1]. Nosotros no compartimos esta apreciación, pero sí encontramos la necesidad de diferenciarla de otros conceptos que tienden a ser empleados indistintamente en

[1] Ferry, G. (1991): *El trayecto de la formación*. Paidos, Madrid, p. 52.

el uso cotidiano del lenguaje como pueden ser los términos educación, enseñanza, o instrucción. Para Mence, "La formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco subordinado a éstos"[2]. Para dicho autor, la *educación* se refiere al carácter y a la acción, significa acción desde fuera sobre el hombre; conjunto de medidas necesarias para guiarlo. Por *enseñanza,* entiende que es un medio imprescindible de formación. Esta formación, "multiplica las oportunidades de instrucción porque hace al hombre más ágil y perspicaz, porque amplía su horizonte y le descubre nuevas posibilidades"[3]. Por ello, podemos afirmar, que la formación no puede darse nunca por terminada, no es un suplemento de la existencia humana al que se pueda renunciar, sino que más bien, fundamenta la posibilidad de una existencia humana en general, más perfecta y completa.

Sin detenernos demasiado en las múltiples definiciones que se han dado respecto al concepto de formación[4] y a sus diversas teorías[5], nos inclinamos por la aportada por Zabalza, para el cual, es un "Proceso de desarrollo que sigue el sujeto humano hasta alcanzar un estado de «plenitud personal»"[6]; o bien la de Ferry, para el cual, "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura"[7]. Compartimos esta visión personalista y

[2] Menze, C. (1981): "Formación". En J. Speck y otros (eds.). *Conceptos fundamentales de Pedagogía.* Herder, Barcelona, p. 269.
[3] *Íbidem,* p. 270.
[4] Marcelo García, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo.* 2 ª edc., EUB, Barcelona, pp. 174- 184.
[5] *Op. cit.,* Menze (1988), pp. 270-296.
[6] Zabalza Beraza, M. (1990): "La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.). *Didáctica (Adaptación),* UNED, Madrid, p. 201.
[7] *Op. cit.* Ferry, 1991, p. 43.

nos referiremos al concepto de formación como aquella actividad dirigida al desarrollo de la persona, y que abarca tanto su dimensión personal y humana, junto a concepciones eminentemente técnicas y profesionales. Hablamos por tanto, de un desarrollo integral de la persona. Somos por tanto conscientes, de que conectamos con un discurso axiológico referido a finalidades, metas y valores frente a lo meramente técnico o instrumental, y precisamente por esta fuerte relación con lo ideológico y cultural, hemos visto la necesidad de presentar un marco teórico–conceptual lo más completo posible en la primera parte de esta investigación.

El componente personal de la formación nos lleva a distinguir otras formas de realizar esta formación que no sea la exclusivamente autónoma. Debesse[8] distingue, entre «autoformación», «heteroformación» e «interformación». «Autoformación» es una formación en la que el individuo participa de forma independiente y teniendo bajo su control los objetivos, los procesos, los instrumentos y los resultados de la propia formación. Por «heteroformación» entendemos que es aquella formación que se organiza y desarrolla «desde fuera», por especialistas, sin que se vea comprometida la personalidad del sujeto que participa. La «interformación» se define como "la acción educativa que se ejerce entre los futuros enseñantes o entre maestros en trance de actualización de conocimientos...y que halla un soporte de excepción en el trabajo del equipo pedagógico, tal como hoy se le concibe para la formación del mañana"[9]. Esta concepción de formación conecta con la tradición alemana propuesta por

[8] Debesse (1982): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea". En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes.* Oikos-Tau, Barcelona, pp. 29-30.
[9] *Íbidem*, p. 30.

Habermas[10], el cual emplea el término «Bildung», y lo define como proceso de crecimiento y desarrollo personal o cultural.

El concepto de formación suele aparecer junto a otros conceptos que lo especifica. Este análisis realizado por Klafki[11], distingue entre la formación general y la especializada. Creemos que es importante hacer esta diferencia para cuando hablemos del currículum de la formación del profesorado.

Para este autor, la formación general se refiere a tres dimensiones: conocimiento, moral y estética, mientras que la formación especializada tiene que ver más con la formación profesional como, preparación o capacitación para desarrollar actividades laborales, en "estrecha conexión con la dinámica del empleo"[12]. Compartimos con Klafki, la conveniencia de superar esta división de la formación, cuando hablamos de formación del maestro/a, pues defendemos la necesidad de una formación más integral y plena de la persona.

Hablar de *Formación del Profesorado,* entendemos que es una disciplina compleja en la que se interrelacionan numerosos factores –características ecológicas de las instituciones de formación del profesorado; efectos de la enseñanza en el aprendizaje escolar; relación con la comunidad escolar, con todas las subculturas existentes; percepciones del papel cambiante del maestro; administración educativa que dicta políticas de organización escolar, etc. -, su relación pues, con otras ciencias de la educación es evidente. A nosotros, por motivo de nuestro estudio, nos interesa resaltar las bases epistemológicas que la

[10] Citado en Beyer, L. Et. Al. (1989): *Preparing teachers as professionals*. Teacher College Press, Chicago, p. 80.
[11] Klafki, W. (1990): "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Revista de Educación*, 291, pp. 105-128.
[12] Ferrández Arenaz, A. (1992): "Desarrollo Profesional y Formación Ocupacional". En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional II.*. Servicio de publicaciones de la Universidad, Sevilla, pp. 221-243.

filosofía nos puede aportar, pues de su campo dependen los problemas formativos éticos o de valor subyacentes o implícitos en las distintas políticas educativas existentes a lo largo del siglo XX, hasta la promulgación de la «LODE; LOGSE y LOPEGCE»[13] en materia de Formación de Maestros y Maestras.

Por formación de los profesores, entendemos que "es un proceso en el que se pretende que los profesionales de la educación aprendan, desarrollen y perfeccionen los siguientes aspectos relacionados con su función educativa, considerando los siguientes campos del saber profesional:

- Conocimientos disciplinares, psicológicos, sociológicos, organizativos e institucionales, didácticos, éticos, ideológicos…, para fundamentar, dar sentido y finalidad a la tarea educativa, conocimientos centrados en el qué, por qué y para qué enseñar.
- Habilidades y competencias profesionales, para saber llevar a cabo la enseñanza, pues no olvidemos que el trabajo docente es eminentemente práctico. Estrategias sobre cómo enseñar, cómo planificar su enseñanza, cómo interaccionar con sus alumnos y alumnas, cómo evaluar, reflexionar y tomar decisiones centradas en su práctica y para la mejora sucesiva de la misma.
- Conjunto de disposiciones, actitudes y competencias para aprender a aprender desde la propia práctica, fomentando los procesos de análisis,

[13] Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (*BOE 4-8-1985*); Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (*BOE 4-10-1990*); Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (*BOE 21-11-1995*), respectivamente.

comprensión, valoración y toma de decisiones para el desarrollo autónomo profesional[14], desarrollo que se debería alcanzar desde una vertiente individual, pero también grupal, colegiada, evitando que el profesor se sienta un «profesional solitario».

Al referirnos a la formación del profesorado, hablamos pues, de un campo de conocimiento basado en diferentes paradigmas u orientaciones conceptuales[15] sobre la figura del profesor y su función, un concepto de escuela y de enseñanza que repercute en los diferentes modelos de formación. De los distintos "paradigmas alternativos de formación del profesorado" aportados por Zeichner[16], y dirigidos fundamentalmente a la formación inicial, consideramos que ninguno de ellos puede ser entendido como exclusivo y completo, nos inclinamos por la necesidad de dar un mayor enfoque personalista a esta formación, en detrimento de una orientación académica, tecnológica y crítica. El inclinarnos por este tipo de programa personalista de formación del profesorado es por la urgente necesidad de atender el desarrollo de ciertas facetas de personalidad del futuro maestro y maestra que sabemos que repercuten de manera extraordinaria en la relación futura con su alumnado, como puede ser un autoconcepto positivo del profesorado, en búsqueda de una madurez para su persona, imprescindible si queremos incidir en la educación moral del alumnado, y para hacer del profesor un facilitador que crea condiciones que conducen al

[14] Escudero (1995): La formación del profesorado centrada en la escuela, en Lorenzo Delgado y Sáenz Barrio, *Organización Escolar, una perspectiva ecológica*, Editorial Marfil, Alcoy, pp. 321-339.
[15] Ver, Feiman-Nemser, S. y Buchman, M. (1988): "Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En L.M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores*. Marfil, Alicante, pp. 301-314; o Pérez Gómez, A. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender la enseñanza*. Morata, Madrid, pp. 398-429.
[16] Zeichner, K.M.(1983): "Alternative paradigms of teacher aducation". *Journal of Teacher Education*, XXXVI, 3, pp. 3-9.

aprendizaje, y que por tanto, sabe conocer a sus alumnos. En este sentido Joyce y Weil[17] han desarrollado algunos modelos de enseñanza, que denominan personales, para la formación de los profesores desde este enfoque personalista[18]. De las investigaciones realizadas en torno al tipo de pensamiento, a sus motivaciones, a su quehacer docente[19], se pueden extraer conclusiones que nos dicen que los maestros y maestras cuentan con razones y proyectos que configuran su propia vida cognoscitiva y que les llevan a forman su «teoría personal» sobre la acción. A través de ellas ven el mundo social y por ende, educativo. Creemos que éste puede ser uno de los motivos que les lleven a los profesores a tener fuertes resistencias a revisar sus propias construcciones sobre la realidad social y sobre su propio concepto de enseñanza, siendo construidas, la mayoría de ellas, en base a su propia biografía. Por este motivo, hemos visto la conveniencia de incorporar a nuestra investigación un apartado sobre la vida cotidiana y privada de los maestros y maestras. Este "conservadurismo"[20] propio de la profesión, y que ha sido una constante en la historia de su práctica, creemos que ha influido para que las innovaciones educativas reflejadas en las distintas reformas educativas habidas en España, presumiblemente, no hayan influido de forma extraordinaria en el ejercicio diario de las escuelas. Estamos convencidos de que para que cualquier reforma educativa llegue a ser efectiva e impregne el modo de pensar de aquellos que la han de aplicar, se requiere un modelo de formación del maestro de acuerdo con aquellos principios fundamentales que dan vida a la reforma.

[17] Joyce, B. y Weil, M. (1985): *Modelos de enseñanza.* Anaya, Madrid. Citado en Carlos Marcelo, 1995, p. 197.
[18] Combs, A. W; Blumer, R. A.; Newman, A. J.; Wass, H. L. (1979): *Claves para la formación de los maestros. Un enfoque humanístico.* E.M.E.S.A, Madrid.
[19] Es abundante la bibliografía referida en Villar Angulo (1990).
[20] Ortega, Félix y Velasco, Agustín (1991): *La Profesión de Maestro.* C.I.D.E., Madrid, p. 96.

Compartimos pues, con Krishnamurti[21], la idea de que la educación sólo puede ser transformada educando al educador, de acuerdo con las necesidades sociales que en cada momento histórico se exijan.

Por «formación inicial del profesorado» entendemos que es una de las etapas o niveles de formación en la que se adquirieren conocimientos pedagógicos a través de diferentes disciplinas académicas, y que a través de prácticas de enseñanza, ofertadas y dirigidas formalmente por una institución específica, ensayan y aprenden el complicado hecho de la enseñanza y la educación. Existe además, una etapa anterior de *pre-entrenamiento*, la cual incluye aquellas experiencias de enseñanza previas que los aspirantes a maestros y maestras han vivido generalmente como alumnos, y que de forma consciente e inconsciente pueden influir, y de hecho influyen, en su forma de hacer profesional. Otra etapa posterior a la *fase inicial,* es la *etapa de iniciación*, es decir, aquella en la que se aprende, fundamentalmente durante los primeros años de ejercicio activo; y una cuarta fase de *formación permanente*, en la cual el profesor se perfecciona en su enseñanza mediante estudios que combinan con su trabajo.

Bajo distintas denominaciones, los educadores han tratado de ampliar sus programas formativos iniciales mediante Cursos**,** Congresos, Equipos de trabajo... El profesor Manuel de Guzmán nos señala al respecto, "(...) es un hecho más que comprobado, que no existe en España otra profesión que en el

[21] Citado en De la Herrán Gaseón, Agustín (1993): *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana.* Editorial Ciencia 3, Madrid, p. 16.

transcurso de su ejercicio profesional esté sometida a tantos y tan variados cursillos de perfeccionamiento"[22]. Compartimos su opinión sobre la poca eficacia de los planes de estudio habidos hasta el momento para preparar a un profesional de la enseñanza en tan breve periodo de tiempo. Creemos que la existencia de un currículum predominantemente teórico como el que ha existido en la historia de la formación de nuestros maestros, ha dado lugar a la falta de oportunidades de armonizar teoría-práctica tan necesaria en su trabajo. Para suplir esta deficiencia práctica y teórica es por lo que urge acudir a la llamada formación permanente de los profesores.

Son múltiples las terminologías empleadas para hablar de formación permanente del profesorado. Las más corrientes en el uso son: perfeccionamiento del profesorado[23]; reciclaje de los docentes[24]; desarrollo profesional del profesor[25]; entrenamiento o perfeccionamiento en servicio, como traducción literal de la expresión inglesa «in-service training»[26]; formación permanente del profesorado[27]; formación en servicio[28], formación continua[29], la formación en

[22] De Guzmán, M. (1973): *Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales.* PRIMA LUCE, Barcelona, p. 249.
[23]Tomamos de referencia a Vazquez, G. (1976): *El perfeccionamiento de los profesores.* EUNSA, Pamplona; o Martínez, B. (1983): *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades.* Anaya, Madrid.
[24] Landsheere, G. (1987): "Teacher Recyclage. En Dunkin, M. (Ed.). *The International Enciclopedia of Teaching and Teacher Education.* Pergamon, New York, pp.744-745.
[25] Fullan, M.G. (1986): *El desarrollo y la gestión del cambio.* Comunicación presentada en el Symposium sobre Innovación Educativa, Murcia.
[26] De la Orden, A. (1982): "El perfeccionamiento del profesorado en servicio". *Studia Paedagogica*, 10, julio-diciembre, pp. 25-37.
[27] Darder, P. (1988): "Formación permanente del profesorado". En Sociedad Española de Pedagogía. *La Calidad de los centros educativos*. I.E. "Juan Gil-Albert" y C.A.P.A., Alcoy, pp. 569-590.
[28] Montero, L. (1987): "Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de didáctica,* 4-5, pp. 49-79.
[29] García A., J. (1983): "Tendencias actuales en la formación continua del profesorado". *Acción Educativa,* 23, diciembre, pp. 5-7.

centros[30], etc. Todas ellas hacen referencia a aquella fase de la carrera profesional del docente que comienza tan pronto terminan las prácticas profesionales o la fase de iniciación profesional. Aparecen palabras que aluden, en primer lugar, a cambio, mejora, refinamiento de las competencias docentes, como producto de la intervención, y, en segundo lugar, a las estrategias, procesos, mecanismos de intervención que posibilitan tales cambios. Dirigidos a satisfacer las necesidades del docente, de manera que pueda hallar una gratificación personal en su labor profesional y que ésta incentive su motivación personal. Muy relacionada con la búsqueda de «profesionalización» del docente, entendiendo por tal, como aquel profesor que sabe adoptar decisiones en clase, y que también elabora teorías personales sobre la enseñanza. Gross define al «profesional», "como aquella persona que posee un amplio conocimiento teórico aplicable a la solución de problemas vitales, recurrentes pero no estandarizables y que se sienten en la obligación de realizar su trabajo al máximo de sus competencias, al mismo tiempo que se sienten identificados con los demás profesionales del ramo"[31]. Se resalta, por tanto, cierto sentido de corporativismo, de participación en una comunidad científica, preocupada por el avance y el progreso en su campo de actuación.

Bosquejada una primera aproximación al concepto de profesión, nos llama la atención el análisis que el profesor Villar Angulo[32] realiza sobre los conflictos que suceden en las profesiones en general, y que revisten de gran importancia,

[30] *Op. cit*. Escudero, 1995, p. 321.
[31] Gross, Edward: "The Workey and Sociaty", en H. Borrow (ed.): *Man in a world at Work*, Houghton Mifflin Co., Boston, 1964, p. 69. Citado en Fernández Fernández, J. L., y Hortal Alonso, A. (comp.) (1994): *Ética de las profesiones.* UPCO, Universidad Pontificia de Conillas, Madrid, p. 25.
[32] Villar Angulo, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal.*. Universidad de Granada, Granada, p. 210.

especialmente en la docente, para la formación del futuro maestro. El primero se establece durante el propio acceso a los centros de formación de magisterio. Considerados históricamente, una salida hacia los estudios universitarios para aquellos alumnos y alumnas, que por diversas causas, no pudieron optar por otras carreras que les hubiera gustado cursar (por limitaciones económicas, por duración, números clausus, ...)[33]. Recordemos que es a partir del curso 1979-80, cuando el Ministerio de Universidades autorizó a las Escuelas Universitarias de Profesorado a aplicar pruebas específicas "incluso a los aspirantes con selectividad a la Universidad aprobada – O.M. de 9 de octubre de 1979 -, siempre que incidiesen en aspectos no contemplados en la selectividad pero considerados fundamentales para los estudios de Magisterio"**.** Sin embargo estas pruebas han ido dirigidas preferentemente, "a detectar la inteligencia de los futuros maestros más que a sus intereses vocacionales, estabilidad emocional o salud mental"[34].

En segundo lugar, se producen en el currículum y métodos de enseñanza, predominando el número de materias teóricas sobre las prácticas de enseñanza, así como la aplicación de métodos tradicionales, totalmente desfasados de los propuestos por la LOGSE. En tercer lugar, en la titulación y evaluación. Y en cuarto lugar, en su propia formación continua o permanente.

Concluyendo, por «formación profesional del profesorado» entendemos, que es un proceso de retroacción continuo por medio del cual un sujeto aprende a enseñar. Creemos conveniente señalar lo que el profesor Angulo nos dice que "desde el punto de vista filosófico, la formación del profesorado atiende

[33] Esteve, J.M. (1987): *El malestar docente*. Laia, Barcelona.

[34] Saénz Barrio, O. y Jiménez Gómez, E. (1981): "Los tests de inteligencia en la selección de aspirantes a las Escuelas Universitarias de Magisterio". En VV.AA, *El profesor*. *Formación y perfeccionamiento*. Escuela Española, Madrid, pp. 155-156.

problemas formativos que son éticos o de valor"[35], en cuanto a metas en los programas, motivaciones, valoraciones, etc., que nos reafirman en la necesidad de analizar la formación de los maestros y maestras desde su dimensión moral para entender en mayor profundidad en qué ha consistido y consiste esta formación.

7.2.- Estudios preprofesionales de los maestros y maestras.

Entendemos que son aquellos estudios anteriores a los propiamente profesionales y que los futuros maestros y maestras de primera enseñanza tuvieron que realizar para poder ingresar posteriormente en las Escuelas Normales.

Tomando como referente las condiciones previas al ingreso en los estudios de magisterio[36] y el nivel de exigencia de los exámenes obligatorios que Cerezo Manrique[37] nos describe en su obra, coincidimos con lo que P. Loperena pensaba sobre estos exámenes: "(...) El examen de ingreso es, el mismo facilísimo examen que practican los niños de 10 años para ingresar en nuestros institutos". La simplicidad y poca exigencia de estas pruebas, han sido una constante a lo largo de la historia de formación de maestros, afirmación ésta avalada también por el juicio del profesor Guzmán[38].

[35] *Op. cit.*, Villar (1990), p. 47.
[36] Ver Cuadro 1, p. 354.
[37] Cerezo Manrique, J. F. (1991): *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936).* Diputación de Salamanca, Salamanca, pp. 150-151. En Loperena, P. (1921): *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el Extranjero.* Araluce, Barcelona, pp. 110-112.
[38] Guzmán Gómez- Lanzas, M. (1986): *Vida y Muerte de las Escuelas Normales. Historia de la Formación del Magisterio Básico.* PPU, Barcelona, p. 175.

Los programas a las pruebas de ingreso a los centros normalistas eran previamente redactados por los profesores de cada Escuela y versaban sobre los estudios obligatorios antes del ingreso a las Escuelas Normales.

Un dato a observar es la corta edad con la que ingresaban los alumnos y alumnas en todos los planes analizados –a excepción del de 1971-, y los pocos años de estudios previos obligatorios, podemos comprender pues, que los estudios conducentes al título de maestro y maestra se dirigieran preferentemente a una profundización en los conocimientos elementales adquiridos, no habiendo tiempo material para impartir asignaturas de carácter más pedagógicos.

(Cuadro 1) CONDICIONES DE INGRESO	**1901** R. D. 10 de mayo de 1901	**1903** R. D. 24 de septiembre de 1903	**1914** R. D. 30 de agosto de 1914	**1931** R. D. 29 de septiembre de 1931	**1940** Curso intensivo D. 10 de febrero de 1940	**1942** Plan Provisional O. M. De 24 de sept.	**1945** Ley de 17 de julio de 1945	**1950** D. 7 de julio de 1950	**1967** D. de 2 de febrero de 1967	**1971** Ley 4 de agosto de 1970 (Sin disposición concreta)
Edad	14 años (En el R. D. De 17 de agosto, cap. III, art. 19, será de 16 años)	14 años	15 años	16 años	15 años	12 años	14 años	14 años	16 años	18 años
Estudios previos	**Enseñanza Elemental (grado normal y superior)**	**Enseñanza Elemental (grado normal y superior**	**Bachillerato Elemental**	**Bachillerato Universitario**	**Bachillerato**	**Enseñanza Elemental (grado normal y superior)**	**Bachillerato Elemental**	**Bachillerato Elemental y Reválida**	**Bachillerato Superior y Reválida**	**Bachillerato Universitario**
Número total en años de cultura previa a los estudios de Magisterio	6	6	6	10	6	8	8	8	10	12
Examen de ingreso	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No

CUADRO 1: *Fuente de elaboración propia*

- **Plan de 1901 y 1903,** (R. D. 10 de mayo de 1901). El examen se componía de tres ejercicios: Uno escrito, consistente en la contestación de un tema elegido a suerte entre tres que designaba el tribunal. Este ejercicio sería leído ante el Tribunal. En el ejercicio oral, contestaría a las preguntas formuladas por el Tribunal. El ejercicio práctico consistía en examen de objetos, resolución de problemas y ejecución de labores, en el caso de las maestras, y trabajos manuales para los maestros.

  Para verificar el ejercicio escrito, quedarían incomunicados durante una hora todos los examinandos que actuaran en cada sesión, sin permitírseles comunicarse mutuamente entre sí, ni consultar más libros ni apuntes que los autorizados por el Tribunal.
- **Plan de 1914**, (D. 29 de septiembre de 1914). El examen se componía de un ejercicio escrito y otro oral, sobre las materias que constituyen la enseñanza de las Escuelas Primarias.
- **Plan de 1931**, (D. 29 de septiembre de 1931. Reglamento de 1933, O. M. 17 de abril, cap. II, art. 7º). Este examen de ingreso fue examen-oposición a un número limitado de plazas entre aspirantes de ambos sexos, el cual, y según el profesor Guzmán, podría considerarse "como una rigurosa selección, aunque fuera de tipo cultural, que ya implicaba el derecho a plaza"[39]. Constaba de las siguientes partes: a) Un ejercicio escrito, tanto de letras como de Ciencias, que comprende: desarrollo de un tema de Letras, elegido por suerte de entre los que constituyen el cuestionario oficial de ingreso; resolución y razonamiento de dos problemas: uno de ellos de matemáticas y otro de aplicación a la Física u otras Ciencias, y un ejercicio

[39] *Op. cit*. Guzmán (1986), p. 175.

de redacción en torno a un tema libremente determinado por el Tribunal[40]. Las tres partes de que constaba el ejercicio se realizarían en tres sesiones distintas, siendo la duración máxima de cada una de ellas de tres horas. Se calificarían conjuntamente, siendo el ejercicio eliminatorio.

Los ejercicios orales también serían de Letras y de Ciencias. El de Letras consistía en preguntas individuales del Tribunal a cerca de las diferentes materias de la Sección; lectura en voz alta por el examinando de una página literaria en español, explicando su contenido, y en la traducción repentizada de un libro escrito en francés. El ejercicio oral de Ciencias, al igual que el anterior, en preguntas diversas y fundamentales acerca de las materias de la Sección. Además las alumnas, realizarían un ejercicio de costura o bordado en blanco en una sola sesión. Los ejercicios se calificarían separadamente y cada uno de ellos serían eliminatorios.

El cuestionario para ingreso en la Escuela Normal sería elaborado por La Dirección general de Primera Enseñanza, con el fin de orientar y unificar el carácter de estas pruebas.

- **Plan de 1940.** Tanto en el Decreto de 10 de febrero y O. del 28 de febrero de 1940, por los cuales se establece el plan de Bachilleres –Maestros, y las normas para su cumplimiento, no se reflejan explícitamente ninguna prueba de acceso obligatoria. Pero al tratarse de un plan en el que se restablece taxativamente lo establecido en el art. 28 del plan de 1914, así como

[40] En el D. de 29 de septiembre de 1931, añade a esta disposición posterior, las siguientes palabras localizadas en la introducción del Decreto que nos indican el deseo de seleccionar lo más convenientemente posible a un profesorado que "encarne el espíritu de la reforma, (...) con el fin de que el maestro sea el alma de la Escuela". Este es el motivo por el que creemos que se añade en este apartado las siguientes palabras: "(...) libremente determinado por el Tribunal, pero de tal modo elegido, que favorezca en los aspirantes el manifestar su disposición y condiciones para la actividad educativa"

disposiciones complementarias, creemos que el examen de ingreso sería semejante al establecido en el plan del 14.

- **Plan de 1942,** (O. 24 de septiembre de 1942, B.O.E. 15, arts. 1º y 4º). El examen de ingreso se verificaría separadamente para alumnos y alumnas. Constaría de: a) Un ejercicio de redacción, que serviría de base para apreciar los conocimientos gramaticales y caligráficos, sobre un asunto determinado por el Tribunal. b) Lectura de un texto español, con objeto de apreciar la correcta expresión y la inteligencia de lo leído. c) Resolución de problemas a base de las cuatro operaciones aritméticas, con números enteros, decimales y el sistema métrico. d) Contestación a preguntas sobre Religión, Geografía e Historia de España y Geometría, con la extensión que corresponde a la Primera Enseñanza. e) Examen de un objeto sencillo, natural o artificial, en el que el alumno demuestre los conocimientos que posee sobre las Ciencias de la Naturaleza. f) Las alumnas además, realizarían un examen de costura.
- **Plan de 1945,** (O. M. De 9 de octubre de 1945). El examen constaría de las siguientes pruebas: a) Análisis sintáctico que comprenderá el estudio y la clasificación de cada una de las frases que contenga un párrafo dictado de antemano, elementos de las mismas, su función; figuras sintácticas, análisis morfológico, prosódico y ortográfico. Este ejercicio será por escrito. b) Ejercicio de redacción sobre un tema de Religión, Historia o Geografía. Este ejercicio será leído por el alumno ante el Tribunal. c) Resolución de dos problemas de matemáticas. d) Traducción de un trozo de texto de francés. E) Las alumnas realizarán además ante el Tribunal un ejercicio de Labores.

- **Plan de 1950**, (Decreto de 7 de julio de 1950. Reglamento de las Escuelas del Magisterio. Cap. II, art. 10. El examen constaría de siete partes: a) Lectura expresiva en prosa y verso. b) Análisis gramatical de las oraciones contenidas en un trozo dictado de antemano. c) Ejercicio de redacción sobre un tema de Religión, Historia o Geografía del cuestionario formado para este objeto en las Escuelas del Magisterio. Este ejercicio será leído por el alumno ante el Tribunal, que podrá hacer preguntas y observaciones acerca del mismo. d) Resolución de dos problemas de matemáticas.
  e) Iniciación político-social. f) Ejercicio de traducción de francés, por escrito. g) Las alumnas realizarán, además, ante el Tribunal, un ejercicio de labores, según Cuestionario.
  La extensión que se exigirá en los ejercicios será la correspondiente a la de los estudios hechos en los cuatro primeros cursos del Bachillerato.
- **Planes de 1967 y 1971.** El examen se sustituye por la reválida posterior al Bachillerato Superior, y por los estudios de COU o Curso de Orientación Universitaria y Bachillerato, respectivamente. La última disposición analizada, queda recogida en las condiciones de acceso a las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica, pruebas que aunque quedaron fijadas, no se llevaron acabo de forma obligatoria en un primer momento, hasta que la propia Universidad no instauró las P.A.U o Pruebas de Acceso a la Universidad.

Con estas directrices marcadas por los exámenes de ingreso a las Escuelas de Formación de Maestros y Maestras, podemos de alguna manera intuir el nivel de instrucción que éstos poseían antes de su formación profesional, la

mayoría de las veces, de nivel elemental, como los establecidos en los planes elaborados después de la Guerra Civil, y que según Guzmán fueron exámenes "puramente simbólicos"[41]. El autor, como protagonista en esta selección se muestra en su estudio extrañado al ver lo poco que se les exigían y la facilidad con que se les aprobaba a estos aprendices a maestros y maestras. Para los planes anteriores tenemos las referencias de Cerezo Manrique[42]: "Únicamente 5 de cada 100 alumnos" se ven impedidos para ingresar, por tanto y según el autor, "podría hablarse de ausencia de selección del alumnado normalista". El examen de ingreso pues, se convertía en un "requisito administrativo sin ningún valor académico". Creemos que estas pruebas del pasado, a las que fueron sometidos los candidatos y candidatas a docentes de Primera Enseñanza, fueron de carácter fundamentalmente cultural y memorístico.

Podríamos hacer algunos comentarios con respecto a la reflexión sobre los contenidos de estos exámenes para poner de manifiesto los objetivos reales de estas pruebas. En todos los planes analizados, creemos que el objetivo final era comprobar el grado de preparación en conocimientos fundamentales, por este motivo se les exigía la contestación a unos cuestionarios de forma oral y escrita; resolución de problemas de matemáticas con las cuatro operaciones aritméticas básicas; lectura de un texto en el que se demuestre la correcta entonación y comprensión de lo leído; el examen de objetos, propios del área de Ciencias Naturales –exclusivo en los planes de 1901, 1903, y 1942-; pero también intuimos un trasfondo de control, de selección más allá de lo puramente cultural, como por ejemplo la aparición del ejercicio de redacción,

[41] *Op. Cit*. Guzmán (1986), p. 175.
[42] *Op. cit*. Cerezo (1991), p. 112.

presentándose por primera vez en el plan de 1931, como medio de dar a conocer al Tribunal encargado de juzgar la idoneidad, o no, a la docencia de los candidatos, mediante una prueba en la que se refleja la madurez, la personalidad, buenas intenciones y deseos del aspirante. Las condiciones en las que se deberían realizar este ejercicio de redacción, se modifican a lo largo de los distintos planes, creemos que encubriendo posiblemente un talante ideológico-identificativo de las creencias que sustenta el alumnado. Observamos que la reaparición en el plan de 1942 del ejercicio de redacción, contiene un matiz predominantemente culturalista, al especificarse que en la redacción se deben "apreciar los conocimientos gramaticales y caligráficos"; pero en cambio, en los planes de 1945 y 1950, años en los que progresivamente el franquismo va evolucionando a formas más radicales en la manifestación de sus valores y principios ideológicos propios del catolicismo integrista, del nacionalismo exacerbado y del conservadurismo, se concreta los temas de redacción en las asignaturas de Religión, Historia y Geografía en este mismo orden. Se añade en el plan de 1950, una prueba en la materia de Iniciación Político-Social. La traducción al español de un texto escrito en francés.

Coincidimos con el profesor Brezinka[43] en resaltar la necesidad de hacer una selección más seria en la actualidad, atendiendo a factores que no sean exclusivamente culturales: "A los aspirantes a magisterio, antes de empezar sus estudios habría que someterlos a un examen acerca de si reúnen

[43] Brezinka, W. (1990): *La educación en una sociedad en crisis.* Narcea, Madrid, p.191.

las aptitudes para dedicarse a tal profesión, y entre ellas la adecuación caracterial.
Se emplearán para esto los métodos psicométricos que ofrezcan mejores garantías (...)".

En conclusión, observamos una trayectoria ascendente en cuanto al nivel de formación cultural exigido al futuro profesorado de enseñanza primaria que culmina con el plan del 31, disminuyendo en momentos históricos concretos, que aunque no justifican, sí explican al menos estos hechos. Los planes del 40, 42 y 45, pertenecientes a la posguerra, bajaron el nivel de exigencia, no solo por la necesidad urgente de nuevo profesorado, recordemos las depuraciones, encarcelamientos, expatriaciones a los que se vieron obligados muchos de nuestros maestros[44], sino también por la férrea ideología religiosa-patriótica dominante en esos años, en los que el principal objetivo de la enseñanza se hallaba en formar a nuestros niños y niñas en el amor a Dios y a la Patria.

A lo largo de estos setenta y un años de formación de nuestros maestros y maestras de primera enseñanza, observamos que el nivel de instrucción exigido ha variado a lo largo de los distintos planes de estudio, desde la exigencia en el "dominio" de disciplinas instrumentales, como la lectura, escritura, cálculo y ortografía[45], hasta una preparación muy similar para los

[44] Remitimos a la extensa bibliografía señalada en Fernández Soria, Juan Manuel (1998): *Educación, Socialización y legitimación política. (España 1931-1970).*Tirant lo Blanch, Valencia, p. 130.
[45] Ver *Colección de Decretos de Instrucción Pública.* Imprenta Tello. Madrid, 1891-1895.

estudios de carrreras tan variadas y diferentes como ingenierías técnicas, medicina, filosofía, química o físicas. Con la realización de los estudios conducentes al COU, los futuros maestros y maestras se equipararon en instrucción a los de cualquier otro futuro universitario.

7.3.- Legislación y planes de estudio en la formación inicial del profesorado (1900-1971).

Analizar la formación académica de los maestros y maestras, nos obliga a tener en cuenta los planes de estudio así como la legislación educativa referido a tal tema.

Antes de iniciarnos en la evolución histórica de la *currícula* que han regido en nuestras escuelas normales durante el siglo XX hasta la llegada de la democracia, creemos conveniente determinar que por Plan de Estudio entendemos que es un conjunto ordenado de enseñanzas y prácticas que han de cursarse en determinadas instituciones para la obtención de un título académico. Reflejan una serie de elementos que entran en juego en su elaboración, "factores sociales, políticos, ideológicos, culturales y educativos"[46], muy importantes de tener en cuenta cuando se trata de poner de manifiesto cuáles han sido los valores morales predominantes en etapas históricas concretas.

[46] Holgado Barroso, Juan A., (1.998): *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX: Tradición y Renovación en la formación del Magisterio primario (1.900-1.970)*

Corroboramos, a lo largo de la exposición de los diferentes planes que "la historia de los planes de estudio para la formación del Magisterio, es la historia del paso de lo cultural a lo profesional expresado en la pérdida de peso de la formación culturalista y la ganancia de las metodológicas o profesionales"[47].

Para internarnos en su estudio, tomamos de referencia la obra del profesor Guzmán[48], el cual nos dice que todas las reformas educativas se han visto fuertemente condicionadas por limitaciones económicas, y que "los diferentes planes nos ofrecen perspectivas distintas, porque a su vez, el propio país va gradualmente siendo diferente"[49].

Los distintos planes de estudio de formación de maestros, los analizaremos dentro de cada una de estas etapas:

- Primera etapa: Labor regeneracionista. Planes entre 1.900 a 1.914, ambos inclusive.
- Segunda etapa: La República y el plan de 1.931.
- Tercera etapa: El franquismo (1936-1967).
- Cuarta etapa: Restauración democrática. El plan de 1971.

[47] Rodríguez Gómez, J. Mª. (1996): "Desarrollo histórico de planes de formación de maestros (1.900-1.990)". *Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 25, p. 134.
[48] Guzmán Gómez - Lanzas, M. (1.986): *Vida y Muerte de las Escuelas Normales. Historia de la Formación del Magisterio Básico.* PPU. Barcelona.
[49] Gómez García, Mª Nieves (1.997): "El Maestro fuera de la Escuela: Apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del Maestro Nacional (España: 1.939-1.975)". *Revista Historia de la Educación*. Vol. 16, p. 183.

7.3.1.- 1ª Etapa: Planes entre 1.900-1.914

En 1.900 se abre un ciclo histórico-educativo, cerrándose una etapa de abandono para las normales. Un nuevo horizonte se ofrece hacia tan deseada consolidación profesional. Sin embargo creemos, que este deseo no se hará realidad hasta el plan de 1.914, cuando los temas pedagógicos toman mayor relevancia que los propiamente culturales.

Durante los tres primeros años proliferaron los proyectos y las reformas. Los ministros García Alix (conservador) y Romanones (liberal), "timonean el entramado educativo armonizando sus aspiraciones"[50].

García Alix emprendió la reforma de las Escuelas Normales[51] y su sucesor, Romanones, continuaría su labor. Por primera vez en la historia del Magisterio, los maestros recibieron su paga a cargo del Estado (R.D del 26 de octubre de 1.901), incorporándose sus establecimientos de enseñanza en los Institutos de enseñanza media (R.D del 17 de agosto de 1.901), rebajando de esta forma la categoría de las Normales. Los motivos de esta importante decisión fueron económicos, fácilmente comprensible desde la mentalidad actual, los gastos ocasionados para mantener las escuelas no compensaban dado el poco número de alumnos que se matriculaban, algo bastante lógico, dada la escasa atención que se le prestaba a la formación de los maestros y maestras, y a su mísero sueldo, no en balde, y aún en nuestros días, es muy común el uso del refrán de "pasa más

[50] González Pérez, T. : "Trazos Históricos sobre la Formación de maestros". *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.* Nº 21, Sep-Dicimbre. 1.994

[51] Puelles Benitez, , M. (1.980): *Educación e Ideología en la España contemporánea (1.767-1.975)* Ed. Labor-Politeia. Madrid, p. 246

hambre que un maestro de escuela". El maestro ganaba poco, pues "no era mucho lo que debía enseñar".

Yagüe[52] analiza esta difícil situación en la que Romanones se encontraba al inicio de su mandato, ensalzando la decisión de éste, de incluir la formación de los maestros en los Institutos. Más valía una formación profesional y seria, que volver a situaciones anteriores, como conceder de nuevo los certificados de aptitud, que habían sido derogados con la reforma Gamazo[53], para desempeñar escuelas mediante examen de Catecismo, Lectura, Escritura, Ortografía y Aritmética[54]. También Cossio[55] se inclina por considerar la difícil decisión tomada por Romanones, como valiente, inteligente y realista.

Sin embargo, es interesante conocer la opinión contraria de los propios profesores de las Escuela Normales en cuanto a la decisión tomada por el ministro, el incluir los estudios del Magisterio en los Institutos de Segunda Enseñanza, "... confunde la enseñanza puramente preparatoria con la profesional, tan distintas, no solo por sus tendencias ..."[56].

Las dificultades económicas en las que se hallaban las escuelas normales, contribuyeron a que la propia ley, firmada por Romanones, redujera los dos cursos a sólo dos cursillos de cinco meses, permitiendo que accedieran a la enseñanza personas que sólo necesitaban saber rudimentos de Religión,

[52] García Yagüe, J. (1955): "Problemática Histórico-Legislativa de las Escuelas del Magisterio en España". *Revista Española de pedagogía*. Enero-Marzo, nº 49. p.18
[53] *Gaceta de Madrid* de 25 de septiembre de 1.898, art. 9º
[54] R.D. de 6 de julio de 1.900, art. 23.
[55] *Gaceta de Madrid* de 25 de septiembre de 1.898. Cossio, M.B., "La enseñanza primaria...ed. cit., pp.169-170.
[56] (Carta fechada el 26 de mayo de 1903, en Pontevedra, escrita por los profesores de la Escuela Normal de Pontevedra. Dirigida al Excmo. Señor Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes).

Gramática y Aritmética, antes de su ingreso. Esta medida hizo que el poco prestigio que poseían la formación de maestros y maestras decreciera.

Romanones manifiesta buena voluntad en su quehacer y justificó su acción reformadora de las normales con estas palabras:

"Se impone la reforma de las Escuelas Normales para que de ellas salgan maestros en las condiciones que hoy se necesitan, condiciones que por desgracia no reúnen, debido a la dificultad de hacer una buena selección, por la mezquindad de sueldos en el personal que aspira a ingresar en el profesorado primario; a las pocas e ineficaces prácticas que llevan a cabo los alumnos de las Escuelas Normales y también a los estudios deficientes y a los métodos defectuosos de la educación profesional del Magisterio.

Deben robustecerse las Escuelas Normales, enriqueciéndolas con elementos intelectuales valiosos, aunque no pertenezcan al magisterio, y debe reducirse su número al estrictamente necesario, suprimir las elementales y no consentir el establecimiento de aquéllas que en su instalación y organización no reúnan las condiciones necesarias. Esta debe ser la tercera parte de nuestro programa.[57].

En la Introducción a la Ley de 19 de agosto de 1.901, nos dice: "Si es imposible de todo punto improvisar una cultura nacional, no lo es poseer los medios más eficaces para realizar esta obra en corto plazo y el primero de todos consiste en elevar el nivel intelectual, moral y social de los maestros jóvenes, dotados de instrucción sólida y educación elevada, que, a ser posible, hubiesen

[57] Martí Alpera, F. (1.904). *Por las Escuelas de Europa*. Sucesores de Hernando. Madrid. Prólogo del Conde de Romanones, fechado el 24 de diciembre de 1.903.

vivido y aprendido los modernos procedimientos pedagógicos del extranjero y dispuesto a dedicar todas sus energías y afanes a la penosa labor de la enseñanza"[58].

El propio Romanones lamenta su propia decisión de englobar la enseñanza normal elemental en los Institutos Generales y Técnicos, por eso añade: "Nada le hubiera podido halagar más al ministro que suscribe, que haber difundido las enseñanzas del Magisterio, sosteniendo las Escuelas Normales independientes de los Institutos, las Escuelas de Comercio...; pero esto que debe constituir una aspiración para el futuro, era en el momento presente, por razones que quedan indicadas, cosa imposible de lograr"[59].

Sin embargo, esta incorporación fue mínima, escasamente dos años hasta la aparición del R.D. de 24 de septiembre de 1903.

Con la decisión de que el estado asumiera el pago de las nóminas de los maestros y maestras, se garantizaba así el pago de sus haberes, dando a la vez estabilidad y garantía social. La profesión ganó atractivo y de ahí la demanda generalizada de plazas en las Escuelas Normales[60].

[58] *Gaceta de Madrid* de 19 de agosto de 1.901
[59] *Ibidem*, introducción a la citada Ley.
[60] *Op. Cit.* Cerezo (1.991), pp. 42-43.

Plan de 1901

Cuadro 2

PROGRAMA DE ESTUDIO DE 1.901
Grado Elemental

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Primer. Curso Lengua Castellana	2º Curso de Lengua Castellana	Tercer. Curso de Pedagogía
Pmer. Curso Pedagogía	2º Curso de Pedagogía	Física
Geografía General y de Europa	Geografía Especial de España	Química Aplicada
Aritmética	Álgebra y Trigonometría	Fisiología e Higiene
Geometría	Ética y rudimentos de Derecho	Agricultura y Técnica Agrícola
Psicología y Lógica	Historia Universal	Derecho y legislación Escolar
Religión e Hª Sagrada	Dibujo	Hª de España
Dibujo	2º Curso de Caligrafía	Tercer Curso de Caligrafía
Juegos Corporales	Trabajo manual por el sistema de Naäs: Objetos y trabajos en madera, alambre y hierro forjado.	Prácticas de Escuela
Trabajo Manual por el Sistema Naäs: objetos y trabajos en cartón, papel, barro y yeso.		

Fuente: Elaboración propia

Si observamos el cuadro, hay un predominio de asignaturas de carácter cultural (64´5%) sobre las específicamente profesionales (el 35´5%), se aumenta la formación pedagógica con respecto a planes anteriores, y aparece por primera vez la asignatura de Psicología y Lógica, ampliándose el programa de estudio a

tres cursos. Es interesante resaltar el carácter experimental de disciplinas como Álgebra, Física, Química, Agricultura,..., síntoma de que la corriente positivista difundida en España en el último cuarto del siglo XIX y alentada desde grupos políticos e intelectuales como los institucionistas, comenzaba a tener fuerte influjo en los programas normalistas.

Tras la finalización de la carrera, los alumnos y alumnas realizarían una reválida[61]. El examen se compondría de tres partes:

1º. Contestación por escrito a dos temas del Cuestionario formulado por los Claustros, en el espacio de tres hojas, sin libros de consulta o apuntes. Este cuestionario versará sobre las materias estudiadas en la carrera, a excepción de las de carácter práctico (Dibujo, Ejercicios corporales, Caligrafía, Labores, Ejercicio manuales).

2º. El ejercicio oral consistirá en la contestación a las preguntas formuladas por el Tribunal sobre las materias estudiadas en la carrera.

3º. El ejercicio práctico comprenderá un análisis completo gramatical y la resolución de un problema de Aritmética o Geometría. Además, el Tribunal podrá dirigir preguntas al graduado sobre nociones de cosas, material de enseñanza y su manejo, y en general, sobre cuantas materias puedan contribuir a fijar un juicio sobre la capacidad pedagógica del aspirante a maestro. En las maestras, una parte de los ejercicios consistirá en la preparación y ejecución de labores.

[61] R. D. de 10 de mayo de 1901, y O. de la Dirección General de 21 de mayo de 1912.

Plan de 1903

El 24 de septiembre de 1.903, aparece el Real Decreto por el cual se modifica el funcionamiento de las Escuelas Normales de Maestros y Maestras, recuperando su identidad, independizándose de los Institutos.

Mayordomo[62] se inclina por presentarnos este plan como la primera reglamentación general importante sobre la formación del magisterio primario.

En la exposición de motivos del R.D. de 24 de septiembre de 1.903, se justifica la necesidad de una nueva reforma en los estudios: "El número extraordinario de escuelas vacantes y no solicitadas, a la par que el decrecimiento progresivo de la matrícula en nuestras Normales, constituyen una preocupación para todos los que se interesan por la prosperidad de la enseñanza primaria (...). La escasa retribución que disfrutan los Maestros de aquellas escuelas, así como el excesivo gasto que requieren actualmente los estudios del Magisterio, son, en gran parte, causa del mal señalado; y se impone, por tal motivo, como medida urgente la simplificación de dichos estudios".

Cuadro 3

PROGRAMA DE ESTUDIO DE 1903 (Grado elemental)

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO
Gramática Castellana, con ejercicios de lectura y escritura (diarias, 9 h. s.)	**Gramática Castellana, ampliación. (alterna, 9 h.)**
Nociones de Pedagogía (alterna, 6 h.)	**Pedagogía (alterna, 6 h.)**
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría (alterna, 3 h.)	**Derecho usual y Legislación escolar (alterna, 3 h.)**

[62] Mayordomo, A. (1.978) : "La problemática socio-profesional del Magisterio Primario en España (1.900-1.930). *Revista Española de Pedagogía*. Enero-marzo, nº 139, p. 90.

Nociones de Geografía e Historia (alterna, 6 h.)	**Geografía e Historia de España (alterna, 6 h.)**
Dibujo (alterna, 3 h.)	**Nociones de Agricultura (alterna, 3 h.)**
Religión e Historia Sagrada (alterna, 3 h. s.)	**Ciencias físicas y Naturales con aplicación a la Industria y a la Higiene (alterna, 2 h.)**
Trabajos Manuales y ejercicios corporales (sólo para los maestros, 6 h.)	**Trabajos manuales y ejercicios corporales (sólo para maestros, 6 h.)**
Práctica de enseñanza y Labores (sólo para las maestras, 4 h.)	**Prácticas de enseñanza y Labores (sólo para maestras, 4 h.)**
Prácticas de Enseñanza (4 h.)	**Prácticas de Enseñanza (4 h.)**

Fuente: Elaboración propia

Tras la finalización de los estudios, por el D. de 1 de agosto, en su art. 20 y 28, se establece de nuevo la necesidad de realizar una reválida semejante a la disposición del anterior plan, por la cual los alumnos y alumnas tendrían "derecho a entrar en los concursos para la provisión de escuelas vacantes, en la forma que se determine". La Orden de la Dirección General de 21 de mayo de 1912, clarificaría el sistema de reválida que habría de ser aplicado en cada Normal o Instituto para la obtención del título, quedando determinada en las mismas condiciones que las expuestas anteriormente.

Creemos que este plan supuso un evidente retroceso en la formación de los maestros teniendo en cuenta el tiempo de duración de los estudios (dos años en vez de tres), y en la disminución de asignaturas de carácter pedagógicas. Las disciplinas específicamente enciclopedistas, culturalistas y/o instrumentales, predominan claramente sobre las pedagógicas, lo que nos indica la baja instrucción elemental con la que ingresaban el alumnado normalista, deficiencia que debía ser compensada en las Escuelas. Es interesante resaltar la desaparición

de la asignatura de Caligrafía en este plan y se refuerzan las prácticas implantándose en ambos cursos.

La Real Orden de 2 de septiembre de 1908, exigiría la edad de 14 años para ingresar en la Escuela Normal, proponiéndose de nuevo el plan de estudio de 1903.

Estas disposiciones señaladas, lo que pretendían eran elevar la calidad de la enseñanza con mayores exigencias para los alumnos, "preparando el ambiente"[63] para la llegada de la gran reforma de 1.914.

Las palabras de Altamira nos sirve de introducción para comprender la situación que se vivía en los medios educativos y para comprender la urgente necesidad de una reforma en profundidad de las Normales: "(...) No hay maestros suficientes y no están bien formados. Se necesita la reforma de la enseñanza normal que habrá de consistir en especializar la enseñanza, haciéndola verdaderamente profesional y práctica, en identificar la acción instructiva y educativa durante la estancia en la escuela, mediante el contacto con las más altas instituciones de cultura (...)"[64].

[63] Op.cit Guzmán, M., 1.986, p. 144.
[64] Altamira, R. (1.912). "Problemas urgentes de la primera enseñanza". *BILE*, nº 67. Madrid, pp. 161-166.

El plan de 1914

El año 1.914 es una fecha importante para la historia de la formación de los maestros. El Ministro Francisco Bergamín mediante el R. D. de 30 de agosto de 1.914[65] nos ofrece una gran reforma de las escuelas normales.

En su exposición de motivos, se resalta la necesidad de atender a la formación de los maestros:

"De cuantas reformas es preciso realizar para el mejoramiento de la educación primaria, acaso no hay ninguna ni más urgente ni más fundamental, que la reorganización de las Escuelas Normales. Porque es indudable que todas cuantas reformas se emprendan para aquel fin resultarán estériles si no se atiende con el mayor cuidado a la formación del Magisterio, ya que del Maestro depende principalmente la eficacia de toda labor educativa (....)".

Se define la misión de las normales como, "Formar un fecundo plantel de pedagogos aptos para la función docente, no sólo mediante la adquisición de los conocimientos teóricos indispensables, sino muy especialmente por la adecuada formación profesional que los habilite para saber enseñar, y lo que es aún más importante, para saber educar". Observamos que va apareciendo de nuevo un lenguaje que nos recuerda al empleado por Gil de Zárate[66] al referirse a la necesidad de crear centros específicos para la formación del maestro: "No le basta al maestro poseer los conocimientos que su profesión requiere: necesita saber transmitirlos; necesita educar enseñando; y este arte no se adquiere sin un aprendizaje previo. El magisterio exige, pues, una carrera, y escuelas donde

[65] R.D. 30 de agosto de 1.914, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1.914), pp. 2-3.
[66] En Gómez Rodríguez de Castro, F. (1986): "El currículo de la Formación del Maestro. (El momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857). *Historia de la Educación*, nº 5**,** p. 166.

poder seguirla: ha menester también una vocación decidida, que solo se desarrolla con el conocimiento teórico y práctico de sus penosos deberes".

La expresión: «saber educar», tan antigua en el panorama educativo, son manifestaciones de la sensibilidad hacia innovaciones pedagógicas que dominaban por entonces en Europa: se hablaba de especialización del profesorado, de estimular la iniciativa de los alumnos, del fomento de la observación, del uso de métodos intuitivos, ..., todos ellos reflejados en los principios de la Escuela Nueva.

García Yagüe[67] nos realiza una crítica con respecto a estas buenas intenciones del plan del 14, poniendo en duda la correlación entre los fines que perseguía y los medios reales con los que se contaba:

"Si la Escuela normal reivindica el aspecto formativo y pretende fomentar la vocación y aptitud pedagógica, así como educar a la voluntad habilitando a los futuros maestros «para saber enseñar y, lo que es más importante, para saber educar –misión de las Normales-»[68], resulta curioso que no se especifiquen, una vez más, los medios reales con los que se contaba para alcanzar este ambiciosos objetivo. Según el autor mencionado, los artículos 19 y 20 de la citada ley, marcan las pautas para que estas grandes finalidades puedan ser alcanzadas, poniendo las esperanzas en el profesorado de las Escuelas para que impartan las asignaturas desde un punto de vista educativo. Para ello se habla de reorganizar los internados[69], asignándoles a éstos carácter extraeducativo. Es importante señalar, que estas grandes esperanzas puestas en el profesorado serían muy

[67]García Yagüe, J. (1955): "Problemática histórico-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España", *Revista española de pedagogía*, nº 49, enero-marzo, p.20.
[68] Ver Exposición de motivos del R.D. de 1.914.
[69] R. D. de 30 de agosto de 1914, cap. V, arts. 68-72.

difíciles de alcanzar teniendo en cuenta que cualquier licenciado, tanto en Letras como en Ciencias, podían opositar habiendo superado las asignaturas de Pedagogía e Historia de la Pedagogía realizadas en la Escuela Superior de Magisterio. Difícilmente podemos entender cómo podrían ponerse al corriente de tanta complejidad en su futura profesión.

Para concluir, el profesor Escolano[70], nos detalla las innovaciones más notables de esta reforma que estaría vigente hasta 1931:

- Unificación del título de maestro, elemental y superior en uno sólo: el de Maestro o Maestra de Primera Enseñanza.
- Supresión del "Certificado de Aptitud".
- Reducción del número de alumnos por clase a 50.
- Dotación de becas y estímulo para la creación de internados o colegios.
- Acceso a la enseñanza pública por oposición.

Cuadro 4

PLAN DE ESTUDIO DE 1.914

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO	CUARTO CURSO
Religión e Historia Sagrada (alterna, 6 h.)	**Religión y Moral**	**Gramática Castellana**	**Elementos de la Literatura española**
Teoría y práctica de la Lectura(alt. 17 h.)	**Gramática Castellana (1º)**	**Geografía Universal**	**Ampliación de Geografía de España**
Caligrafía ¤	**Caligrafía**	**Historia de la Edad Moderna**	**Historia Contemporánea**
Nociones Grales.	**Geografía de**	**Álgebra**	**Rudimentos de**

[70] Escolano Benito, A. (1982): "Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, nº 269, enero-abril, p. 67.

De Geografía y Geografía regional	**España**		**Derecho y Legislación escolar**
Nociones Grales. de Historia e Historia de la E. Antigua	**Historia de la Edad Media**	**Física**	**Química**
Nociones y ejercicios de Aritmética y Geometría	**Aritmética y Geometría**	**Historia Natural**	**Fisiología e Higiene**
Educación Física	**Pedagogía (1º)**	**Francés (1º)**	**Francés (2º)**
Música		**Pedagogía (2º)**	**Historia de la Pedagogía**
Dibujo	**Educación Física**	**Prácticas de Enseñanza**	**Prácticas de Enseñanza**
Costura (para las maestras)	**Música**	**Corte y Labores (maestra)**	**Agricultura (maestros)**
	Dibujo		**Economía doméstica (maestras)**
	Bordado y Corte (maestras)		

Fuente: Elaboración propia

¤ A esta asignatura se le dedicaría, junto con la lectura, un total de 17 horas semanales[71]

La labor didáctica se desarrollaba en clases de hora y media de duración, excepto las de labores, que tendrían una duración de dos horas. Las clases de Dibujo, Música, Francés y elementos de Literatura Castellana, eran bisemanales. Todas las demás se darían alternas.

A través de las distintas disposiciones recogidas en los artículos 19 y 20, se señala la metodología a seguir:

"Los estudios de todas las asignaturas tendrán carácter eminentemente educativo, atendiendo no sólo a dar íntegramente en cada curso las enseñanzas

[71] Para el establecimiento del horario, hemos utilizado el estudio que Cerezo (1991), realiza para la Escuela Normal de Valladolid.

propias del mismo, sino también a despertar la iniciativa de los alumnos, procurando la más activa cooperación de éstos en la enseñanza, desarrollando en ellos el espíritu de observación y reflexión y haciendo aplicaciones prácticas de la doctrina enseñada.

Siempre que sea posible, tendrán las enseñanzas carácter intuitivo, dando las explicaciones con adecuados experimentos y trabajos de laboratorios. Todos los profesores deberán enseñar a sus alumnos la Metodología de sus respectivas asignaturas aplicada a la Escuela primaria.

La enseñanza de las diversas materias comprendidas en el plan de estudios se completará con exposiciones escolares, ejercicios académicos, conferencias, excursiones y otros medios educativos que organice la Junta de profesores".

Tras un análisis más detallado del plan, podemos observar, tal y como refleja la tabla, de que fue un plan enciclopedista y culturalista, pues las metodologías, aspecto básico desde el punto de vista profesional, no se contemplaban sino como lecciones apendiculares en las distintas disciplinas. Su regulación era ambigua y poco rigurosa, dejando excesivo margen a la improvisación o al incumplimiento. Muestra de ello son las palabras siguientes: "Todos los profesores deberán enseñar a sus alumnos la Metodología de sus respectivas asignaturas aplicadas a la escuela primaria". La puesta en práctica de la ley, de nuevo no tenía por qué coincidir con lo escrito.

Las prácticas se realizarían en los dos últimos cursos, presentando, al final de dicho periodo, una Memoria con el resultado de sus observaciones.

El examen de reválida, obligatorio para obtener el consiguiente título de Maestro/a de Primera enseñanza, se componía de cinco pruebas relativas al conocimiento conseguido a través de las diferentes asignaturas de la carrera.

Es de destacar el Capítulo V, art. 70, de este plan de estudio, al posibilitar, que en aquellas escuelas normales que contaran con medios económicos suficientes, se establecieran colegios o residencias escolares con el "fin de proporcionar a los alumnos vivienda higiénica y económica, facilitarles el estudio y contribuir a la formación de su carácter y a fortalecer su vocación". Esta última faceta es la que nos interesa de resaltar, el carácter formativo de la personalidad del futuro maestro y maestra, nos señala la evidencia de que con un solo plan de estudios de asignaturas de marcado carácter culturista, no era suficiente para alcanzar las altas aspiraciones de formar a un buen maestro o maestra. Creemos que esta pretensión sería precursora de las Residencias de Estudiantes[72].

7.3.2.- 2ª Etapa: El Plan de 1931

Con el Decreto de 9 de septiembre de 1.931, las escuelas normales se acercan, respetándose aún su carácter profesional, al ámbito universitario. La reforma vendría de manos de Rodolfo Llopis, durante la época republicana; profesor normalista, director de la Revista de Escuelas Normales desde 1.927 y líder socialista, formaba parte de una renovación más amplia y profunda de nuestro sistema escolar primario.

En el preámbulo del Decreto de 29 de septiembre de 1.931 se puede leer: "Deseamos formar, independizar, sostener y fortalecer el alma del maestro, con el fin de que fuera el alma de la escuela"[73]. Para ello se precisa facilitarle una

[72] Maeztu, M. (1923): "Las Residencias de Estudiantes en las Normales". *Revista de Escuelas Normales,* nº 6, pp. 162-165.
[73] *Gaceta de Madrid* del 30 de septiembre.

rica formación de su espíritu, una "firme preparación pedagógica", y la "adquisición de estudios superiores".

La reforma de la escuela constituyó un tema obsesivo para los republicanos[74], el propio Llopis, nombra la escuela como "arma ideológica de la revolución española, y el problema de las normales, que había que afrontar con toda valentía"[75], era núcleo central de su pensamiento reformador.

El llamado Plan Profesional significa en nuestra historia de la educación un momento importante y singular. Por primera vez los maestros y maestras españoles aprenderían en las Normales materias como Filosofía, Psicología, Metodologías especiales; Organización escolar..., se les exigiría ser bachilleres para ingresar en ellas; las prácticas durarían todo un curso escolar en una escuela pública. Todo ello constituiría un hito en la formación de nuestros maestros, organizada en tres periodos: uno de cultura general, que se cubriría en los institutos de segunda enseñanza; otro de formación profesional, a desarrollar en las normales; y un tercero de práctica docente, que se realizaría en las escuelas primarias centrales[76]. Las materias del plan, de marcada orientación pedagógica-profesional, frente al carácter culturalista de los *curricula* anteriores, se articulan en torno a tres grupos de estudios: a) Conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales; b) metodologías especiales; c) materias artísticas y prácticas.

En el tercer y último curso, se preveían también "enseñanzas especiales" de párvulos, retrasados, superdotados, etc. Las prácticas se realizarían en las anejas

[74] Escolano Benito, A. (1982), op. cit, pág. 70.
[75] Llopis, R. (1931). *Para mis Compañeros. Revista de Escuelas Normales, 81-82-97*
[76] Decreto 9 de septiembre de 1.931, Art. 1.

y en otras escuelas unitarias y graduadas, y serían dirigidas por los profesores de las normales, en colaboración con la Inspección[77].

El ingreso en las escuelas se llevaría a cabo mediante examen-oposición a un número limitado de plazas, al que podían presentarse los bachilleres universitarios a partir de los 16 años. Al terminar los tres años de estudios, y el de práctica docente, los titulados podían ser propuestos como maestros en propiedad por los claustros de las normales[78].

Este plan supuso innovaciones muy importantes en la formación de los maestros, ya que éste precisaba de unas cualidades especiales, entre ellas, la aptitud para ejercer la docencia. En su artículo 17 (Capítulo IV), hace un llamamiento a la necesidad de "cultivar su vocación por la enseñanza, a fomentar sus aptitudes y a despertar en sus conciencias el hondo sentimiento de responsabilidad y los grandes ideales que han de inspirar la vida de los maestros". Nuestros profesionales se nos presentan, al igual que en el pasado, como modelo de virtudes humanas y profesionales.

Introdujo otra importante novedad desde el punto de vista institucional, la fusión de las escuelas masculinas y femeninas en instituciones únicas, en régimen de coeducación, avance muy importante que nos aporta un dato alentador para nuestro estudio y que analizaremos más adelante.

La *Revista de Escuelas Normales* abraza este plan con el título: "El triunfo de nuestra Asociación", especificando: "(...) el decreto del 29 pasado, por el que se reforma tan profundamente nuestras Escuelas Normales; mejor diríamos, por el que verdaderamente se crean las escuelas Normales en España (...).

[77] Decreto 9 de septiembre de 1.931, arts. 7 y 8.
[78] El Reglamento de Escuelas Normales (O.M de 17 de abril de 1933) pormenorizaba el régimen académico y profesional de los centros. *Revista de Escuelas Normales, 101* (1934)

La Asociación no ha dejado de laborar para que las Escuelas Normales fueran verdaderas escuelas de Pedagogía, donde la educación profesional del futuro Magisterio primario fuese realidad y no ficción, como era en las Normales que acaban de desaparecer"[79]. También la *Revista de Pedagogía*[80] acoge la reforma republicana como la más importante, destacando de ella el haber convertido a las Escuelas Normales en centros superiores de cultura y formación profesional, despojándoles del carácter enciclopédico y forzosamente elemental que antes tenían.

A pesar de esto, las innovaciones que experimentan las Normales no agradan a todos, la reducción de las instituciones, la coeducación, descenso de la plantilla,..., se plantea su revisión presionando para reestructurarlas a su anterior posición, en definitiva la vuelta al Plan del 14.

Cuadro 5

PLAN PROFESIONAL DE 1.931

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Elementos de Filosofía (3 horas semanales)	**Pedagogía** (3 horas semanales)	**Historia de la Pedagogía** (3 horas semanales)
Psicología (3 horas semanales)	**Metodología de la Geografía** (3 horas semanales)	**Paidología** (3 horas semanales)
Metodología de la Lengua y Literatura española (6 horas semanales)	**Metodología de la Historia** (3 horas semanales)	**Organización escolar** (3 horas semanales)
Metodología de las Matemáticas (3 horas semanales)	**Metodología de la Física y de la Química** (6 horas semanales)	**Cuestiones económicas y sociales** (3 horas semanales)

[79] González Pérez, T (1994): "Trazos históricos sobre la formación de maestros", *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, nº 21, sep.-diciembre,* pág. 191.
[80] "La preparación del Magisterio, *Revista de Pedagogía*, 131 (1932), pp. 521-522.

Metodología de las Ciencias Naturales y la Agricultura (3 horas semanales)	**Fisiología e Higiene** (3 horas semanales)	**Trabajos de seminario** (horario que estime el claustro)
Música (2 horas semanales)	**Música** (2 horas semanales)	**Trabajos de especialización** (comprenden las enseñanzas especiales) (horario que estime el claustro)
Dibujo (2 horas semanales)	**Dibujo** (2 horas semanales)	
Trabajo manual (ambos sexos), y **Labores** (sólo alumnas), (3 horas semanales, en lecciones de hora y media)	**Trabajos manuales** (para ambos sexos), **y Labores** (sólo alumnas), (3 horas semanales, en lecciones de hora y media)	**Economía doméstica y Enseñanzas de Hogar** (para las alumnas) (2 horas semanales)
Ampliación facultativa de Idiomas (2 horas semanales)	**Ampliación facultativa de Idiomas** (2 horas semanales)	

Fuente: Elaboración propia

En el Capítulo VI, art. 38 del Decreto, se establece un examen final compuesto por:

1º. Un ejercicio escrito sobre un tema elegido por cada alumno entre tres sacados a suerte de un pequeño cuestionario formulado por el Tribunal de los que componen la sección a) correspondiente a conocimientos filosóficos, pedagógicos y sociales (cap. IV, art. 12). La duración máxima será de tres horas. Posteriormente, el examinando leerá en voz alta sus trabajo, quien podrá exigir a aquel el comentario y aclaraciones que estime oportuno.

2º. Ejercicio práctico. Consistente en explicar a los niños de una Escuela, en media hora, una lección elegida de entre cinco sacadas a la suerte del programa de la misma. Podrá elegir el grado, y disponiendo de una hora de aislamiento con los libros y medios que reclame, para preparar su trabajo. Este examen establecería el orden promocional a efectos de colocación en el periodo de

prácticas docentes (un curso completo), que era remunerado; residencias de estudiantes...

Esta reforma que ha quedado registrada en la historia de la normales como primer intento de insertar la formación de los maestros en instituciones de nivel superior y de profesionalizar los programas de su carrrera académica, tuvo una duración muy corta, tal y como la *Revista de escuelas Normales* proclamó con el título de "Días penosos", reconociéndose que "La República empezó con brío, pero desde hace dos años el entusiasmo ha decaído"[81].

7.3.3.- 3ª Etapa: El franquismo (1939-1969).

Los acontecimientos sociopolíticos y la fuerte agitación ideológica, conmociona a todo el país afectando de forma decisiva a la formación del alumnado normalista. Se modifican los requisitos académicos de los futuros maestros, quedando la mayoría de sus escuelas clausuradas desde el inicio de la guerra.

Ante la urgente necesidad de maestros, se organizan tres cursos intensivos en las propias Escuelas Normales cimentados en el Decreto de 1.931, y en el Reglamento de 1.933 del 17 de abril, que regularía la normativa de estas instituciones; adaptándose algunas de sus materias curriculares a las connotaciones políticas del momento.

Estos cursillos se celebraron entre el 1 de marzo de 1.937 y el 30 de junio de 1.938.

[81] *Revista de Escuelas Normales* (1935): "Días penosos", 113, p.162.

Peralta Ortiz[82], nos refleja el periodo comprendido entre 1936-1939, como una etapa en la que se elaboraron dos proyectos sobre los estudios de Magisterio sobre la «nueva escuela» y el «nuevo maestro». Siendo Ministro de Educación Nacional Sainz Rodríguez, y Jefe Nacional de Primera Enseñanza Romualdo de Toledo, se encarga a dos comisiones distintas la elaboración de un Anteproyecto de Ley de Primera Enseñanza[83], borradores, que la autora del artículo señala, como expresión de las dos posturas existentes en cuanto a la formación de los maestros y maestras: por una parte el intento de mantener la preparación Superior iniciado en la República, asumiendo los avances pedagógicos propios de esta etapa, aunque desde el punto de vista político suponga una ruptura total con este periodo; o bien, volver a los planes existentes antes de la República, en su mejor tradición conservadora, opuesto a la concepción educativa de la República o del espíritu de la Institución Libre de Enseñanza.

Hemos comprobado, que aún estando en guerra, algunas escuelas normales seguían funcionando con cierta normalidad, prueba de ello es la carta hallada en el libro-registro de entrada y salida de documentos, en los Archivos de la Escuela Normal de Sevilla[84], en ella, la profesora de la asignatura de Organización Escolar, justificaba las prácticas escolares. Todas ellas firmadas el 23 de abril de 1936; 26 de enero de 1937, y 26 de febrero del mismo año. Estas cartas, dirigidas posiblemente al Ministerio de Educación Nacional, nos señalan dos datos, el

[82] Peralta Ortiz, M. D. (2000): "Los proyectos sobre los estudios de Magisterio en los comienzos del franquismo", *Bordón*, 52, 1, pp. 69-85.

[83] Estos programas elaborados durante el primer Ministerio de Educación Nacional, no llegaron a publicarse a pesar de su autorización publicada en el Boletín Oficial en 1939. Sobre el contenido y las razones de su no aplicación, ver Peralta Ortiz, M.D. (1996): *El maestro de las España Nacional (1936-1945).* Tesis Doctoral, Madrid, pp. 123-160.

[84] Biblioteca General Universitaria de Sevilla. Legajo 3, (1933-1942), Libro Registro de Entrada de Documentos, (1931-1942), Libro Registro de Salida de Documentos.

primero de ellos es el normal funcionamiento de las clases prácticas en las Escuelas Anejas, por lo menos en algunas durante el periodo bélico, y otro dato interesante para nuestro estudio, es conocer que los profesores y profesoras de la asignatura de Organización Escolar, se encargaban de la programación de las prácticas escolares.

En la zona republicana, por Orden Ministerial del 10 de junio de 1.938, se restablecen los cursos ordinarios en las Escuelas Normales. Urgía formar maestros, y de forma rápida, ya que fueron numerosos los llamados al frente.

Tras la guerra civil, la formación de los maestros decae estrepitosamente, las depuraciones, las censuras, junto a la expurgación de su programa educativo con fortísimas connotaciones políticas de contenido patriótico y religioso, originan un "olvido de la calidad, el prestigio social y la renovación, en una palabra, el abandono de las normales"[85].

Por Decreto de 10 de febrero de 1.940 se deroga el Plan profesional y se restablece el Plan de 1.914. Pero además, por otro Decreto, el 4 de octubre de 1.940, se facilita a los bachilleres la obtención del título de Maestro conforme a un plan de estudios que duraría solamente un curso dividido en dos cuatrimestre, pudiéndolo realizar de forma oficial o libre. Éste estaría formado por asignaturas acordes con el nuevo sistema político y un calendario de estudios tan escaso que devolvería a la carrera de maestro el menosprecio de otros tiempos.

El decreto de 10 de febrero de 1940 instituía la organización de un curso intensivo (hasta el 31 de julio), para aquellos que desearan realizar sus estudios por la enseñanza oficial (art. 3). Se decía: «Será posible obtener el título de

[85] Palomero Pescador y Fernández Dominguez, J.E. y M.R. (1.984): "Las Escuelas Normales en el umbral de su reforma. Reseña Histórica". *Revista Patio Abierto*, Nº 9, pág. 2.

maestro a aquellas personas que por su espíritu católico no pudieron alcanzarlo en el nefasto periodo republicano». Se les exigiría, entre los documentos para la matrícula, un informe de las autoridades respecto a la conducta moral y política y de adhesión al Movimiento Nacional[86]. Este beneficio, dirigido a los bachilleres, se prolongaría hasta 1945 y pese a su provisionalidad, en un primer momento, su vigencia se prorrogaría durante tres años más.

Cuadro 6

PLAN DE ESTUDIO DE LOS BACHILLERES

PARA SER MAESTROS/AS

CURSO ESCOLAR	
PRIMER CUATRIMESTRE	**SEGUNDO CUATRIMESTRE**
Religión e Historia Sagrada	**Religión y moral**
Pedagogía	**Pedagogía**
Música	**Historia de la Pedagogía**
Caligrafía	**Música**
Costura: bordado en blanco y corte de ropa blanca (sólo para alumnas)	**Caligrafía**
Prácticas de enseñanza	**Prácticas de enseñanza**
	Corte de vestidos, labores artísticas y Economía doméstica (sólo para maestras)

Fuente: Elaboración propia

[86] *B.O.E. 22*, Orden de 7 de febrero de 1940.

Plan Provisional de 1942

Sucesivas órdenes ministeriales[87] darían las pautas de la formación de maestros en los llamados "planes provisionales". Este plan, diseñado por la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación, y sus centros de formación se denominarían «Institutos de Magisterio»[88]. Posee como rasgo más destacado, la disminución de edad a 12 años para el ingreso en las Escuelas Normales, suponiendo un retroceso de 28 años.

En el artículo 8º de la primera orden ministerial, se les seguiría beneficiando a los bachilleres para obtener el título de maestro de Primera Enseñanza, pero estos estudios debían realizarse por libre.

Cuadro 7

PLAN PROVISIONAL DE ESTUDIO DE 1942

PRIMER CURSO (de cultura general, O.M 24 de sep. De 1.942)	**SEGUNDO CURSO** (O.M de 4 de 0ct. De 1.944)	**TERCER CURSO** (O.M de 16 de oct. De 1.944)	**CUARTO CURSO#** (O.M de 22 de octubre de 1.945)
Religión (clase alterna)	**Religión** (bisemanal)	**Religión**	**Psicología y Lógica**
Lengua española (clase alterna)	**Lengua española** (bisemanal)	**Lengua española**	**Fisiología e Higiene Escolar**
Geografía (bisemanal)	**Geografía** (bisemanal)	**Historia Universal en sus relaciones con la Historia de España**	**Pedagogía**
Historia	**Historia y Educación patriótica** (una sola	**Geografía**	**Didáctica general y**

[87] O.M de 24 de septiembre y 7 de Octubre de 1.942, O.M de 27 de noviembre de 1.943, O.M de 4 y 7 de octubre de 1.944, O.M de 22 de octubre de 1.945 y O.M de 15 de noviembre de 1.945

[88] *Actas Comisión Permanente del C. N. E.* (1942), pp.27-33. AMEC, Legº. 76.796

<table>
<tr><td>(bisemanal)</td><td>asignatura. Bisemanal)</td><td></td><td>especial y Organización Escolar</td></tr>
<tr><td>Matemáticas (alterna)</td><td>Matemáticas (bisemanal)</td><td>Aritmética y Elementos de Álgebra</td><td>Religión</td></tr>
<tr><td>Ciencias de la Naturaleza (bisemanal)</td><td>Ciencias de la Naturaleza (bisemanal)</td><td>Elementos de Física y Química</td><td>Metodología catequística</td></tr>
<tr><td>Lengua moderna (bisemanal)</td><td>Francés (bisemanal)</td><td>Lengua francesa</td><td>Historia de la Pedagogía</td></tr>
<tr><td>Enseñanza Patriótica (bisemanal)</td><td>Caligrafía (una lección semanal)</td><td>Dibujo</td><td>Labores artísticas y Enseñanza del Hogar (sólo maestras) y Trabajos Manuales (sólo maestros)</td></tr>
<tr><td>Caligrafía (semanal)</td><td>Dibujo (bisemanal)</td><td>Música</td><td rowspan="8">Prácticas de Enseñanza*</td></tr>
<tr><td>Enseñanza Artística (Dibujo, modelado, etc. Bisemanal)</td><td>Música (bisemanal)</td><td rowspan="7">Labores (para las alumnas) y Trabajos Manuales (para los alumnos)</td></tr>
<tr><td>Enseñanza Artística (Dibujo, modelado, etc. Bisemanal)</td><td>Música (bisemanal)</td></tr>
<tr><td>Gimnasia (alterna)</td><td>Gimnasia y recreos dirigidos (una sola asignatura, bisemanal)</td></tr>
<tr><td>Recreos dirigidos (alterna)</td><td rowspan="2">Labores (bisemanal) y Enseñanzas del Hogar (una lección semanal)</td></tr>
<tr><td>Labores y Enseñanza del Hogar (sólo alumnas)</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

#Los estudiantes, una vez aprobados los tres cursos anteriores, realizarán este cuarto curso de estudios complementarios de carácter profesional.

*Se realizarán en la escuela graduada aneja, debiendo tener como mínimo cincuenta horas.

Podríamos pensar que disminuyen los cursos de formación cultural en beneficio de un trienio de formación profesional, pero esta situación sólo duraría tres años, hasta la aprobación de la Ley fundamental de Primera Enseñanza.

Plan de 1945

El 17 de julio de 1.945, se presenta la Ley de Educación Primaria[89]. Posteriores Órdenes Ministeriales[90] convocarían a examen de ingreso, se reorganizan las escuelas normales, llamadas a partir de entonces «Escuelas del Magisterio» y se establecerían nuevas normas de funcionamiento.

Los requisitos de ingreso vuelven a cambiar, exigiéndose la edad de 14 años y tener aprobados los cuatros primeros años del bachillerato (primer ciclo de enseñanza media).

Las normas para la puesta en marcha del nuevo plan quedan muy bien recogidas en la obra de Gómez de Guzmán[91], que por su interés, describimos las siguientes observaciones metodológicas:

- Todos los alumnos habrán de seguir obligatoriamente un curso de especialización profesional a su elección. Estos cursos serán:
  a) De formación agrícola
  b) De formación industrial
  c) De formación mercantil

[89] *B.O.E. 18 de julio*, Ley de 17 de julio de 1945
[90] O. M. De 9 de octubre de 1.945.
[91] *Op.cit.* Gómez de Guzmán, M. (1.986), p. 196

Las alumnas, además, habrían de seguir obligatoriamente un curso de Enseñanza del Hogar.

Los alumnos varones eligirían obligatoriamente otros dos cursos prácticos, entre: Idiomas (francés o Inglés), Cantos escolares, Enseñanzas artísticas, Organizaciones escolares. Las alumnas, por el contrario, sólo uno de estos cursos.

- Las Escuelas del Magisterio funcionarían en régimen completamente independiente para alumnos Maestros y para alumnas Maestras. Sus "instalaciones, organización y disciplina" serían distintas para cada sexo (art. 62).
- En el artículo 63 se establece la obligatoriedad a la asistencia de campamentos y albergues.

El alumnado por tanto, además de ampliar sus conocimientos adquiridos en las enseñanzas medias, "recibirían una intensificación de la doctrina y prácticas religiosas, formación en los principios inspiradores de la historia nacional y en normas de convivencia social"[92].

Con la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 1945 aparece pues un plan de estudios de Magisterio diseñado con perspectiva de continuidad. Aunque en realidad sólo duró cinco años, el que le siguió tuvo pocas variantes al de 1945 y sí que se acabaron siete años de proyectos y seis años de formación provisional de nuestros maestros y maestras.

[92] VV.AA. *La escuela y los maestros (1857-1970).*Patrocinado por la Consellería d'Educació i Cienca. Generalitat Valenciana, Instituto de Cutura de "Juan Gil-Albert". Diputación de Alicante. 1994.

Cuadro 8

PLAN DE ESTUDIO DE 1945

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO	TERCER CURSO
Pedagogía general	Filosofía de la Educación	Ampliación y Metodología de las Letras: Historia, Ampliación y Metodología de las Ciencias: Geología y Biología
Psicología general y aplicada	Ampliación y Metodología de las Letras: Geografía, Metodología y Organización escolar	Historia de la Pedagogía
Ampliación y Metodología de las Letras: Lengua y Literatura española	Ampliación y Metodología de las Ciencias: Física y Química	Psicología experimental
Religión y su Metodología	Religión y su Metodología	Formación del espíritu nacional
Cursos prácticos y de especialización	Cursos prácticos y de especialización	Cursos prácticos y especializados
Caligrafía	Dibujo	Francés
Música	Música	Música
Agricultura para hombres y Labores para las mujeres	Trabajos manuales para alumnos o Labores para las alumnas	Iniciación profesional para los alumnos y Enseñanzas del Hogar e Iniciación Profesional para las alumnas
Educación Física y Deportes	Educación Física y Deportes	Educación Física y Deportes

Fuente: Elaboración propia

Concluyendo, este currículum de formación inicial del Magisterio es una mejora sensible respecto al contemplado en el plan provisional, en todos sus aspectos: ingreso, formación cultural y formación pedagógica. Las prácticas de enseñanza, aunque están contempladas en la ley en su artículo 66, no figura como asignaturas hasta la remodelación del plan de estudios en 1950.

Plan de 1950

Como Gómez de Guzmán nos relata en su extensa investigación sobre las escuelas normales[93], el Plan de 1.950[94], "viene a cumplir, de una manera más radical todo lo establecido en la Ley de Educación Primaria de 1.945, siendo su gran innovación, la obligatoriedad de la asistencia de los estudiantes de Magisterio a un campamento o Curso de verano que organizaba el Frente de Juventudes (instituidos por Ley de 6 de diciembre de 1940), y las Escuelas del Hogar de la Sección Femenina. Estos cursos durarían algo más de un mes, constando de dos partes, una teórica y otra práctica[95]. Sin duda, iban dirigidos a inspirar en los maestros el espíritu del Nuevo Estado, al igual que en 1939[96].

A la finalización de sus estudios, los futuros maestros y maestras realizarían un examen de reválida, considerado como examen final. Constaría de tres ejercicios:

[93] *Op. cit.*, Manuel de Guzmán, 1.986,. p. 198
[94] Decreto de 7 de julio de 1950
[95] Para conocer más sobre estos cursos, se puede acudir a Mayordomo, A. (1985): "El Magisterio primario en la política educativa....., p.266
[96] *B.O.E.* 7 de julio, orden de 27 de junio de 1939.

1º. Escrito. Consistente en desarrollar un tema sobre una cuestión de Ciencias, Letras o Pedagogía, sacado a suerte entre los que forman los cuestionarios.

2º. Oral. Insaculados los temas de Ciencias oficiales, el alumno sacará tres temas de cada una de esas materias, elegirá uno y deberá desarrollar los tres en el tiempo máximo de una hora.

3º. Práctico. Aplicar una lección durante treinta minutos como máximo, preparada libremente por el examinando, sea Maestro o Maestra -. Los exámenes se verificarán en el mismo orden descrito, teniendo que ser aprobados sucesivamente

Cuadro 9

PLAN DE ESTUDIO DE 1950

<table>
<tr><th>PRIMER CURSO (24 clases semanales)</th><th>SEGUNDO CURSO (24 clases semanales)</th><th>TERCER CURSO (25 clases semanales)</th></tr>
<tr><td>Religión y su Metodología
(2 clases semanales)</td><td>Religión y su Metodología
(2 clases semanales)</td><td>Religión y su Metodología
(2 clases semanales)</td></tr>
<tr><td>Lengua española: Gramática, Análisis lógico, gramatical, Metodología de la Lengua
(3 clases semanales)</td><td>Matemáticas: Geometría, ampliación y Metodología. Trigonometría
(2 clases semanales)</td><td>Historia de la Literatura española, Metodología de la Lengua
(3 clases semanales)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Matemáticas: Aritmética y su Metodología; Álgebra
(3 clases semanales)</td><td>Física y Química y su Metodología
(3 clases semanales)</td><td rowspan="2">Geografía e Historia Universal y su Metodología
(3 clases semanales)</td></tr>
<tr><td>Psicología: Pedagogía y Paidología.
(1 clase semanal)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td></td><td>Pedagogía: Educación y su historia
(3 clases semanales)</td><td>Pedagogía: Metodología General y Organización escolar
(3 clases semanales)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Geografía e Historia de España y su metodología
(3 clases semanales)</td><td>Dibujo y su Metodología
(1 clase semanal)</td><td>Agricultura e industrias rurales
(2 clases semanales)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Música Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares
(2 clases semanales)</td><td>Música: Cantos
(2 clases semanales)</td></tr>
<tr><td>Filosofía: Psicología, Lógica y Ética
(3 clases semanales)</td><td>Idioma extranjero
(2 clases semanales)</td></tr>
<tr><td>Fisiología e Higiene
(1 clase semanal)</td><td rowspan="2">Dibujo del natural
(1 clases semanal)</td></tr>
<tr><td>Caligrafía
(1 clase semanal)</td><td>Caligrafía
(1 clase semanal)</td></tr>
<tr><td>Labores o Trabajo manuales
(2 clases semanales)</td><td>Labores o Trabajo manuales
(1 clase y media semanal)</td><td>Educación Física y su Metodología
(3 clases semanales)</td></tr>
<tr><td>Educación Física y su Metodología
(3 clases semanales)</td><td>Educación Física y su Metodología
(3 clases semanales)</td><td rowspan="3">Prácticas de Enseñanza
(1 clases semanal)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Prácticas de Enseñanza: Una lección colectiva
(1 clases semanal)</td><td>Prácticas de Enseñanza
(1 clase semanal)</td></tr>
<tr><td>Formación público-social (alumnos); y Enseñanza del Hogar (alumnas)
(1 clase y media semanal)</td></tr>
<tr><td>Formación político- social (sólo alumnos). Enseñanza del Hogar y su Metodología (alumnas)
(2 clases semanales)</td><td>Formación político- social (sólo alumnos) Enseñanza del Hogar y su Metodología (alumnas)</td><td>Formación político-social (sólo alumnos) Enseñanza del Hogar y su Metodología (alumnas)
(1 clases semanal)</td></tr>
</table>

Fuente: Elaboración propia

Plan de 1967

Lo más anecdótico de este plan fue la exigencia de poseer el bachillerato universitario como base cultural previa a los estudios del Magisterio.
Manuel de Guzmán[97], personaliza, exponiendo el deseo de entonces, de muchos de los profesores que en esos momentos ejercían la docencia, de que
se implantara de nuevo el Plan de 1.931, y en "algo se logró". En su obra describe las principales "analogías y diferencias" entre ambos planes:

- Como analogías señala: Exigencia del bachillerato superior, una prueba de madurez y prácticas de todo un curso, controladas por la Escuela Normal y la Inspección de Enseñanza Primaria. El acceso directo[98].
- Diferencias: La no exigencia de examen selectivo, el constar de sólo dos años lectivos y el que las prácticas no fueran pagadas con el sueldo de entrada sino con una cantidad simbólica de cinco mil pesetas en total. El acceso en el plan de 1.931 era directo, pues había un examen-oposición; en el de 1.967, accedían solamente los de mejor expediente académico.

Un dato muy interesante a destacar para el estudio que nos ocupa, es el hecho de la selección final del futuro profesor. Ante la pregunta de si con un examen de cultura se puede saber si el candidato es idóneo para la docencia, posiblemente todos responderíamos que no, sin embargo ha sido así en toda la historia del Magisterio a excepción del Plan Profesional de 1.931. Este es un

[97] Manuel de Guzmán, *op. cit*., p.218.
[98] Dada la proximidad temporal de dicho plan de formación, la mayoría de su profesorado aún vive en la actualidad, por lo que resulta fácil acudir a la memoria colectiva de sus vivencias y recuerdos. Preguntado por este punto a sus protagonistas, lo recuerdan como un "engaño más de la Administración", lo prometido "del supuesto acceso directo" quedó una vez más en el papel.

tema candente y de muy difícil solución. Hasta el momento, y dado el elevado número de alumnos que acuden a las actuales Escuelas Universitarias de Ciencias de la Educación, la selección se hace por Concurso y Examen de Oposición. En estas pruebas: ¿se elige al profesorado más idóneo para la tarea de "perfeccionar a personas"?, o por el contrario, ¿se selecciona aquellos que más saben de la materia que se debe enseñar?.

Otro punto importante a destacar en este plan fue la obligatoriedad de realizar los "Cursos de Capacitación en las Actividades Juveniles de tiempo Libre para la obtención del título de maestro y maestra de Enseñanza Primaria"[99]. Su duración de cuatro semanas, se realizaría en régimen de internado en los Colegios menores y Albergues Juveniles, esto nos suena a los Campamentos del Frente de Juventudes o Cursos de Verano de la Sección femenina del plan de 1.950. Sin embargo, esta complementariedad en la formación de los maestros y maestras, tenían fuertes diferencias; los Cursos de Tiempo Libre, eran curso de perfeccionamiento profesional que abarcaban tres fases: Teórica, Técnica y Práctica. La fase teórica se componía de dos asignaturas: Pedagogía del tiempo libre y Sociología del grupo juvenil.

El carácter netamente educativo a través de las enseñanzas complementarias de actividades del tiempo libre, posibilitaban la convivencia, el compañerismo, la solidaridad entre sus miembros, en general, la puesta en práctica de valores sociales. Este echo contrasta con las motivaciones de los Cursos de verano del plan 50, las cuales fueron fundamentalmente políticas.

[99] O.M de 26 de marzo de 1.968

Al finalizar los dos cursos que comprendían el plan de estudio, el alumnado debía realizar una prueba de madurez sobre las materias cursadas. Posteriormente tendrían un periodo de prácticas de un curso escolar completo en Escuelas seleccionadas por la Inspección, siendo evaluados a la finalización del curso escolar. Además, estas prácticas se completaban con unos cursillos sobre diversas especialidades del Magisterio, previamente programados en cada Normal.

Nos encontramos con un plan muy completo, de cuyo seno surgieron profesores muy bien formados y comprometidos con una enseñanza muy adecuada para aquellos tiempos.

Cuadro 10

PLAN DE ESTUDIO DE 1.967

Los cursos en este plan iban divididos en dos cuatrimestres.

PRIMER CURSO	SEGUNDO CURSO
Pedagogía e Historia de la Educación (3 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Didáctica y Organización escolar** (6 horas semanales en dos cuatrimestres)
Psicología general y evolutiva (3 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Filosofía y Sociología de la Educación** (4 horas semanales en dos cuatrimestres)
Didáctica de las Matemáticas (3 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Didáctica de las Matemáticas** (3 horas semanales sólo en el primer cuatrimestre)
Didáctica de la Lengua española y Literatura	**Didáctica de la Lengua española** (2 horas en cada cuatrimestre) **y Literatura**

(3 horas semanales en los dos cuatrimestres)	
Didáctica de la Religión (1 hora semanal en los dos cuatrimestres)	**Didáctica de la Religión** (1 hora semanal en los dos cuatrimestres)
Didáctica de la Geografía e Historia (2 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Didáctica de la Geografía e Historia** (3 horas semanales sólo en el segundo cuatrimestre)
Didáctica de las Ciencias Naturales (2 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Didáctica de la Física y Química** (2 horas semanales en los dos cuatrimestres)
Idioma inglés y su didáctica (2 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Idioma inglés y su didáctica** (2 horas semanales en los dos cuatrimestres)
Dibujo (2 horas semanales en cada cuatrimestre)	**Dibujo** (2 horas semanales en cada cuatrimestre)
Música (2 horas semanales en cada cuatrimestre)	**Música** (2 horas semanales en cada cuatrimestre)
Educación Física (3 horas semanales en los dos cuatrimestres)	**Educación Física** (3 horas semanales en los dos cuatrimestres)
Manualizaciones (2 horas semanales en cada cuatrimestre)	**Manualizaciones** (2 horas semanales en cada cuatrimestre)
Enseñanzas del Hogar (2 horas semanales en cada cuatrimestre)	**Enseñanzas del Hogar** (2 horas semanales en cada cuatrimestre)
Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional (1 hora semanal en los dos	**Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional** (1 hora semanal en los dos

cuatrimestres)	cuatrimestres)
Prácticas de enseñanza (2 horas semanales en cada cuatrimestre)	**Prácticas de enseñanza** (2 horas semanales en cada cuatrimestre)

Fuente: Elaboración propia

7.3.4.- 4º Etapa: Restauración democrática. Plan de 1971

Este plan de estudio nace a raíz de la promulgación de la Ley General de Educación de 1970[100], como un intento serio de reforma completa del sistema educativo, durante el ministerio de D. José Luis Villar Palasí.

La novedad más importante que este plan aporta a nuestro estudio es la elevación a carácter universitario de los estudios y la apertura democrática a nuevos valores sociales y educativos.

Las Escuelas Normales pasan a integrarse en la Universidad[101] y serán conocidas como «Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica». A sus aspirantes se les exigen para ingresar el mismo nivel de estudios que a los aspirantes a cualquier otra carrera universitaria: el Curso de Orientación Universitaria, y la prueba de aptitud, la llamada selectividad, aunque esta no exigida en la creación de la Ley. La duración de la carrera sería de tres años para obtener la diplomatura, con la posibilidad de realizar un curso de adaptación para seguir los estudios de segundo ciclo y conseguir la licenciatura. Este plan, que se inicia con carácter experimental durante el periodo de 1971/1977, conocido con distintas denominaciones: «experimental», «indicativo», «provisional», ofrecía la posibilidad de obtener la diplomatura por la especialidad de Ciencias; Humanas o Filología, por las cuales, los maestros y maestras diplomados por este plan,

[100] *BOE* 6 de agosto de 1970
[101] *BOE* de 7 de junio de 1972, Decreto de 25 de mayo.

dejaban de ser "maestros para educar", y pasaron a llamarse especialistas en un área determinada. Su puesta en práctica se inició sin ningún Decreto que lo avale, Orden ministerial ni resolución alguna, sino que según, Manuel de Guzmán "llegó a las Escuelas Normales como envío del Ministerio, en papel oficial con membrete del mismo, pero sin firma ni sello de sección alguna"[102].

Las materias cursadas se clasificaban en: Comunes, es decir, aquellas que deben cursar todos el alumnado que desea ser profesor de EGB; de Especialización, incluyen aquellas materias que les habilita a impartir determinadas asignaturas en la segunda etapa de la EGB; y Optativas, para ser elegidas por el alumno para profundizar en su especialidad siguiendo sus intereses.

En su artículo 39, se especifica la atención prioritaria de los planes hacia la formación del profesor, y secundariamente, a su especialización, de manera que todo diplomado en la Escuela debería estar capacitado para impartir la enseñanza globalizada de la primera etapa de EGB, y la de la segunda etapa, en un área de moderada especialización.

Se organizan los estudios por semestres en lugar del curso completo, por lo que cada plan de estudios se compondría de seis cursos, los dos primeros prácticamente comunes a las tres especialidades, "asegurando la base de la formación del profesor"[103], con una duración lectiva de 220 días anuales, contando cada materia con cuatro horas semanales.

[102] *Op. cit.* Guzmán (1986), p. 235.

[103] Apartado b) sobre los planes de estudios. Citado en Guzmán (1986), p. 237. Creemos que esta afirmación deja de nuevo entrever el exceso de optimismo por parte de los legisladores que creen que con un curso académico será suficiente para tener formado a un profesor. Nos hallamos con el primer plan de estudio con una duración de la formación del maestro más corto de la historia del magisterio, pues los dos cursos restantes, a excepción de las asignaturas de didácticas, procuraban aportar conocimientos repetitivos e incluso nos atreveríamos a decir, por ser testigos de este plan, con menor profundización que los adquiridos en el BUP, bachillerato del que procedían la primera promoción de alumnos de este plan. Creemos que este plan marca un hito trascendental y sin retorno, de lo que posteriormente sería la reforma de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990.

Estas disposiciones transitorias durarían hasta 1977, cuando aparece en el BOE del 25 de junio, una Orden de 13 de junio sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio en las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB. Los planes aplicados durante seis años de forma experimental, se vieron concretados de forma más oficial en esta orden, estableciéndose cinco especialidades, además de las tres señaladas. Se ofertarían las especialidades de Educación Preescolar y Educación Especial (en este último caso la Escuela Universitaria requeriría una autorización de la Dirección General de Universidades, oído el Instituto Nacional de Educación Especial). Sin embargo, estas nuevas especialidades no se ofrecieron por igual en todas las Escuelas de España[104]. Se recomendaba que los estudios se organicen a nivel de curso-año-escolar, reservando la división de cuatrimestre para casos excepcionales. También se indicaba que la práctica docente se situara en el tercer año, y a lo largo de un cuatrimestre, pero respecto a este tema, las escuelas adoptaron diferentes formas. Concretamente, la Escuela Universitaria de Cádiz distribuyó sus prácticas en los dos últimos cursos con dos meses en cada uno. El primer año de prácticas lo realizarían en la primera etapa de EGB, y el segundo año, en la segunda etapa por la especialidad que optara el alumno. Tras su finalización, entregarían una memoria explicativa de las experiencias recogidas.

Otra de las novedades más importantes de este plan fue que con el título de Diplomado se podría continuar estudios universitarios de segundo ciclo de cualquier Facultad, o la más idónea por los estudios y materias cursadas. Sin

[104] Por la cercanía en el tiempo de este plan, podemos acudir a la memoria y expedientes académicos del profesorado de esta etapa, constatando la existencia de diferentes planes de estudio en distintas Escuelas Universitarias.

embargo, "por el bajo nivel de estos estudios"[105], se hizo imprescindible un «curso puente» para continuar dichos estudios universitarios.

El acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica se efectuaría como en la actualidad, mediante concurso-oposición, a excepción de aquellos casos con expedientes notable o sobresaliente a lo largo de toda la carrera.

Cuadro 11

PLAN EXPERIMENTAL DE ESTUDIO DE 1971 CON SUS TRES ESPECIALIDADES*

PRIMER CURSO			SEGUNDO CURSO			TERCER CURSO		
Lengua Española	**Ciencias**	**Ciencias Humanas**	**Lengua Española**	**Ciencias**	**Ciencias Humana**	**Lengua Española**	**Ciencias**	**Ciencias Humana**
Pedagogía			Pedagogía	Pedagogía	Pedagogía	Psicosociología de la Educación	Psicosociología de la Educación	Psicosociología de la Educación
Lengua Española			Lengua Española	Física	Historia	Literatura española	Química	Historia
Psicosociología de la Educación			Didáctica de la Lengua con sus prácticas	Geología	Geografía	Didáctica de la Lengua con sus prácticas	Biología	Historia del Arte
Matemáticas			Optativa	Matemáticas	Filosofía	Optativa	Matemáticas	Historia de la Literatura

[105] Muchos de sus alumnos, les pareció que la profundización académica en los estudios universitarios era menor que el realizado en el BUP.

Lengua y Literatura francesas y Lengua y Literatura inglesas I y II	Optativa	Optativa	Lengua y Literatura francesas y Lengua y Literatura inglesas III	Didáctica de las matemá-ticas con sus prácticas	Didáctica de las Ciencias Humanas con sus prácticas	Lengua y Literatura francesas, y Lengua y Literatura inglesas	Didáctica de las Ciencias naturales	Didáctica de las Ciencias Humanas con sus prácticas
Dibujo (3 horas semanales)			Música (3 h.)	Música	Música	Música (3 h.)	Música (3 h.)	Música (3 h.)
Educación Física			Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa	Optativa

Cuadro de elaboración propia.

* (Todas las asignaturas son de cuatro horas semanales como mínimo, excepto Dibujo y Música. En las asignaturas denominadas como optativas, cada Escuela seleccionará las enseñanzas de Religión, Manualizaciones y Educación Física).

No podemos olvidar que junto a los planes de estudio para la formación inicial de los maestros y maestras surgen otras entidades públicas que contribuyeron de forma extraordinaria a completar la labor en las Normales, por su importancia creemos conveniente de ser al menos nombradas. Ejemplo de uno de estos esfuerzos es la labor del Padre Poveda[106] con las Academias. Convencido de que en las Escuelas Normales no se daba una formación completa a sus alumnos, las funda con una doble función, instructiva y educativa. Internados, centros pedagógicos, Escuelas modelo, publicaciones pedagógicas, Asambleas de profesores, Conferencias; Concursos pedagógicos; Bibliotecas; Asociaciones de profesores; Cursos de Perfeccionamiento; Museos; Círculos de estudio; Consultorio Jurídico;...iniciativas, puestas todas ellas al servicio de la formación inicial y continua del profesorado[107].

[106] Poveda, P. (1965): "Estudio y presupuesto para la fundación de una Residencia de Estudiantes", *Itinerario pedagógico*, Madrid, C.S.I.C; en Flecha García, C.: "Aportaciones a la formación del profesorado en el primer tercio del siglo XX", *La educación en la España contemporánea,* Sociedad Española de Pedagogía, Madrid,1985, p. 136

[107] *Op. cit.,* Flecha, C. (1998) : *Textos y Documentos sobre educación de las mujeres.* Kronos, Sevilla, p.142

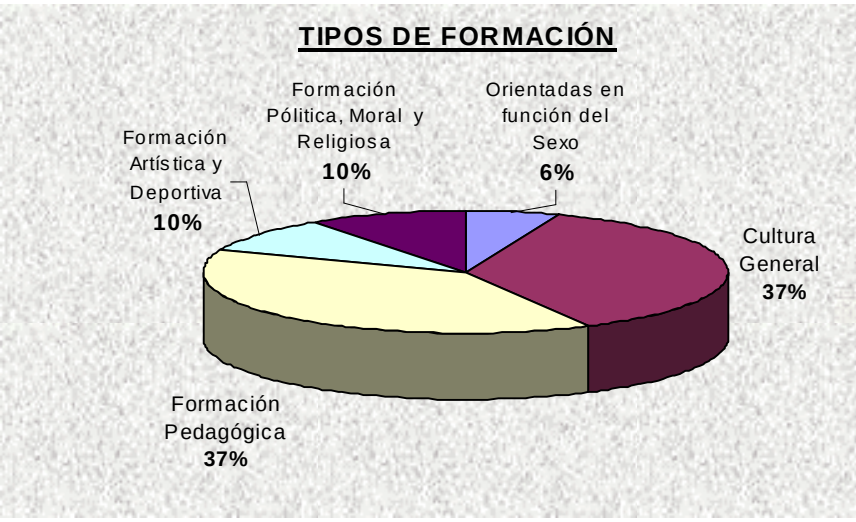
7.4.- Análisis de datos aportados por los Planes de Estudio

Pasamos a analizar los datos que podemos extraer de la descripción de cada uno de los planes objeto de nuestro estudio.

En primer lugar, hacemos la distinción entre las asignaturas consideradas como profesionales o pedagógicas, y las de carácter más cultural. Las primeras son aquellas que van dirigidas específicamente a la formación de los maestros y maestras para prepararlos técnicamente en su función. Las que hemos denominado culturales son aquellas que aportan conocimientos imprescindibles para poder «instruir», a diferencia de las profesionales dirigidas a ofrecer estrategias y recursos para saber «educar» cumpliendo de este modo el doble objetivo de la educación.

A continuación presentamos, en el gráfico 3, con las distintas asignaturas de todos los planes analizados, clasificadas por el tipo o clase de formación recibidas en las Escuelas Normales. Si consideráramos la formación política, moral y religiosa; la formación artística, y la específica para cada sexo, independientes de la formación cultural, observamos que formación profesional y cultural se igualan numéricamente. Extraemos la conclusión, que son por tanto, estas materias, las que determinan el desfase en cuanto a la formación profesional/cultural, en los distintos planes de estudio.

GRAFICO 3



***Fuente*: Elaboración propia**

Para la elaboración de este gráfico hemos empleado los datos estadísticos aportadas por la tabla 12 y que nos muestra la Clasificación General de las Asignaturas.

CUADRO 12

CLASIFICACIÓN GENERAL DE ASIGNATURAS

Asignaturas			1901	1903	1914	1931	1940	1942	1945	1950	1967 (1)	1971 (*)
FORMACIÓN CULTURAL	FORMACIÓN HUMANÍSTICA	Lengua Castellana	X	X	X			X		X		X
		Literatura española			X					X		(Esp)

		Caligrafía	**X**		**X**		**X**	**X**		**X**		
		Francés o Lengua moderna			**X**	**X**		**X**	**X**	**X**		(Esp)
		Inglés y su didáctica									**X**	(Esp)
		Geografía	**X**	**X**	**X**			**X**	**X**	**X**		(Esp)
		Cuestiones Económicas y sociales (2)				**X**	**X(M)**	**X**				
		Historia	**X**	**X**	**X**			**X**	**X**	**X**		(Esp)
	FORMACIÓN EN CIENCIAS	**Aritmética**	**X**	**X**	**X**			**X**		**X**		(Esp)
		Geometría	**X**	**X**	**X**					**X**		(Esp)
		Álgebra	**X**		**X**			**X**		**X**		(Esp)
		Trigonometría	**X**		**X**					**X**		(Esp)
		Matemáticas	**X**					**X**				(Esp)
		Historia Natural o Ciencias Naturales: Geología y Biología	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**			(Esp)
		Fisiología e Higiene	**X**		**X**		**X**	**X**		**X**		
		Física	**X**		**X**			**X**	**X**			(Esp)
		Química	**X**		**X**			**X**	**X**			(Esp)
		Psicología y/o Lógica					**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**

		Agricultura	**X**	**X**	**X**(V)				**X**(V)	**X (3)**		
FORMACIÓN ARTÍSTICA Y DEPORTIVA		**Dibujo**	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
		Enseñanza Artística (Dibujo, modelado,etc.) **o Trabajo Manual (4)**	**X**	**X**(V)		**X**		**X**(V)	**X**(V)	**X**(V)	**X**	**X**
		Música			**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
		Educación Física, Gimnasia o Juegos Corporales (¤)	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
FORMACIÓN PEDAGÓGICA		**Metodología de la Lengua y de la Literatura**				**X**			**X**	**X**	**X**	(Esp)
		Pedagogía e Historia de la Pedagogía	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
		Filosofía de la Educación				**X**			**X**	**X**	**X**	
		Paidología (5)				**X**				**X**	**X**	**X**
		Didáctica general y especial					**X**	**X**		**X**	**X**	(Esp)
		Metodología de la Geografía				**X**			**X**	**X**	**X**	(Esp)
		Metodología de la Historia				**X**			**X**	**X**	**X**	(Esp)
		Metodología de la Física y la Química				**X**			**X**		**X**	
		Metodología de las Ciencias Naturales				**X**			**X**		**X**	(Esp)
		Metodología de las Matemáticas				**X**			**X**		**X**	(Esp)
		Metodología catequística					**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
		Recreos dirigidos						**X**				
		Prácticas de Escuela o de Enseñanza (6)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**
		Trabajos de seminario				**X**						
		Trabajos o cursos de especialización				**X**			**X**			
		Organización Escolar				**X**		**X**	**X**	**X**	**X**	
		Sociología de la Educación									**X (7)**	**X**

	Psicosociología										**X (7)**
	Legislación Escolar	**X**		**X**							
ORIENTADAS EN FUNCIÓN DEL SEXO (8)	**Labores (Θ)**		**X**(M)	**X**(M)	**X**(M)	**X**(M)	**X**(M)	**X**(M)	**X**(M)	**X**	**X**
	Iniciación profesional							**X**(V)			
	Enseñanza Artística (Dibujo, modelado,etc.) **o Trabajo Manual (4)**	**X**	**X**(V)		**X**		**X**(V)	**X**(V)	**X**(V)	**X**	**X**
	Economía Doméstica o Enseñanza del Hogar			**X**(M)			**X**(M)		**X**(M)	X (M)	
FORMACIÓN POLÍTICA Y MORAL	**Religión e Historia Sagrada**	**X**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	
	Ética o Moral	**X**							**X**		
	Derecho	**X**	**X**	**X**							
	Enseñanza Patriótica (9)						**X**	**X**	**X** (V)		
	Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional									X (10)	

Fuente: **Elaboración propia.**

(1) En este plan de estudio, el término Metodología es sustituido por el de Didáctica.

(2) Su propia denominación nos induce a pensar que se trata de una asignatura acorde con los principios defendidos durante la República, siendo impartida con la intención de formar a los futuros maestros dentro de un modelo de ciudadano responsable y comprometido con su país y con sus semejantes.

(3) Se completa con Industrias Rurales.

(¤) El único plan en el que no aparece la Educación Física, es el de 1931, podría ser una contradicción entre la realización práctica y la filosofía del propio plan, en el cual se contemplaba la educación integral del alumnado.

(4) Ha sido considerada como asignatura propia del sexo masculino, a excepción del plan de 1901 y 1931. Retorna a su condición de mixta, para ambos sexo, en el plan de 1971, como signo evidente de modernidad del sistema educativo.

(5) La identificamos como Tratado de la Infancia, aunque en el plan de 1967 y 1971 aparece como Psicología General y Evolutiva.

(6) Es evidente que en todos los planes, la Formación Práctica está presente en todos ellos.

(7) Aparece por primera vez en la historia de los Planes de Estudio Normalistas del siglo XX.

(Θ) En los dos últimos planes, las tareas de labores iban incluidas en la asignatura de Manualidades, en la que se enseñaba rudimentos de costura (coser un botón, hacer un ojal, un dobladillo, un zurcido….)

(8) Observamos que en el plan de 1901 y 1967, no hay distinción de asignaturas en cuanto a sexo de los alumnos o alumnas, a excepción de la signatura de Enseñanzas del Hogar.

(9) También se denomina, Formación del Espíritu Nacional o Formación Político-social, según de que Plan de formación se tratase.

(10) Esta asignatura adquiere un sentido más práctico, aunque los contenidos se mantuvieran semejantes a planes anteriores.

(*) Las asignaturas del plan de 1971, variaban según se tratara de la especialidad de Lengua Española, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Humanas, las hemos denominado de especialización (Esp.).

A continuación señalamos el porcentaje de aparición de cada asignatura a lo largo de los diez planes de estudio de formación de maestros y maestras en España.

TABLA 1

ASIGNATURAS Y FRECUENCIA DE APARICIÓN

EN LOS DIFERENTES PLANES

ASIGNATURAS	FRECUENCIA
- **Prácticas de Escuela o Enseñanza** - **Pedagogía**	**100 %**
- **Dibujo** - **Educación Física, Gimnasia o Juegos Corporales** - **Labores**	**90 %**
- **Historia de la Pedagogía** - **Música** - **Trabajo Manual**	**80 %**
- **Geografía** - **Aritmética** - **Historia** - **Historia Natural o Ciencias Naturales: Geología y Biología**	**70 %**

- **Psicología y/o Lógica**	
- **Organización Escolar** - **Religión e Historia** - **Metodología catequística** - **Lengua Castellana** - **Fisiología e Higiene**	**60 %**
- **Metodología de la Lengua** - **Metodología de la Historia** - **Didáctica General y especial** - **Metodología de las Matemáticas** - **Caligrafía** - **Francés o Lengua moderna** - **Metodología de la Geografía** - **Geometría** - **Álgebra** - **Economía Doméstica o Enseñanza del Hogar** - **Física** - **Química**	**50 %**
- **Agricultura** - **Metodología de las Ciencias Naturales** - **Filosofía de la Educación** - **Trigonometría**	**40 %**
- **Paidología** - **Derecho** - **Ética o Moral** - **Enseñanza Patriótica** - **Metodología de la Física y la Química** - **Matemáticas** - **Metodología de la Literatura**	**30 %**
- **Trabajos o cursos de especialización** - **Legislación Escolar** - **Sociología de la Educación** - **Cuestiones económicas y sociales** - **Inglés y su didáctica** - **Literatura española**	**20 %**
- **Iniciación profesional** - **Trabajos de seminario** - **Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional**	**10 %**

- **Recreos dirigidos**	

Fuente: Elaboración propia

De esta tabla extraemos las siguientes conclusiones; observamos que en todos los planes, las Prácticas Pedagógicas, y la asignatura de Pedagogía están presentes, continuando en frecuencia de aparición, la asignatura de Dibujo, Labores y Educación Física, Gimnasia o Juegos Corporales. El dato extraído de la asignatura de Matemáticas, es bastante significativo. En la mayoría de los planes aparece dividida en sus diversas ramas. Posiblemente, en el plan de 1940, los conocimientos matemáticos se dieron globalmente, por tanto, sin posibilidad de profundización.

Detectamos que en general han habido pocos cambios en los programas de estudio en cuanto a las asignaturas impartidas en los distintos planes de estudio, a excepción de los datos aportados en el cuadro anterior, con una frecuencia del 10 %.

Si bien estos datos son sólo numéricos, con la finalidad de completar dicho estudio, acudimos a los trabajos realizados por Aguirre y García[108] basado en el estudio previo de Rodríguez Diéguez[109] y el ICE[110], en los cuales se presentan el horario semanal y el de las materias agrupadas como profesionales o pedagógicas y culturales a lo largo de los distintos planes de estudio, haciendo una importante distinción entre el horario de los maestros y maestras.

[108] Aguirre Martín, Carlos y Gloria García Pamplona (1980): *El profesor. Formación y perfeccionamiento.* Escuela Española, Madrid, pp. 64,65.
[109] Rodríguez Diéguez, J. L. (1973): *La función control en la Educación.* CSIC. Instituto San José de Calasanz, Madrid.
[110] ICE (1972-1973): *Evaluación de los distintos tipos de formación del profesorado.* Zaragoza.

TABLA 2

Horario comparativo, tomando de referencia las asignaturas profesionales/culturales de los planes de formación de maestros.

PLANES DE FORMACION DE MAESTROS	N' TOTAL DE HORAS A LA SEMANA	N total de horas a la semana (Materias profesionales)	N total de horas a la semana (Materias no profesionales)	% del horario dedicado a materias profesionales	% del horario dedicado a materias no profesionales
1901	111	24	87	21,6	78,3
1903	39	9	30	23	79,9
1914	151,5	18	133,5	11,8	88,1
1931	66	53	13	80,3	19,6
1940	45	15	30	33,3	66,6
1942	83	10	73	12	87,9
1945	75	18	57	24	76
1950	73	15	58	20,5	79,4
1967	64	42	22	65,6	34,3
1971*	72,3	33,3	39	46,06	53,86

***** Los datos corresponden a la media de las horas correspondientes a las tres especialidades: Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias de la Naturaleza.

TABLA 3

Horario comparativo, tomando de referencia las asignaturas profesionales/culturales de los planes de formación de maestras.

PLANES DE FORMACION DE MAESTRAS	Nº TOTAL DE HORAS A LA SEMANA	Nº total de horas a la semana (Materias profesionales)	Nº total de horas a la semana (Materias no profesionales)	% del horario dedicado a materias profesionales	% del horario dedicado a materias no profesionales
1901	130	15	115	11,5	88,4
1903	39	9	30	23	79,9
1914	169,5	18	151,5	10,6	89,3
1931	68	53	15	77,9	22
1940	57	15	42	26,3	73,6
1942	90	10	80	11,1	88,8
1945	75	18	57	24	76
1950	73	15	58	20,5	79,4
1967	64	42	22	65,6	34,3
1971*	72,3	33,3	39	46,06	53,86

***** Los datos corresponden a la media de las horas correspondientes a las tres especialidades: Ciencias Sociales, Lengua y Ciencias de la Naturaleza.

Comparando ambas tablas (2 y 3), extraemos las siguientes conclusiones:

El horario semanal de los planes difieren según se trate de maestras o maestros, observándose esta diferencia en todos los planes a excepción del de 1903, y los siguientes al plan de 1945, en los que se unifican en un horario común.

En los de 1901, 1914, 1931, 1940 y 1942, el horario semanal es más extensos para las maestras. Detectamos un desfase de 19 horas, 8 h., 2 h., 12 h. y 7 h., respectivamente, en cada uno de los planes señalados, siendo los planes de 1901 y 1940 en los que se producen un mayor desfase.

El plan que presenta mayor porcentaje de horas dedicadas a las materias profesionales es el de 1931, seguido del de 1967 (color rosa), y el que presenta mayor horario de materias culturales, son los planes de 1942,1903 y 1950 (color amarillo).

En el estudio sobre los porcentajes dedicados al horario semanal de horas de estudio dirigido a materias profesionales-culturales, se contrasta un desfase entre el horario de los maestros y el de las maestras, siendo el de las maestras (planes de 1901, 1914, 1931, 1940 y 1942) los que poseen más materias no profesionales que los de los maestros.

GRAFICO 1

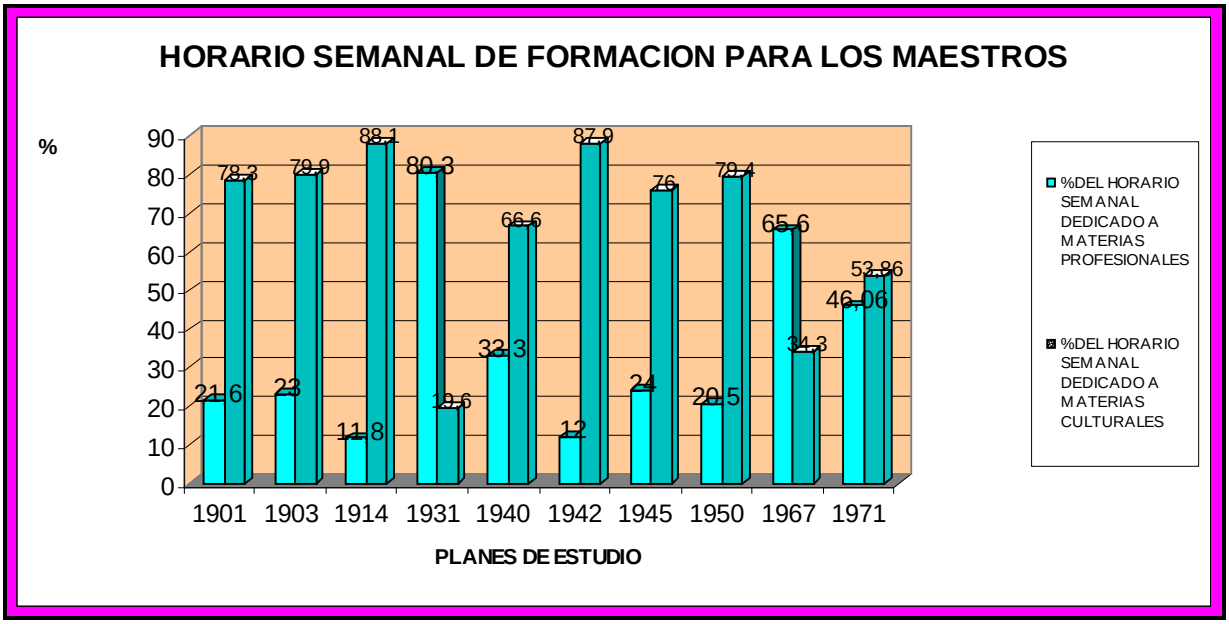


Gráfico de elaboración propia

GRAFICO 2

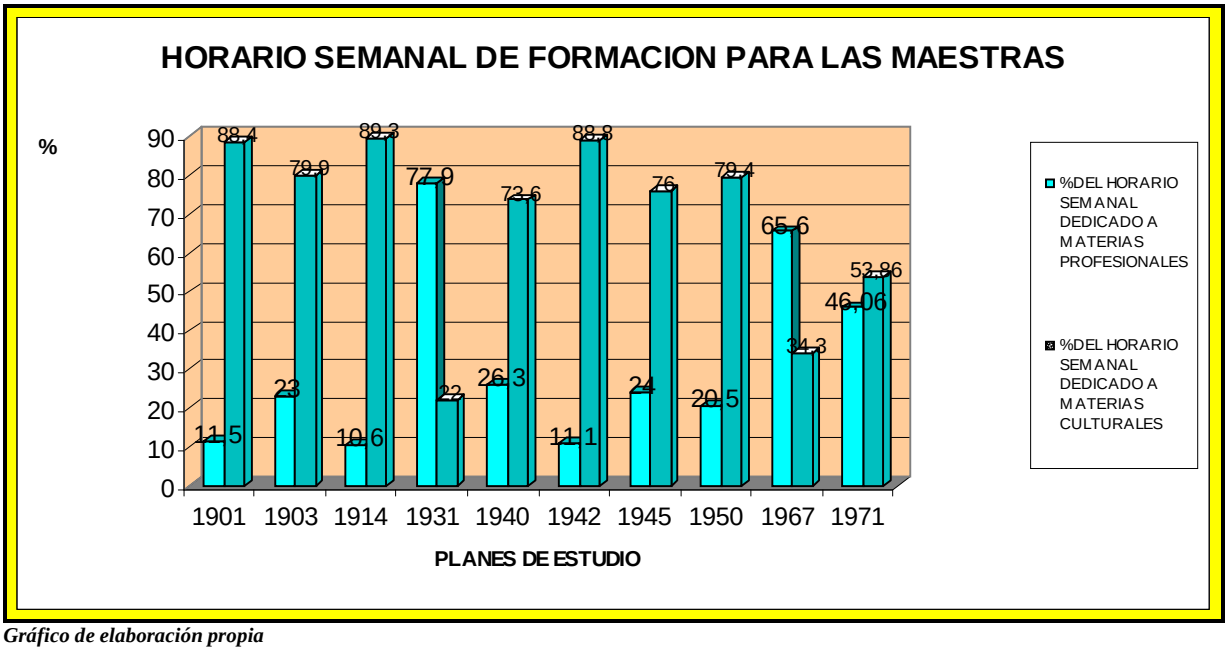


Gráfico de elaboración propia

Tomando de referencia el estudio anteriormente citado del profesor Diéguez[111] presentamos a continuación, el tiempo dedicado en cada plan de estudio al periodo en prácticas.

TABLA 4

PLANES DE ESTUDIO	TIEMPO EN PRÁCTICAS
1901	En los tres cursos
1903	En los dos cursos
1914	En los dos cursos, en tercero y cuarto
1931	Dos meses en los tres primeros cursos, y un curso completo como maestro/a-alumno/a
1940	Un mes y medio
1942	50 horas en cada curso
1945	50 horas en cada curso
1950	45 sesiones en los tres cursos
1967	Un curso escolar
1971	2 meses en 2º curso, y dos meses en 3º

Fuente: Elaboración propia.

Observamos que son los planes de 1931 y 1967 los que más atención prestaron a la formación en prácticas, sin ninguna duda por este motivo fueron llamados profesionales.

Podemos concluir diciendo, que la estructura de los planes analizados responden al modelo francés de Escuelas Normales en cuanto a su distribución de materias, predominando las de carácter instructivo sobre las educativas. Se apartan de esta consideración, los planes de 1931, 1967 y 1971 que siguen el modelo inglés basado en la especialización. El plan de 1931 sobresale del resto (por algo se le denomina profesional). Los planes siguientes presentan un

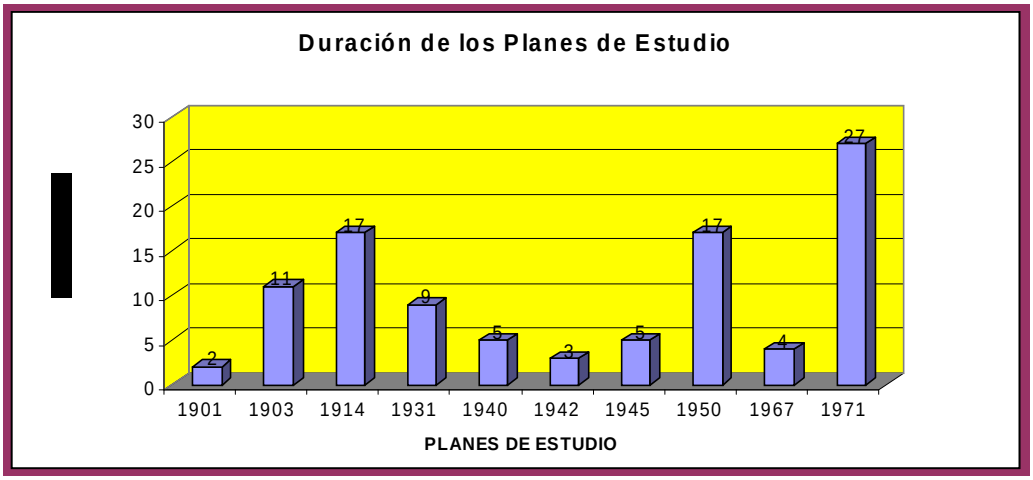
[111] *Op. cit.*Diéguez (1973).

descenso radical, siendo el de menor nivel el de 1942. Los de 1945 y 1950 suponen un progresivo ascenso hasta llegar a los de 1967 y 1971, en que nuevamente el tanto por ciento del horario de las materias profesionales alcanza valores similares a los de 1931.

Los planes de 1901 y 1914, son los que cuentan con más horas a la semana, coincidiendo en la mayoría de los planes analizados, que el horario semanal es más extenso en las maestras que en el horario de los maestros (a excepción de los planes de 1903, y a partir del de 1945, en que el horario de las maestras y maestros coinciden).

En los planes de 1901, 1914, 1931, 1940 y 1942 el horario dedicado a la formación profesional de las maestras es inferior al de los maestros, en el resto de los planes el horario entre ambos coinciden, resultando que globalmente, los planes de los maestros son más profesionales que el de las maestras. Esta diferencia es debida a las asignaturas denominadas como "Orientadas en función del sexo", junto con la Religión y Formación Política, las cuales constituían un 6% del total de su horario

GRÁFICO 4



Fuente de elaboración propia

Observamos que los planes de 1914, 1950 y 1971, son los que más tiempo permanecieron en vigor. Como primera interpretación a este hecho, podemos señalar que coincidían con etapas de cierta estabilidad política: esplendor de la labor de los institucionistas (1914); consolidación del sistema franquista (1950), primer plan de espíritu democrático.

CAPITULO VIII

Los Manuales de Texto

INTRODUCCIÓN

Con este capítulo pretendemos profundizar algo más, en la formación que recibieron nuestros maestros del pasado en sus Escuelas Normales Elementales, pues tal y como Ruiz Berrio nos señala: "los actuales docentes, son pasado y presente, tienen una memoria que no podemos ignorar, para no repetir errores, y para saber de las claves de sus aciertos"[112].

Los libros de textos es una fuente esencial y privilegiada para el conocimiento de la historia de la educación. Empleándolos en nuestra investigación, avanzamos un paso más hacia una historia lo mas auténticamente posible sobre su formación inicial.

Pero sin embargo sabemos, que utilizar esta fuente de investigación histórica entraña múltiples dificultades relacionadas fundamentalmente con las escasas publicaciones referidas al periodo de nuestro estudio, la falta de un catálogo bibliográfico informatizado que nos facilite la labor, y por supuesto,

[112] Prólogo de Julio Ruiz Berrio, en Rabazas Romero, T. (2.001): *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1.839-1.901)*. UNED, Madrid, p. 18.

ya una vez localizados, la complejidad del proceso de análisis de contenido de dichas obras. Pero a pesar de estos obstáculos, pensamos que es necesario reconstruir lo más fielmente posible la formación inicial que recibieron nuestros maestros, dignificando en lo posible esta tipología considerada, equivocadamente, como "libro menor", pero que no es así si tenemos en cuenta sus valores escondidos, no sólo en su contenido de objeto, sino también en su funcionalidad como sujeto.

Dejamos para estudios posteriores, otros medios de formación profesional y humano, como pueden ser los estudios del temario de oposiciones como forma de ingreso al Magisterio Nacional[113], las prácticas obligatorias realizadas en escuelas de instrucción primaria[114], la asistencia a Congresos, Jornadas y Cursos pedagógicos... Todos ellos, aportarían importantes conocimientos útiles para ser aplicados posteriormente en sus escuelas.

Nos centramos en este capítulo en el estudio de estas obras porque en palabras de Carbonero Domingo[115], "a través de estos opúsculos hallamos toda una simbología vital, una conceptualización soportada en patrones humanos" que nos lleva a desear profundizar en su valoración, sobre lo hecho, y lo que es aún más importante, lo que aún queda por hacer en materia disciplinar para aumentar y mejorar el conocimiento del mundo y realidad que nos rodea. Estos conocimientos serán prerrequisitos del necesario autoconocimiento personal como paso previo al perfeccionamiento humano.

[113] Algunas referencias bibliográficas respecto a este tema, son: R.D. de 26 de julio de 1900, «Reglamento de oposiciones a Cátedra, escuelas y plazas de profesores auxiliares», en Paulí Dávila, "Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos", *Rvta. de Educación*, 286, 1988

[114] *Gaceta de Madrid*, Orden de 10 de octubre de 1932, p. 227; O. 7 de noviembre de 1934, p. 1.130; *BOE de 27 de octubre de 1969*, O. 14 de octubre de 1969, p. 17.144; *BOE del Ministerio de Educación y Ciencias de 28 de julio de 1969*, R. 15 de julio de 1969, Nº 60.

[115] Carbonero Domingo, J. (1997): *Recuerdos de un olvido. Los libros en los que aprendimos. Fondo bibliográfico documental y material.* Junta de Castilla y León, Ed. Andrés Martín, Valladolid.

Desde estas premisas, empleamos los textos como fuente de documentación primaria, con el ánimo de ampliar nuestras conciencias y descubrir la voluntad de sus autores por incluir la educación moral en sus obras.

8.1.- Concepto de libro de texto.

Acudir a los libros escolares como fuente de investigación se justifica, por ser un instrumento que pone en contacto al que enseña con el que aprende. No hay definiciones únicas ni objetivas, y ello es porque el libro de texto es un "objeto complejo que desempeña funciones múltiples que pasan, en su mayor parte, inadvertida a los ojos del hombre actual. (...) Como depositario de un contenido educativo, la función primordial del manual es la de transmitir a los jóvenes generaciones los saberes, las destrezas (y hasta un saber estar), (...), indispensables para la perpetuación de la sociedad"[116].

Existen definiciones sencillas, carentes de emociones y subjetivismo como por ejemplo es la siguiente: "material con el que se dirige el trabajo del alumno"[117]; pero otras definiciones son más complejas, en ellas encierran múltiples factores que nos inspiran numerosas sospechas de que nos encontramos ante un nuevo campo de investigación de la historia de la educación que nos alerta de la difícil precisión conceptual, y ello porque "el manual ha realizado hasta el momento cinco funciones de innegable importancia - que complica su estudio: - simbólica – representa el saber oficial -, pedagógica – transmite los saberes básicos -, social, – contribuye a la inculturación de las jóvenes generaciones -, ideológica - vehicula

[116] Choppin, Alain (2000): "Los manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia", en *Historia de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, nº 19, p. 15-16.
[117] Bernard Mainar, J.A. (1.976): *Guía para la valoración de los textos escolares*. Teide, Barcelona, p. 7.

y jerarquiza valores de modo manifiesto o latente -, y política – sus contenidos son regulados por los poderes públicos de acuerdo con determinados fines extraescolares –"[118]. Estas múltiples facetas, algunas veces visibles y fáciles de determinar, y otras ocultas o encubiertas, contribuyen a que no exista un consenso en la comunidad académica en cuanto a la precisión de los términos: manuales escolares, libros escolares, libros de texto. En el proyecto MANES[119], los utilizan indistintamente, aunque ya desde los primeros investigadores prefirieron utilizar el término de «manual escolar», por su carácter de ser libro manejable que contiene saberes propios de una disciplina del currículum escolar.

En el estudio dirigido por el profesor Escolano, hay una definición muy completa sobre el concepto de «libro de texto» y que utilizaremos en el resto de este trabajo: "Todo manual, tratado, libro de lectura o monografía que expone la materia escolar a aprender en las aulas. Todo libro que sirve para facilitar el aprendizaje de los alumno/as en las aulas. Libros que resumían o compendiaban lo más importante de una materia o disciplina escolar"[120].

Entre todas las definiciones analizadas, destacamos otra nueva visión aportada por la sociolingüística, en ella encuentro la clave del valor del libro de texto como fuente para el estudio de la intrahistoria de las escuelas, como "vehículo de transmisión de sentimientos, pensamientos y valoraciones que constituyen el currículum oculto"[121], desde esta visión, el libro de texto se constituye en un instrumento de transmisión e interacción socioverbal, es decir, el alumnado, no es

[118] Puellas Benítez, M. (2.000b): "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca, Nº 19, p. 6.
[119] Proyecto de Investigación del Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, cuyo objetivo consiste en el estudio de los manuales escolares publicados en España durante los siglos XIX y XX.
[120] VV.AA. Dirigido por Agustín Escolano Benito (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ediciones Pirámide S.A, Madrid, p. 120
[121] Sacristán Lucas, A. (1991): "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica", *Revista de Educación,* Nº 296, p. 247

sujeto pasivo ante los contenidos aportados por el libro, sino que se sitúa en una dimensión activa desde su pensamiento.

8.2.- Por qué usamos los libros de texto como fuente de estudio para la historia de la educación.

Coincidimos con Alain Choppin en ensalzar el valor de los libros de texto "como objeto y documento privilegiado de la investigación histórica y sus funciones de soporte del contenido educativo, instrumento de un proceso pedagógico y vehículo o medio de transmisión de un sistema de valores o ideologías"[122], condicionados por la política y el contexto histórico del momento en que se escribe, nos permite conocer el trasfondo ideológico-político, así como la actualización pedagógica o el interés personal de su autor para responder a una demanda pedagógica y didácticas. Además del contenido de la materia que se pretende enseñar, transmiten valores del ámbito social, económico, político, religioso y cultural, cuya filosofía es fundamental de conocer si queremos profundizar en la formación real que recibieron nuestros maestros del pasado.

Buenaventura nos resalta la idea de que "el libro de texto indica como ningún otro medio, la distancia en años y en lustros existente entre la aportación de la ciencia y las explicaciones en el aula"[123], convirtiéndose en uno de los campos de conocimiento mas prometedores de la historia de la educación por ser "lugar de encuentro obligado de diversas ramas de la historia de la educación:

[122] Choppin, A. (1980): "L´Histoire des manuels scolaires: une approche globale", *Histoire de lÉducation*, 9, 1-25, en Mayordomo A. : "Bases para el estudio de la Formación Moral y de la Civilidad a través de los Textos Escolares en la Primera Mitad del siglo XIX" , p. 55.
[123] Buenaventura Delgado (1983): "Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación", *Historia de la Educación*, 2, p. 354.

convergen en él la historia del curriculum, la historia de las disciplinas escolares y la moderna historia interna de la escuela o de la práctica escolar"[124].

Todas estas afirmaciones nos confirman de que nos hallamos ante una fuente de investigación imprescindible de indagar si queremos realizar un estudio lo más fiel y completo posible sobre la currícula y disciplinas escolares reflejadas en los planes de estudio de nuestras escuelas normales, pues coincidimos con la apreciación de Da Luz Correia y Eliane Peres[125] de que los textos de formación de maestros "consagran el pensamiento dominante de la práctica profesional y manifestaciones significativas de la cultura escolar" en momentos concretos de la historia. Virtualidad que nos inclina a emplear dichos manuales para profundizar en los enfoques y estrategias empleados para la educación moral, pues ellos, no solo serán meros intermediarios de la disciplina que se pretende enseñar y marcarán el nivel de avance científico, sino también son testigos del proyecto de la política oficial educativa que representa el plan de estudio donde se inserta y nos muestran las funciones que pretenden desempeñar en la formación humana del futuro maestro.

8.3.- Política Legislativa y Libros de texto.

Anteriormente nos hemos referido a que los cambios de régimen político crean nuevas directrices en las políticas educativas del país, utilizándose la educación como una forma más de legitimación social del régimen. Por tanto, y a lo largo del siglo XX, la política educativa sobre los libros de texto, sufren importantes variaciones, siempre acompañadas de fuertes polémicas. En un primer momento el binomio «libro de texto y

[124] *Op.cit* . Puelles Benitez, (2000b), p. 5.
[125] En Guereña, J-L.; Ossenbach, G.; Del Pozo, Mª. (2005): *Manuales Escolares en España, Portugal y mérica Latina (siglos XIX y XX).* UNED, Madrid. En Antonio Carlos da Luz Correia y Eliane Peres, *Aprender a ser profesor a través de los libros...,* p. 195.

libertad de enseñanza» dará paso en el siglo XX, al debate «libro de texto-precio y abuso en su obligatoriedad» durante las tres cuartas parte del siglo XX, viéndose obligado el Estado a intervenir en numerosas ocasiones con disposiciones legislativas referidas a esta comprometida cuestión.

El libro escolar, considerado como instrumento político, sería objeto de control estatal por ser herramienta "útil para la transmisión de conocimientos y para la formación de la personalidad"[126]. Precisamente, por tener esta doble habilidad, se constituirá en "punto de mira de los poderes públicos, interesados siempre en la socialización política de los niños, adolescentes y jóvenes, cuando no por la pura dominación de la población instruida"[127] **.** Esta fuerte evidencia del poder de los libros de texto, originará numerosa atención legislativa y consiguiente vigilancia sobre sus doctrinas y formación general del ciudadano, como forma de "garantizar el nuevo orden social"[128] , de ahí que a lo largo de los años de nuestro estudio, y por comprender un espacio temporal tan amplio, detallaremos las siguientes etapas por las que transcurre la supuesta libertad de elección del libro de texto por parte del profesor y las disposiciones legislativas más importantes referidas a nuestro tema de estudio.

8.3.1. 1º etapa: El reformismo de principios de siglo y la libertad limitada del libro de texto. El sistema de listas.

El inicio de esta etapa, data del Real Decreto de 26 de febrero de 1875, por el que se retorna a lo establecido en la Ley Moyano[129], en la cual se

[126] *Op. cit.* Escolano, 1997, p. 47.
[127] *Ibídem*, p. 47.
[128] Benso Calvo, C. (1994): "Uniformidad y vigilancia: El control del libro escolar en el sigloXIX y principios del XX (1813-1913)", *Revista española de Pedagogía*, nº 199, p. 433.
[129] *Ley de 9 de septiembre de 1857, de Instrucción Pública. Colección Legislativa de España (1857)*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1874, t. 73.

establece que, "Todas las asignaturas (...) se estudiarán por libros de texto: estos libros serán señalados en listas que el Gobierno publicará cada tres años"[130].

La polémica sobre el libro de texto se continúa en el siglo XX junto a fuertes críticas del estado lamentable en que se encontraba la instrucción pública. Por ello, los ministros reformistas de principio de siglo, deciden enfocar el tema, encomendándoles al Consejo de Instrucción Pública la elaboración de los programas oficiales de cada asignatura, dejando libertad al alumnado para decidir por cual libro de texto estudiar[131]. El proyecto fue aprobado[132], y en la redacción de su artículo 3º dice textualmente: "la adquisición de libros de texto no es obligatoria para los alumnos, los cuales podrán estudiar por los que mejor estimen, siempre que adquieran los conocimientos que constituyen la asignatura, con arreglo al cuestionario oficial". La redacción de este texto se puede leer en sucesivas disposiciones legales[133], como señal inequívoca de la reiterada desobediencia a tales normas, y a los continuados abusos por parte del profesorado.

Anterior a esta ley, ya en el decreto de 25 de mayo de 1900[134], «creando clases nocturnas de aplicación en los Institutos y Escuelas Normales», se establecía el carácter práctico de dichos estudios, sin que los alumnos tengan necesidad de adquirir libros ni hacer gastos de ninguna especie.

[130] *Ibídem*, Título V, art. 86.
[131] *R.D de 6 de julio de 1900. Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1900), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1901, pp. 290-292*
[132] *Ley de 1 de febrero de 1901*, Cfr. ASCARZA, V. F. *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza,* Madrid, El Magisterio Español, T. III, p. 1327
[133] *R.O. de 7 de octubre de 1905,* sobre abuso en los libros de texto. *Anuario Legislativo de Intrucción Pública (1905),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1906, pp. 487-491;
[134] *Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1900),* Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1901, pp. 208-212.

Las sucesivas disposiciones legislativas referidas a «libros de texto»[135] se refieren reiterativamente, a la obligatoriedad por parte del profesor de elegir como libros de texto los exclusivamente señalados en las listas publicadas en la Gaceta[136] por el Consejo de Instrucción Pública: "El Gobierno, por medio del Consejo de Instrucción Pública, redactará un cuestionario para cada asignatura, que comprenda el carácter y extensión de la misma, a fin de que no se desnaturalice su exposición en la cátedra o en el libro de texto y no resulte duplicada una enseñanza u omitida la que el legislador ha querido establecer"[137].

Este cuestionario, único para el examen de toda clase de alumnos, será redactado de manera que no implique un determinado sentido doctrinal ni un determinado método, y no trazará en ningún caso más que las líneas generales de cada asignatura"[138].

La insistencia de recalcar estas disposiciones, le llevará al profesor Villalaín a establecer una nueva etapa cronológica en su obra sobre legislación de manuales escolares entre los años 1901 y 1923, denominándolo: Crisis del

[135] *R D. de 12 de abril de 1901 «De exámenes y grados», íbidem,* p. 1329; *Orden de 27 de septiembre de 1901*, se reitera la prohibición de vender programas y libros de texto en los propios centros; *Orden de 9 de abril de 1902*, referida a los opositores que obtuviesen cátedra, no podrían recomendar obras en concreto; *R.D. de 7 de octubre de 1905*, nuevas referencias recordando la ley de 1 de febrero de 1901 y el Decreto de 12 de abril del mismo año; *R.D. de 23 de octubre de 1913*, se recuerda la ley de 9 de septiembre de 1857

[136] Hemos podido comprobar que en la Gaceta no aparecen dichas listas, sólo se señalan las condiciones económicas y didácticas de dichas obras, así como el recuerdo de la no obligatoriedad de compra por parte del alumnado.

[137] *Ley de 1 de febrero de 1901, Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1901),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1902, pp. 51-52*; R.D. de 10 de mayo de 1901, Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1901),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1902, pp. 302-316*; R.D. de 12 de abril de 1905, Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1901),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1906, pp. 487-491 *; R.D. de 19 de diciembre de 1913, Colección Legislativa de Instrucción Pública (1913),* Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913, pp. 251-268.

[138] *Ley de 1 de febrero de 1901. Anuario legislativo de Instrucción Pública (1901),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1902, pp. 51-52

sistema de lista (1901-1923): el cuestionario único[139]. Es de suponer que esta decisión fue tomada, porque cualquier libro de texto o apuntes de clase que se pusieran a la venta, deberían ajustarse a dicho cuestionario oficial, reiterándose el hecho de que los alumnos "son libres para estudiar por el que mejor les convenga"[140].

8.3.2. 2º etapa: La dictadura de Primo de Rivera y el Libro único.

La decisión por parte del Estado de adoptar un único libro de texto para cada asignatura, se hace efectiva en el Real Decreto de 23 de agosto de 1926[141], justificándose con que en esos momentos históricos, no se puede hablar de libros de texto desde una visión legal, pero, ante la realidad de los hechos, "en la mayoría de los casos, por no decir siempre, existe alguna obra didáctica indicada, cuando no impuesta, como texto oficial"[142], por ello, la normativa continúa resaltando la necesidad de que el Estado intervenga "no para suprimir los libros de texto, sino para mejorarlos". Por ello se determina que se "elegirán por concurso textos modelos, que serán propiedad del Estado y que éste podrá vender a poco más de su coste". Se reitera la prohibición contenida en el art. 29 del Reglamento de 10 de mayo de 1901, "Los Catedráticos no podrán señalar ni recomendar obra alguna de texto".

A partir de la citada normativa, se dará paso a numerosos concursos para determinar los libros oficiales que se emplearán en los centros de segunda enseñanza. La atención preferente que la Dictadura prestó a la Segunda

[139] Villalaín Benito, J.L. (1997): *Manuales Escolares en España.. Legislación (1812-1939).* Tomo I. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid, p. 248

[140] *R.D. De 12 de abril de 1901. Anuario legislativo de Instrucción Pública (1901),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1902, pp. 265-283,

[141] *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 4 de septiembre de 1926, suplemento al nº 71, pp. 311-313.

[142] *Ibídem*, p. 311.

Enseñanza es evidente. Consultando las fuentes legislativas sobre libros de texto, nos dan detalle de numerosos concursos para seleccionar los libros a utilizar en sus institutos, por ser en esta enseñanza donde ser formarían los futuros líderes políticos y profesionales del país.

El evidente vacío administrativo referente a los libros de texto empleados en las Escuelas Normales, se compensa con valiosa información relativa a la función que se espera del maestro nacional, a la que ya hemos hecho referencia en el capítulo III. Posiblemente los libros que se aprobaron debían de recoger de forma obligatoria, palabras que llegaran a calar hondo en los sentimientos de los que los leyera, la finalidad de dichas ideas eran «hacer vibrar» los sentimientos, el amor a la patria, a la familia, al civismo y a los dogmas religiosos, eran contenidos obligatorios en los manuales.

En la última reseña legislativa citada por Villalaín[143] "ordenando a los Inspectores de Primera Enseñanza extremen la vigilancia sobre las doctrinas antisociales y contra la Patria"[144], evidencia que posiblemente, ellos tomarían la función de retirar cuantos libros hallasen en los Centros Normales conteniendo principios contrarios a los proclamados en la Dictadura.

Al final del régimen, - quizás intuyendo su final -, el Gobierno retorna al Magisterio Primario su atención, quizás con la confianza de que ellos pudieran colaborar en su perpetuación desde sus aulas, "(...) este Ministerio, cumpliendo el supremo deber de vigilancia y orientación, que le incumbe en la enseñanza, en mayor medida en la primaria, que es la única que recibe gran parte del país, se complace en aprobar totalmente la iniciativa que la

[143] *Op. cit.* (1997), p. 353.
[144] *R.O. de 13 de octubre de 1925*, *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1925*), Madrid, Imprenta de «La Enseñanza», 1925, pp. 569-571.

Academia de la Historia ha sometido a su examen"[145]. Con esta disposición finaliza las reseñas legislativas en este periodo, demostrándonos una vez más que los libros de Historia son un "instrumento eficacísimo para la educación política del país"[146].

8.3.3. 3ª etapa: La vuelta al sistema de lista, desde la II República al Franquismo (1931-1971)

En la República y en los primeros momentos del Gobierno Provisional, el tema de los libros de texto se constituye en tema urgente en materia educativa. El decreto de 22 de agosto de 1931, anula el libro de texto único catalogándolo de "absurdo" y "por fortuna malogrado ensayo dictatorial"[147], volviéndose a lo establecido en la Real Orden de 21 de octubre de 1856, disponiendo que todos los años se publiquen las listas de obras de texto que merezcan ser aprobadas, "(...) para que no lleguen a manos de los niños sino libros de la más pura moral y exentos de errores científicos, formando listas de los que se hallan en este caso, con acuerdo del Real Consejo de Instrucción Pública"[148].

El decreto de 8 de septiembre de 1931, "sobre precio y la calidad de los libros de texto"[149], también fue preocupación para ellos. A estos males, altamente reconocidos y denunciados durante la Restauración, se añadirían la preocupación por los valores y símbolos contenidos en los libros editados durante la monarquía, y sobretodo, en la dictadura. La solución que se adoptó

[145] R.O. de 15 de abril de 1930, *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 2 de mayo de 1930*, nº 36, pp. 637-638.
[146] *Op. cit.* Fernández Soria, J.M. (1998), p. 148.
[147] Decreto de 4 de mayo de 1931, *Gaceta de Madrid de 5 de mayo de 1931,* nº 125, pp. 537-539.
[148] *Colección Legislativa de Instrucción Primaria (*desde *la Publicación de la ley de 21 de julio de 1838 hasta 1856,* Madrid, Imprenta Nacional, 1856, pp. 372-373.
[149] *Gaceta de Madrid* de 9 de septiembre de 1931, nº 252, pp. 1.734-1.735.

fue la tradicional: encargar al Consejo de Instrucción Pública, la selección de los libros de estudio y lectura en las Escuelas Públicas, aludiendo razones pedagógicas, científicas, literarias y económicas. Se procede a una nueva depuración de todo lo publicado hasta el momento, incluyendo las obras anteriormente aprobadas. El plazo de su validez como obra de texto será de diez años, prorrogable otros diez.

Podemos constatar que son pocas las disposiciones legislativas halladas durante estos cinco años sobre libros de textos normalistas, pero sin embargo, son numerosas las referidas a la prohibición del uso de determinados libros en todos los establecimientos de enseñanza, reiterándose un interés en concreto, por los libros de lectura y de Historia, obligándose a ser retirados algunos de sus títulos[150] en todos los Establecimientos de Enseñanza.

Posiblemente, los libros aprobados durante la República irían impregnados de sus valores[151]: laicismo, coeducación, libertad, autodeterminación, responsabilidad, democracia y educación para la ciudadanía. La República se ocuparía de forma extraordinaria del profesor, considerado como "figura clave en el proceso de crear al hombre nuevo republicano"[152], justificándose por tanto, la necesidad de que se hiciera "una nueva revisión de libros de texto, tanto de Escuelas, como de Institutos y Universidades". Todas las medidas educativas tomadas para formar al futuro profesorado, serían pocas, esto justificaría el acuerdo tomado por la Sección primera: "del estudio de

[150] R.O. de 20 de abril de 1934, *B.O. del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 16 de mayo de 1934*, nº 63, pp. 957-958.
[151] Luzuriaga, L. (1931): "Al servicio de la República: Llamada al Magisterio", *Revista de Pedagogía*, 113, p. 226, en Fernández Soria, J.M. (1998), p. 19.
[152] Domingo y San Juan, Marcelino (1932): *La Escuela en la República, (La obra de ocho meses)*, M. Aguilar Editor, Madrid, pp. 6 y 67, cit. en Fernández Soria (1998), p. 63.

centenares de obras, se había eliminado el noventa y cinco por ciento de ellas"[153].

Durante la Guerra Civil española, "el libro de texto se convirtió no sólo en un instrumento impúdicamente ideológico, sino en un arma beligerante y de combate"[154], si durante la República se había aceptado el criterio de la libertad, aunque limitada de libros escolares, en ambos bandos durante el periodo bélico "se vio arrastrada a un círculo dantesco donde la indoctrinación ideológica se convirtió en la única política posible"[155].

La política del manual en la época franquista toma unos matices semejantes a los anteriores periodos históricos, sin embargo no creemos exagerar si decimos que durante los primeros años del régimen, se acentúa un interés desmesurado por controlar cualquier cauce de socialización ideológica, incluyéndose los libros de texto. Se realizaría una fuerte censura, depuración y reprobación de todas aquellas obras que no se identificasen con los rasgos esenciales del nacional-catolicismo. A juicio del profesor Puelles, se advierte "una libertad restringida a la hora de elegir libro de texto, aunque férreamente sometida a una rígida censura ideológica en lo que concierne a los contenidos"[156].

Muchos de los manuales empleados fueron reediciones y como López Marcos[157] nos comenta en su obra: "otros simplemente fueron retocados". Se eliminó de ellos, cualquier leve matiz socialista o comunista que se encontraran en las bibliotecas ambulantes; tarea que quedaba a cargo de los inspectores de

[153] Actas de la sección cuarta, *Archivo Central de la Administración de Alcalá de Henares*. Leg. Nº. 76.795, años 1931-1939, firmado en Madrid el 10 de abril de 1934.
[154] Puelles Benítez, M. (1997): La política del libro escolar en España (1813-1939), en Escolano, A. (dir.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Ediciones Pirámide S.A, Madrid. p. 65.
[155] *Ibídem*, p. 65.
[156] *Op. cit.* Puelles Benítez, M., 1997, p. 65.
[157] López Marcos, M. (2001): *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, UNED, Madrid, p. 14.

primera enseñanza para controlar y supervisar el contenido de las obras con la intención de que respondieran a los principios fundamentales del régimen franquista: "exaltación religiosa y patriótica[158]. Como muestra del férreo control establecido sobre los libros escolares durante los primeros años del franquismo, sirva de ejemplo la misiva enviada por la «Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza a todos los Inspectores y Maestros de la España Nacional para que los libros señalados sean retirados»:

Interesante son estas líneas halladas como muestra inequívoca del interés prestado a los libros de texto durante este periodo: "Una de las normas más eficaces utilizadas por la revolución para infiltrar sus venenosas doctrinas en la sociedad española ha sido el libro escolar sectario y antipedagógico, repartido con aviesa intención durante los últimos años de la escuela laica de la República. (...) aún existen en algunas escuelas de la nueva España numerosos libros escritos con fines proselitistas doctrinalmente antipatrióticos y antirreligiosos, deficientes en el aspecto pedagógico o escritos por autores declaradamente enemigos del Glorioso Movimiento Nacional que actualmente ostentan cargos y desempeñan funciones de confianza a las órdenes del Soviet de Barcelona"[159].

Desde los primeros años del franquismo hasta los años cincuenta, los manuales dirigidos a los maestros/as se encuentran referenciados en los listados y relaciones de libros aprobados por las comisiones dictaminadoras de textos escolares para la primera enseñanza. De esta forma, nos encontramos con que las obras recomendadas fueron firmadas por los inspectores de instrucción primaria que figuraban como secretarios de dichas comisiones, tal es el caso de Marcelino Reyero, Alfonso Iniesta, etc.

[158] *Boletín Oficial de la Junta de Defensa nacional* de 10 de septiembre de 1936, nº 19. Citado en Puelles Benítez. (1997), pp. 49-71 .
[159] A.G.A, Caja 06085. Comisión Dictaminadora. Carta con fecha de noviembre de 1942.

La función de las comisiones dictaminadoras fue asumidas por el Consejo Nacional de Educación. Dicho organismo se estructuraba en secciones según los diversos niveles de enseñanza, siendo la tercera la dedicada a la aprobación o no de libros de texto para las escuelas normales.
A partir de 1942 se publicaron bastantes órdenes ministeriales de reprobación de libros de texto, entre los que se encontraban los aprobados durante el periodo republicano.

La Ley de 1945 sobre enseñanza primaria especifica en su artículo 45 los criterios que se debían seguir para la aprobación de libros escolares: "(...) se deben ajustar a los criterios de la ley, a los contenidos de los cuestionarios oficiales, a las exigencias didácticas y al precio que se determine"[160].

En 1955 se realiza por primera vez un catálogo de textos autorizados para los distintos niveles de enseñanza[161], que abarcaría todo el currículum del Plan de 1950. Este listado supuso una ordenación y clasificación de los textos por asignaturas, que podrían ser utilizados por los alumnos y alumnas. También se podría interpretar como un gesto de control o de libertad restringida para los distintos niveles de enseñanza. A partir de esta fecha se puede decir que la política de los manuales escolares entra en la fase tecnocrática del régimen, su seña de identidad es la búsqueda de la eficacia a través de la publicación de catálogos específico para cada nivel de enseñanza.

A finales de la década de los cincuenta comienza a producirse cierta modernización del sistema educativo con la creación del C.E.D.O.D.E.P. (Centro de Orientación y Documentación Didáctica de Enseñanza Primaria) en 1958. En palabras del profesor Agustín Escolano, este organismo innovador "es el que mejor expresa la voluntad modernizadora del sistema", en el sentido de

[160] Ley aprobada el 18 de julio de 1945.
[161] O.M. de 30 de mayo de 1955, *B.O.E.* de 27 de junio de 1955, nº 27, pp. 188-190.

que en esta época comienza a convivir cierta renovación pedagógica con el control ideológico. En general, la política seguida para la autorización de los libros de texto consistiría en la realización de un informe previo por parte del C.E.D.O.D.E.P., que no será exclusivamente técnico-pedagógico, junto con el dictamen del Consejo Nacional de Educación[162].

En la década de los sesenta se ha de resaltar un hecho destacable en la política seguida en los libros de texto, a la comisión dictaminadora se incorpora no sólo profesores sino también especialistas como los psicopedagogos, "respetando una mayor libertad metodológica de los autores y estimando el libro escolar como instrumento de convivencia humana en los órdenes político y religioso y en los planos internacional, nacional y regional"[163]. A juicio de Fernández Soria, nuevos valores se evidencian "en todas las editoriales de libros y enciclopedias: el trabajo, las relaciones humanas, la autoridad, la libertad, y la conciencia nacional"[164], son temas que llegarán a la conciencia de los alumnos, aproximándonos a una etapa de aperturismo y de modernidad.

Con la reforma educativa de 1970, se repite la exigencia de la aprobación pedagógica no sólo de los libros de texto, sino de todo el material pedagógico que utilice el alumno. El decreto 25 31/74 de 20 de julio, estableció que los libros de texto no se cambiarían hasta transcurrido cuatro años, normativa que se sigue manteniendo aún en la actualidad.

Concluiremos diciendo, que en materia política de libros de texto no es mucho lo que se ha variado a lo largo de la historia del siglo XIX y XX hasta la actualidad, desde que se fraguó la modernidad liberal en la que se optaría por el sistema de autorización previa. Actualmente se sigue manteniendo esta misma

[162] Orden de 30 de septiembre de 1958.
[163] *B.O.E de 1 de abril de 1968*, citado en Puelles Benítez, M. De, *op. cit.*, pp. 63-64
[164] *Op. cit.* Fernández Soria, J.M. (1998), p. 203.

política al ser considerado el libro de texto, no solamente soporte curricular, sino también reflejo de la sociedad que lo produce, escenario material en el que se representan los valores y las actitudes, los estereotipos y las ideologías de cada época, es decir , lo que se incluiría bajo la expresión de "currículum oculto".

8.4.- Catálogo de Libros de Texto empleados en las Escuelas Normales.

Nos hallamos en el momento más difícil de todo el proceso investigativo realizado hasta el momento. Hallar el listado completo de los libros de texto que se emplearon en nuestras Escuelas Normales durante las tres primeras partes del siglo XX resulta ser una tarea francamente difícil y "escurridiza", pues la primera pista que nos encontramos y que nos induce a crearnos falsas esperanzas, es la aportada por el profesor Rufino Blanco y Sánchez[165] cuando nos señala que en el artículo 86 de la Ley de Instrucción Primaria de 1857, "Todas las asignaturas de la primera enseñanza se estudiarán por libros de texto que se señalarán en listas publicadas por el Gobierno". Pero este dato tan alentador resulta verdadero sólo a medias. Acudiendo a las fuentes legislativas, como la *Gaceta de Madrid, Boletines Oficiales o Colecciones Legislativas*, observamos que no aparece ningún listado de libros de texto oficiales, a excepción, como ya veremos más adelante, durante la época franquista en 1955, aunque incluso éstas, no incluye libros que sabemos con seguridad que también fueron muy utilizados por haberlos hallados en los fondos antiguos pertenecientes a Bibliotecas de Escuelas Normales, así como por el alto número de ediciones de esos textos.

[165] Blanco y Sánchez, Rufino (1900): *Nociones de Legislación Escolar*, Tipografía de E. Barea, Madrid, p. 22.

Como prueba de ello, citamos el texto de D. Antonio Bernal y Espinar, *Orientaciones Escolares*, 4ª ed., de 1958, el cual no aparece en el catálogo citado de Grimaldo Huete[166].

Por tanto, la tarea de encontrar esos libros, que en un principio se prometía esperanzadora se convierte en una tarea compleja; el listado de dichos libros, se hallan entre múltiples legajos manuscritos recogidos en las *Actas del Consejo de Instrucción Pública*, organismo en cuyo seno se hallaba la Comisión dictaminadora de Libros de Texto a emplear en todas las instituciones educativas, cuya caligrafía, muchas veces enrevesadas, complicaba aún más el trabajo de rastreo.

Otras de las mayores dificultades encontradas, las hallamos en las propias *Actas de Instrucción Pública*, éstas no especifican, en la mayoría de los casos, si las obras referidas son aprobadas para servir de texto en las Escuelas Normales, o únicamente es un libro recomendado para ser utilizado de consulta, o bien, no se especifica con claridad, si el manual está dirigido a los alumnos de primera enseñanza, o por el contrario, a los alumnos de las escuelas normales, pues ambos son considerados como alumnos. Conviene también aclarar, que muchas de las asignaturas de ambos niveles coinciden completamente en su denominación, y ambos listados aparecen en la misma sección de primera enseñanza, por lo cual, es fácil de confundir si un libro con el mismo título está dirigido al alumno- niño o niña, o al alumno-futuro maestro o maestra.

A pesar de éstos inconveniente, el trabajo de investigación realizado hasta el momento nos señala los siguientes libros de texto del siglo XX.

[166] Ramón Grimaldo Huete. *Libros para la enseñanza. Catálogo General*, Instituto Nacional del Libro español. Comisión de Editores de Libros de Enseñanza. Madrid.

8.4.1- Textos normalistas editados en el primer cuarto del siglo XX.

Hemos comprobado que de este periodo no se encuentra publicado, hasta el momento, ningún listado oficial de los libros de texto a emplear en las Escuelas Normales que fueran aprobados por el recién creado Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sólo aparecen, de forma esporádica y tras una paciente y atenta lectura, en las Actas de las sesiones celebradas por el Consejo de Instrucción Pública[167], alguna que otra referencia a la solicitud de un determinado autor o autora para que su libro sea autorizado para servir de libro de texto, hallando estos excepcionales casos, entre unas largas listas de libros de texto, rechazados o aprobados, para las Escuelas Elementales y de Segunda Enseñanza. Encontramos pues, un desequilibrio numérico, en cuanto a libros de texto aprobados de formación de maestros y maestras en comparación con los dedicados a los niveles anteriormente señalados.

Es necesario precisar que es bastante probable que durante este periodo, además de los libros aprobados y editados para servir de texto en las Escuelas Normales en el siglo XX, también fueran empleados los del siglo XIX, por ser considerados "como libros muy importantes y útiles". Hemos referenciado algunos de ellos por estar recogidos en la Bibliografía Pedagógica de Blanco y Sánchez del siglo XX[168]. Como fuentes primarias, también hemos empleado, la bibliografía aportada por el profesor Barbarín[169] o la del profesor Floriano Cumbreño[170]; así como en diversas obras publicadas por la

[167] Villalaín Benito, J. L. (2000): "Los manuales escolares en España: Una primera aproximación a los Archivos de la Administración Central". *Rvta. Interuniversitaria de Historia de la Educación*, nº 19, p. 342.
[168] Blanco y Sánchez, R.(1907-1912): *Bibliografía pedagógica de obras escritas en Castellano y traducidas a este idioma*. Madrid, Tip. de la Rev. de Arch. Bibl. y Museos, 5 vols
[169] Eugenio García y Barbarín (1915): *Historia de la Pedagogía española.* Sucesores de Hernando, Madrid, Apéndice XIII: *Noticia de algunas obras de Pedagogía publicadas en España desde 1850 hasta el presente*, pp. 356-365.
[170] Antonio C. Floriano Cumbreño (1941): *Estudios de Pedagogía.* Magisterio Español, Madrid, (Se reseña bibliografía al final de cada apartado)

Revista de Pedagogía, los cuales presentan en las antecubiertas, bibliografía para maestros. También hemos hallado algunas, en la obra publicada por el Museo Pedagógico Nacional[171]; y en la de Dña. Julio Ochoa y Vicente[172], así como de los propios ejemplares encontrados en bibliotecas universitarias, buscando bien la asignatura correspondiente a planes de estudio objeto de nuestro estudio, o mediante la advertencia legislativa de servir de libro de texto para las Escuelas normales o maestros. Hemos excluido aquellos otros editados en el siglo XIX a sabiendas de que también fueron muy utilizados en este periodo, por estar ya recogidos en otras obras y publicaciones bibliográficas[173].

Creemos muy probable que en las Escuelas Normales del pasado, al igual que en las actuales Facultades de Ciencias de la Educación, los alumnos y alumnas estudiaran con los propios libros de texto empleados en las escuelas de primera enseñanza. Muestra de ello es la coincidencia en los títulos de muchos de los libros hallados en las *Actas del Consejo de Instrucción Pública*, por ejemplo, encontramos: *Nociones de Economía Doméstica*, de D. Manuel de los Santos Vega; *Doctrina cristiana y Nociones de Historia Sagrada*; *Fisiología e Higiene*, de D.Victoriano Fernández Ascarza, o la obra,

[171] *Bibliografía y Material de Enseñanza, Paidología- Psicología pedagógica- Educación Intelectual – Didáctica.* Museo Pedagógico nacional, R. Rojas, Madrid, 1913. Localizado en el fondo antiguo de la Biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura: A-011 paidología, Referencia: 9.011. En *Advertencia,* señala como *objeto de la obra:* "Facilitar el trabajo de los maestros cuando traten de buscar elementos para renovar sus ideas, continuar su cultura profesional (…), la mayoría de los libros son apuntes".

[172] Ochoa y Vicente, J. (1947): *Bibliografía Pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", Madrid.

[173] Avila Fernández, A. (1985): *Las Escuelas Normales españolas durante el siglo XIX* (Disposiciones legislativas y libros de texto). Sevilla: Universidad de Sevilla; Soler Balada, Mª. A.(1983) : "Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868", *Historia de la Educación*, nº 22, pp. 87-95; Escolano Benito, A. (dir.) (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España*, Ediciones Pirámide S.A, Madrid; Rabazas Romero, T. (2001): *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901)*, Universidad de Educación a distancia, Madrid; Molero Pintado, A. (2000): "Los manuales de Historia de la Educación y la Formación de los maestros (1900-1930)", *Historia de la Educación*, nº 19, Ed. Universidad de Salamanca; Melcón Beltrán, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914)*, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

también del mismo autor: *El Hombre-Nociones de Anatomía, Fisiología e Higiene.* No creemos equivocarnos al asegurar que muchos de ellos sirvieron de libro de texto en muchas de nuestras Normales, aunque fueran aprobados para servir de texto en las escuelas de primera enseñanza. A pesar de ello, el listado de dichos libros no los hemos incluido por haber sido ya recogidos en algunas obras, como por ejemplo, en el libro dirigido por Agustín Escolano: *Historia ilustrada del Libro escolar en España,* suficientemente referido a lo largo de este trabajo.

Muchos de las manuales que indicamos a continuación, no es segura su consideración de ser obra de texto oficial, se han incluido, considerando la fiabilidad de sus fuentes. Para que este dato se verifique, habría que acudir de forma directa al propio ejemplar, teniendo que aparecer de forma visible, normalmente en su portada, la fecha de la Orden Ministerial por la que ha sido aprobado y considerado como idóneo para servir como libro de texto en las Escuelas Normales. Es importante resaltar, sobre todo, para los futuros investigadores, que estas órdenes legislativas no aparecen donde se supone que deberían estar recogidas: en la Gaceta de Madrid, sirva de ejemplo la obra de Rufino Blanco: *El Arte de la Lectura*, considerada como obra de texto por la Real Orden de 8 de junio de 1898. Si acudimos a la Gaceta de Madrid para comprobarlo, dicha orden no aparece. Ante este hecho, hemos preguntado al Director del Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares, D. Joaquín Díaz, aclarándonos, que había órdenes legislativas comunicadas personalmente al interesado o interesados en que algunas de sus obras fueran aprobadas, no siendo en estos casos publicadas en ninguna colección legislativa.

Hemos encontrado bastantes ejemplares, que por el número de ediciones, el número de ejemplares hallados en distintas bibliotecas de Escuelas Normales

- indicio de que fue utilizado -, así como el prestigio de muchos de sus autores, son conjeturas para afirmar que no se siguió un formalismo excesivo en cuanto a la norma de que se indicara en su portada, o bien en la primera página, su condición de servir como libro de texto con su correspondiente Orden Ministerial[174].

También hay que señalar, que muchas de las obras presentadas a continuación, no contienen todos sus datos identificativos completos, esto es algo bastante lógico si partimos de unos listados hallados en distintos fondos documentales y no del propio ejemplar.

A partir del último tercio del siglo XIX, se produciría un aumento considerable de obras dirigidas a maestros. Presuponemos que la libertad de enseñanza que entonces se disfrutaba en España, el fuerte influjo de la Institución Libre de Enseñanza; la celebración de congresos y conferencias de carácter pedagógico; la proliferación de publicaciones periódicas...; estas y otras razones contribuyeron al aumento extraordinario de obras de texto para todos los niveles de enseñanza**.**

Entre los muchos textos que hemos consultado, detectamos que en algunos no se especifica el nivel educativo al cual iba destinado, apareciendo en cambio, en su portada el calificativo de ser obra aprobada para servir de texto.

Creemos que es importante de señalar que el número de libros de texto escritos exclusivamente para los maestros y maestras del primer plan de estudio objeto de nuestra investigación, son escasos, a excepción de los de pedagogía.

[174] Este requisito legal, de hecho no se cumplió en la mayoría de los libros analizados (ver cuadro 12).

El siguiente listado de libros está entresacado de los señalados por el profesor Villalaín[175], por constar entre paréntesis y al final de cada reseña, las palabras: "Para Escuelas Normales". Debemos destacar que todas estas obras orientadas para uso de los maestros y maestras en formación, fueron aprobadas por la Comisión de textos del Consejo de Instrucción Pública, aunque expresamente fuesen indicadas para servir de texto en los establecimientos de primera enseñanza.

Catálogo de Texto:

- RIDOCCI, Dª. Matilde: *Nociones de higiene privada general para las Escuelas Normales y las Superiores de primera enseñanza*[176], por. Impresa en Valencia en 1876. R.O. de 8 de junio de 1880, aprobando la adjunta lista de obras de texto señalada con el número seis.
- FURIÓ Y SUÁREZ, Agustín: *Elementos de Aritmética*[177]. Impreso en Alicante en 1878. Se aprueba para las Escuelas Normales. R.O. de 25 de agosto de 1880, aprobando para servir de texto en las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el nº. siete.
- PALACIOS Y RODRÍGUEZ, D. Joaquín: *Compendio de historia de España*[178], Segunda edición, Sevilla, 1878. Se aprueba para las escuelas de primera enseñanza, superior y Normales. R.O. de 3 de noviembre de

[175]Villalaín Benito, Jose Luís (2002): *Manuales Escolares en España*, Tomo III. *Libros de Texto autorizados y censurados (1874-1939*), UNED, Madrid**.**

[176]*Colección legislativa de España* (*1877-1883*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1884, pp. 329-334.

[177]*Colección legislativa de España (1880)*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1881, t. 125, pp. 267-268.

[178] *Colección legislativa de España (1881)*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1881, t. 126, 2ª. parte, pp. 805-806.

1880[179], aprobando como textos para las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el número 8.

- BAJO E IBÁÑEZ, D. Ramón de: *Nociones de aritmética y álgebra*[180],Vitoria, 1877. Se declara útil para los alumnos de la Escuelas Normales de maestros, con exclusión de las maestras.
- MUSEROS Y ROVIRA, por D. Tomás: *Compendio de agricultura*[181], para el uso de las escuelas elementales,. Madrid, 1881.
- ALCÁNTARA GARCÍA, D. Pedro: *Educación intuitiva y lecciones de cosas*[182], por. R.O. de 9 de marzo de 1882, declarando de utilidad pública para la enseñanza.
- SÁNCHEZ MORATE, por D. Juan Francisco: *Nociones elementales de física, química e historia natural*[183]. Después de una descripción bastante detallada de la citada obra, el Consejo de Instrucción Pública accede a aprobarla para servir de texto en las Escuelas Normales con la salvedad de que sólo sean admitidos los conocimientos físicos y químicos, rechazándose los relativos a las ciencias naturales[184].
- GONZÁLEZ Y LOZANO, D. Carlos A: *Pedagogía*[185], Badajoz, 1882. R.O. de 13 de abril de 1883, aprobando la lista de libros de texto señalada con el número dieciséis.

[179] *Ibídem*, pp. 448-449.
[180] *R.O. de 26 de marzo de 1881*, aprobando como textos para las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el número nueve.
[181] *Colección legislativa de España (1881)*, Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1881, t. 127, p. 337. Se aprueba para texto en las Escuelas Normales y para libro de lectura en las de primera enseñanza. R.O. de 22 de noviembre de 1881, aprobando como textos para las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el número once.
[182] *Colección legislativa de España* (*1877-1883*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1884, pp. 617-619.
[183] R.O. de 13 de noviembre de 1882, aprobando con restricción la citada obra.
[184] *Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1877-1883*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1884, pp. 807-809.
[185] *Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1877-1883*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1884, pp. 865-870.

Una vez más podemos comprobar la gran dificultad que entraña poder controlar mediante listado manuscritos, los libros aprobados y rechazados para servir de texto en las distintas instituciones educativas, prueba de ello es la Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 1 de enero de 1885[186], en la cual se hace un nuevo inventario a lo largo de un periodo de no menos de treinta y seis años, por lo cual se ven obligados a no incluir en dichos listados el *Prontuario de ortografía*, publicado por la real Academia Española según art. 88 de la ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857, declarado texto único; los libros no aprobados, *por creerlo ocioso; ni los de obras aprobadas para las Escuelas Normales, para las bibliotecas de los mismos establecimientos y para la consulta de los maestros, que también están formados, por no ser tan esenciales ni de tanta aplicación como el de que se trata*[187]. Esta circular nos avanza la dificultad que vamos a tener para encontrar los listados oficiales de libros de texto para maestros.

- DUM, Henry y MERINO BALLESTEROS, D. Juan Francisco: *Principios de enseñanza o manual de Escuela Normal*, por R.O. 23 de noviembre de 1853.
- PICATOSTE, D. Felipe: *Historia de España,*. Madrid, 1884; 287 páginas y láminas intercaladas, para Escuelas Normales. R.O. de 20 de diciembre de 1886, aprobando la lista de obras declaradas útiles para texto señalada con el número 18. *(Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1886*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1887, pp. 56-59.

[186] *Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1885*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1886, pp. 1-55, cit. En Villalaín Benito, 2002, p. 81.
[187] *Op. cit.* Villalaín, (2002), p.82, (refiriéndose a los libros de las escuelas de primera enseñanza)

- RUIZ, D. Cipriano y RUIZ, Dª. Fidela: *Tratado de caligrafía y ortología*[188], Lérida, 1887. 194 páginas y una muestra. (Para Escuelas Normales).
- TORREJÓN, Dª. Josefa: *Compendio de historia sagrada y de la Iglesia católica*[189],. Madrid, 1887. 278 páginas. (Para Escuelas Normales).
- PÉREZ ALLÚ, D. Luis: *Cuadros sinópticos de geografía*[190]. Santiago, 1882. 4 cuadros. (Para Escuelas Normales).
- OLVERÁ, Dª. María: *Lecciones de historia general de España*[191]. Valencia, 1886. 320 páginas. (Para Escuelas Normales).
- RUIZ, D. Agustín: *Tratado de educación escolar*[192]. Barcelona, 1888. 328 páginas.
- IBARRA, D. Ramón: *Aritmética y geometría*. Huesca, 1886. 117 páginas. Acompaña el revisor [sic] problemas enunciados de 48 páginas.
- IZQUIERDO Y CEACERO, D. Pedro: *Elementos de geografía universal y particular*. Madrid, 1884; 405 páginas.
- VALCÁRCEL, D. Antonio: *Tratado de geometría elemental*. Madrid, 1864; 171 páginas con figuras.
- VALCÁRCEL, D. Antonio: *Elementos de dibujo, geometría y aritmética*, por el mismo. 40 páginas y dos láminas.

[188] *R.O. de 25 de septiembre de 1889*, aprobando la lista de obras útiles para texto en las escuelas públicas de primera enseñanza señalada con el número veintiuno. *Anuario legislativo de Instrucción pública (1889),* Madrid, Establecimiento Tipográfico de Ricardo Fe, 1890, pp. 174-180. Como dato numérico, señalamos que sólo el 7'14 % del total de los libros señalados en la lista 21, son normalistas, los restantes son de otro nivel académico, fundamentalmente, para primera enseñanza.

[189] *Anuario legislativo de Instrucción pública (1889),* Madrid, Establecimiento Tipográfico de Ricardo Fe, 1890

[190] *Anuario legislativo de Instrucción pública (1889),* Madrid, Establecimiento Tipográfico de Ricardo Fe, 1890

[191] *Anuario legislativo de Instrucción pública (1889),* Madrid, Establecimiento Tipográfico de Ricardo Fe, 1890

[192] *Anuario legislativo de Instrucción pública (1889),* Madrid, Establecimiento Tipográfico de Ricardo Fe, 1890

- MASIP MOLLÁ, D. Félix: *Diccionario analítico,* segunda edición,. Játiva, 1885; 368 páginas.
- PIMENTEL, Miguel: *Colección legislativa de primera enseñanza*, segunda edición, por D.. Badajoz, 1879; cuatro tomos de 237, 216, 301 y 306 páginas.
- REGÚLEZ BRABO, D. Vicente: *Teoría de la lectura*, por. 5ª. Edición. Madrid, 1885; 151 páginas.
- MESEGUER Y GONELL, D. Manuel: *Telescopio escolar o la España descriptiva*,. Castellón, 1877; 211 páginas.
- MESEGUER, D. Manuel: *Cuadros sinópticos de la historia de España*,. Castellón, 1870; 504 páginas.
- RUIZ, D. Cipriano y RUIZ, Dª. Fidela: *Tratado de caligrafía y ortología*. Lérida, 1887. 194 páginas y una muestra.
- TORREJÓN, Dª. Josefa: *Compendio de historia sagrada y de la Iglesia católica*. Madrid, 1887. 278 páginas.
- PÉREZ DE ALLÚ, D. Luis: *Cuadros sinópticos de geografía*. Santiago 1882. 4 cuadros.
- BASCORRÉN, D. Fermín: *La verdad y la Ley de* Jesucristo. *E*xposición de la doctrina cristiana. Madrid, 1888. 436 páginas.
- ANDREU, D. José: *Colección de reglas y ejercicios para la enseñanza de la escritura al dictado*. Tarragona, 1886. 299 páginas.
- LECENQUI, Dª. Walda: *Lecciones de teoría de la lectura y de la caligrafía*, Badajoz, 1885. 129 páginas, 7 láminas.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, D. Anselmo: *Principios elementales de religión y moral*, Burgos, 1889. 128 páginas.
- GIL ARAGÜÉS, D. Antonio: *Nociones de geografía universal y particular de España*. Jaca, 1887. 129 páginas.

- BALLESTEROS, D. José: *Agricultura teórico-práctica*. Puerto Rico, 1889: 128 páginas.
- FERNÁNDEZ VIÑAS, D. Felipe: *Nociones de agricultura*. Logroño, 1881: 129 páginas.
- CASANO, D. José: *Lecciones de higiene popular*. Madrid, 1883: 154 páginas.
- MARISCAL, D. Nicasio: *Higiene de la vista*. Madrid, 1888: 227 páginas con grabados.
- DE ALCÁNTARA GARCÍA, D. Pedro: *Tratado de higiene escolar*. Madrid, 1886: 278 páginas con grabados.
- ÁLVAREZ, D. Carlos: *Geometría elemental*. Madrid, 1884: 78 páginas y 22 láminas al cromo.
- VEA, D. Esteban: *Apuntes sobre la teoría de la lectura y la escritura*. Logroño, 1891: 302 páginas.
- ANCHORENA, D. José: *Principios generales sobre el arte de la lectura*. Madrid, 1891: 114 páginas.
- MARTÍNEZ ZAMUDIO, D. Manuel: *Vocabulario gramatical*. Cádiz, 1891: 100 páginas.
- VEA, D. Esteban: *Cuaderno de verbos irregulares*, Bilbao, 1890: 104 páginas.
- COBO, D. Atanasio J.: *Explicaciones de teoría de la lectura y de la escritura.* Vitoria, 1891: 182 páginas.
- BARDIER, D. Miguel Benedicto: *Conferencia pedagógica sobre el tema «Reseña histórica de la escritura»*. Salamanca, 1892: 39 páginas.
- SERRANO ZABALA, D. Félix: *Lecciones elementales de ortología,* Pamplona, 1890, 137 páginas.

- RODRÍGUEZ, D. Manuel: *Estado clásico sobre el análisis de la lengua castellana*. Santiago, 1890, 268 páginas.
- SARDÁ, D. Agustín: *Estudios pedagógicos*. Madrid, 1892, 326 páginas.
- PÉREZ DELGADO, D. José: *Tablas analítico- sintéticas de gramática castellana*, Madrid, cuatro cuadernos.
- Borelló, D. José: *Grandes cuadros intuitivos gramaticales*, 12 cuadernos.
- COLÓN PONCE, D. Isidoro J.: *Nociones de geografía universal*,1887, 132 páginas. Segunda parte, Ponce, 1892, 276 páginas.
- MARTÍNEZ, D. Cesáreo: *Ejercicios de aritmética, colección de problemas*. Vitoria, 1892, 183 páginas.
- SOLÍS, D. Prudencio: *Resolución de problemas y ejercicios de cálculo*. Valencia, 1893, 136 páginas.
- SORIA, D. Eliseo Sanz y Sanz: *Nociones teórico-prácticas de agrimensura,* 1893, 58 páginas.
- PONSODA, D. Salvador de Juan: *Elementos de agricultura*, Pontevedra, 1894, 192 páginas.
- MARTÍNEZ, D. Pascual: *Compendio de pedagogía*. Murcia, 1893, 288 páginas.
- ORIOL, D. José: *Manual de Aritmética:* 15ª. Edición, revisada por D. José Giró y aumentada con nociones prácticas de cálculo mercantil por Ferreras de Montaner. Barcelona, 1891.
- ÁLVARO, D. Francisco: *Diccionario legislativo y estadístico de primera enseñanza*. Madrid, 1895, 175 páginas.
- PERALES, D. Baltasar: *Programa de la teoría de la lectura y de la caligrafía*. Valencia, 1895; 267 páginas.
- REIG, D. Enrique: *Elementos de religión y moral*. Palma, 1893.

- DALMAU, D. José: *Aritmética razonada y nociones de álgebra*. Madrid, 1896; 96 páginas.
- ESCRIBANO, D. Godofredo: *Nociones de retórica y poética o literatura preceptiva*. Madrid, 1896; 244 páginas.
- HERRAINZ, D. Gregorio: *Tratado de antropología y pedagogía*. Madrid, 1893; 553 páginas.
- ÁLVARO MIRANZO, D. Francisco: *Vademécum del maestro*. Madrid, 1895; 193 páginas.
- FERRER, D. David: *Notas pedagógicas*. Barcelona, 1894; 276 páginas.
- ESCRIBANO, D. Godofredo: *Elementos de pedagogía*. Madrid, 1896: 472 páginas.
- LÓPEZ DE PARIZA, D. Gumersindo: *Procedimientos gramaticales*. Bilbao, 1896; 342 páginas.
- DE LA RIGADA, Dª. María Encarnación y CELLA, Dª. María de las Mercedes: *Aritmética elemental*. Madrid, 1896; 334 páginas, ocho cuadros.
- DE ARRIZABALAGA SEGOVIA, Dª. Rogelia: *Sumario de lecciones de pedagogía*, 1894; 204 páginas.
- GARCÍA ESPADA, D. Antonio: *Nociones de agrimensura, dibujo y aforos*. Cuenca, 1896; 68 páginas.
- BERJANO, D. Ricardo: *Nociones de geografía universal*. Badajoz, 1896; 200 páginas.
- CERVERA Y TORRES, Dª: Carmen: *Curso de historia de España*. Valencia, 1894; 420 páginas.
- VALENTÍN CARRETERO, D. Carlos: *Guía de provisión de escuelas de primera enseñanza*. Cuenca, 1897; 97 y VII páginas.

- BLANCO, D. Rufino: *Artes de la lectura*. 2ª. Edición. Madrid, 1897. 408 páginas.
- BLANCO, D. Rufino: *Artes de la Escritura,* por el mismo. Madrid, 1896. 362 páginas.
- ALONSO CARMONA, D. Andrés: Vitoria *Nociones de doctrina cristiana,*1896. 229 páginas.
- BORDONS, D. Antonio: *Elementos de geografía*, explicada. Gerona, 1888. 284 páginas con un mapa.
- VIDAL, D. Augusto: *Resumen de prehistoria*. Barcelona, 1898. 39 páginas.
- ALEGRÍA, D. Julio: *Lecciones de aritmética,* para las Escuelas Normales de Maestras (manuscrito).
- CALLEJA, D. S.: *Aritmética*. Madrid, 1898. 104 páginas.
- FERNÁNDEZ ASCARZA, D. Victoriano y SOLANA, D. Ezequiel: *Colección de problemas de aritmética*. Madrid, 1897. 174 páginas.
- AGUILAR, D. Simón: *Elementos de aritmética*: 2ª edición. Palencia, 1897. 188 páginas y 31 problemas.
- CERVERA, Dª. Carmen: *Ligero estudio de fracciones comunes,* Valencia, 1897. 110 páginas.
- SORALUCE, D. Ramón: *Elementos de química*. San Sebastián, 1895. 43 páginas.
- BLANCO, D. Rufino: *Tratado de análisis gramatical y lógico*. Madrid, 1896. 243 páginas.
- AGUILAR, D. Simón: *Tratado de análisis gramatical y lógico*. 4ª edición Valencia, 1893. 485 página.
- *Manual del aspirante a maestro* (Redacción de El Mortero). Madrid, 1897. 210 páginas.

- DÍAZ MUÑOZ, D. Pedro: *Nociones de pedagogía*. Pamplona, 1896. 242 páginas.
- AGUILAR, D. Simón: *Respuestas al programa de pedagogía*. Valencia, 1897. 212 páginas.
- NOVOA, D. Camilo: *Legislación de primera enseñanza*. Madrid, 1897. 492 páginas.
- F. ASCARZA, D. Victoriano: *Anuario del maestro*. Madrid, 1898. 283 páginas.
- OLMOS, D. Manuel: *Religión y moral*; cuarta edición. Valladolid, 1898. 524 páginas.
- D.A.S.G.: *Operaciones de aritmética*, Toledo, 1898. 95 páginas.
- MOLINA D. Enrique: *Tratado de aritmética*. Córdoba, 1898. 293 páginas.
- MOLINA, D. Enrique: *Tratado de álgebra,*. Córdoba, 1898. 105 páginas.
- BOLOIX, D. Rafael: *Geometría con nociones de dibujo lineal y agrimensura,*. Madrid, 1897. 107 páginas y 12 láminas.
- VILLAVERDE, D. Antonio: *Pedagogía, contestación a los programas de oposiciones a escuelas*, segunda edición. Pamplona, 1888. 364 páginas.
- DALMAU, D. José: *Soluciones analíticas de ejercicios y problemas*. Madrid, 1898. 572 páginas.
- OCHARÁN, D. Lucas: *Enseñanza de la mujer. Academia de corte y confección*. Madrid. 9 páginas, 36 láminas.
- MUÑOZ, D. Antonio: *Cuadro sinóptico de clasificación didáctica*, (manuscrito).
- PÉREZ VILLAMIL, D. Ramón: *El anotador estadístico o escolar o registro general*. 5 hojas e instrucción.
- PÉREZ VILLAMIL, D. Ramón: *Registro especial de matrículas y clasificación*. 17 modelos e instrucción.

- PÉREZ VILLAMIL, D. Ramón: *Libro de contabilidad escolar*. 6 hojas y una de instrucción.
- PÉREZ VILLAMIL, D. Ramón: *Registro diario*. 4 hojas y una instrucción.
- PÉREZ VILLAMIL, D. Ramón: *Instrucción para contestar a las 16 preguntas del estado de visita*. Una hoja.
- PÉREZ VILLAMIL, D. Ramón: *Cuadro de asignaturas del programa general de primera enseñanza*. Un cuaderno.
- RIVAS HERRANZ, D. Rogelio: *La familia y la escuela.* (Estudios pedagógicos). Zaragoza, 1901. 164 páginas.
- PORRERA, Dª María: *Tratado práctico para aprender a cortar y confeccionar toda clase de vestidos (*con real privilegio). Barcelona, 1901. 256 páginas, con figuras y patrones.
- VANCELL Y ROCA, D. Juan: *El libro de música y cant,*. Barcelona. 1902. 146 páginas.
- VARÓN DE LATTOOR: *Educación nacional*. Madrid, 1900. 354 páginas.
- FERNÁNDEZ Y FERNÁNDEZ NAVAMUEL, D. Manuel: *Apuntes de psicología de la educación*. Madrid, 1903, un volumen con 689 páginas.
- ALCÁNTARA Y GARCÍA, D. Pedro y LEAL Y QUIROGA, D. Teodosio: *La enseñanza del trabajo manual en las escuelas primarias y las Normales;* un tomo de 480 páginas.
- SANZ Y SANZ, D. Eliseo: *Rudimentos de derecho*, Soria, 1902; 249 págs.
- ESCOBAR Y PORTILLO, D. Federico y Carretero, D. Carlos Valentín: *Rudimentos de derecho*. Cuenca, 1902; 118 páginas.

El siguiente listado, aprobado por la Sección primera del *Consejo de Instrucción Pública*[193], es el primer caso que hemos encontrado hasta el momento. El listado de libros va dirigido tanto a las escuelas de primera enseñanza como a las Escuelas Normales.

"Se declaran como útiles para servir de texto los siguientes libros":

- ROBLES DÉGANO, D. Felipe: *Ortología clásica de la lengua castellana*, por, Madrid, 1905. 380 páginas.
- JIMÉNEZ Y GONZÁLEZ, D. Antonio: *El consultor aritmético*. Montoro, 1900. 67 páginas.
- JIMÉNEZ DE GONZÁLEZ, D. Antonio: *Silabario sistemático de la lengua castellana*. Madrid, 1903. 32 páginas.
- RODRÍGUEZ ÄLVAREZ, D. Ángel: *Rayas, novísimo método de la lectura por la escritura*. Serradilla (Cáceres), 1905, con grabados.
- DE ALADRO, D. Rafael y HERNÁNDEZ DE PADILLA: *Compendio del Diccionario de la lengua castellana*, aprobada por Real orden de 22 de marzo de 1912.
- SELVAS, Dª. María de la Soledad: *Arte y práctica de educación intuitiva* (Aprobada por Real Orden de junio de 1913.
- CALLEJA Y FERNÁNDEZ, D. Saturnino: *Hagamos patria*, (Aprobado por Real orden de 4 de noviembre de 1915)
- SERRANO, Dª. Leonor: *La pedagogía Montessori*. (Aprobado por Real orden de 1916).

[193] *Anuario legislativo de Instrucción Pública*, Real orden de 8 de junio de 1906, Madrid, Sección de Estadística de Instrucción pública, 1907, p. 157.

La profesora Rabazas[194] nos ofrece también una selección oficial de libros de texto de Pedagogía, que por su significatividad y relevancia sabemos que fueron utilizados en los planes de estudio de 1901, 1903 y 1914.

- LLEDOS Y NAYA, J. (1888): *Curso completo de Pedagogía expuesto de conformidad con los adelantos de esta ciencia para servir de texto en las Escuelas Normales de maestras de primera enseñanza elemental y superior.* Tarazona de Aragón: Imp. Turiasonense.
- RÍUS Y BORREL, A. (1888): *Pedagogía. Tratado de educación escolar. Obra escrita para los maestros y los padres que deseen conocer los principios y las prácticas de la educación.* Barcelona: Tip. de la casa prov. de Caridad.
- SAQUERO GONZÁLEZ, A. (1888): *Programa de principios de educación y métodos de enseñanza escritos con la mayor sencillez y precisión.* Alicante: Est. Tip. de Antonio Reus.
- OLIVEROS Y MORENO, L. (1888): *Elementos de Pedagogía.* Cádiz: Est. Tip. de J. Benítez Estudillo.
- RODRÍGUEZ Y LECEA, A. (1889): *Programa oficial de Pedagogía elemental.* Granada: Imp. de la Lealtad.
- LOPERENA Y NIEVA, F. (1890): *Lecciones de Pedagogía escritas para los alumnos que estudian el tercer año en las Escuelas Normales.* Barcelona: Imp. de la Casa prov. de Caridad.
- AGUILAR Y CLARAMUNT, S. (1891): *Pedagogía general. Tratado completo de instrucción seguido de los de organización, legislación, historia y crítica pedagógica.* Valencia: Imp. de José Ortega.

[194] *Op. cit.* Rabazas Romero (2001), pp. 55-56.

- ALCÁNTARA GARCÍA, P. de (1891): *El método activo en la enseñanza.* Barcelona: Lib. de Antonio J. Bastinos.
- FERRER, D. (1891): *Notas pedagógicas.* Barcelona: Estb. Tip. de Francisco Altés.
- CRESPI, P. A. (1893): *Nociones elementales de Pedagogía o Principios de educación y métodos de enseñanza según el programa en la Escuela Normal de Palma de Mallorca.* Palma de Mallorca: Est. Tip. de Juan Colomar y Salas.
- LÓPEZ ELIZARAGAY, L. (1894): *Colección de estudios pedagógicos con arreglo a las modernas tendencias de la escuela.* Santiago: Imp. de José M. Paredes.
- PASCUAL DE SAN JUAN, P. y ZABALA Y ARGOTE, V. (1894): *La educación de la mujer. Tratado de Pedagogía para las maestras de primera enseñanza y aspirantes al magisterio.* Barcelona: Lib. de Antonio J. Bastinos, ed.
- ESCRIBANO Y HERNÁNDEZ, G. (1895): *Elementos de Pedagogía.* Madrid: Imp. de Agustín Avrial.
- SAIZ Y OTERO, C. Y GONZÁLEZ SERRANO, U. (1895): *Cartas ¿pedagógicas? (Ensayos de Psicología pedagógica).* Madrid: Est. Tip. Sucesores de Rivadeneyra.
- TUDELA, A. (1895): *Estudios pedagógicos. Primera serie: Páginas del "Diario de un maestro"* y Excursiones escolares. Tarragona: Jaime Pedro Aguadé, ed.
- ALCÁNTARA GARCÍA, P. (1896): *Compendio de Pedagogía teórico-práctica.* Madrid: Imp. de la Viuda de Hernando y Compañía.
- HERRÁINZ DE LAS HERAS, G. (1896): *Tratado de Antropología y Pedagogía.* Madrid: Imp. de la Viuda de Hernando y Compañía.

- RODRÍGUEZ Y GARCÍA, G. (1896): *Metodología didáctica general.* Burgos: Imp. y Lib. de hijos de Santiago Rodríguez.
- FERNÁNDEZ JIMÉNEZ, J. (1898): *Disertaciones de pedagogía para uso de los alumnos de las Escuelas Normales y de los maestros de primera enseñanza.* Córdoba: Imp. La Región Andaluza.
- ACHILLE (1908): *Tratado teórico práctico de Metodología.* París.
- BALLESTEROS Y MÁRQUEZ, F. (1899): *Pedagogía y Educación. Didáctica pedagógica y práctica de la enseñanza.* Córdoba: Imp. La Región Andaluza.
- BRAVO, C. (1899): *Problemas pedagógicos. Estudios críticos.* León: Est. Tip. de los Herederos de Angel J. González.
- SAIZ Y SÁNCHEZ, J. Y SÁNCHEZ-MORATE Y MARTÍNEZ, J. F. (1899): *Breves nociones de Pedagogía, legislación escolar y economía doméstica para uso de los aspirantes al título de maestra elemental.* Madrid: Imp. de Hernando y C.
- BORJA Y JIMÉNEZ, A. (1900): *Programa elemental de Pedagogía.* Albacete: Imp. y Lib. de Eduardo Miranda.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1901): *Educación y enseñanza. Tratado elemental de Pedagogía.* Madrid: Imp. Moderna.
- ABAD CLAVER, Jesús: *Ampliación y Metodología de las Matemáticas,* Talleres tipográficos Martínez Huesca (sin fecha), primer curso del Magisterio, obra adaptada al cuestionario oficial.
- AGUILAR Y CLARAMUNT, Simón (Licenciado): *Elementos de Aritmética,* 1886.
- ALCÁNTARA GARCÍA NAVARRO, Pedro. de: *La educación estética y la enseñanza artística en las escuelas,* Barcelona, 1888, 194 pp.

- *Compendio de Pedagogía teórico práctica*. Imprenta de los sucesores de Hernando, Madrid, 1903, 3ª ed.
- *Teoría y Práctica de la Educación y de la Enseñanza*, Imprenta de Hernando, Madrid, 1900-1908, cinco tomos, 2ª ed., tomo I (1900), tomo II (1902). ("Curso completo y enciclopédico de Pedagogía", nota de Rufino Blanco, 1907-1912)
- *Tratado de Higiene Escolar*, Madrid, 1912, 312 pp.

- ALCÁNTARA GARCÍA NAVARRO, Pedro. de, y LEAL QUIROGA, T.: *La enseñanza del Trabajo manual en las Escuelas Primarias y las Normales*[195], Madrid, 1904.
- AMUNATEGUI REYES, M.L.: *Enseñanza de la Gramática.* Santiago de Chile, 1914.
- ARTIGA (1922): *Disciplina escolar.* Madrid.
- AUSTIN (1920): *Autoridad y disciplina en materia de educación.* París.
- AVENDAÑO, Joaquín: *Manual completo de Instrucción Primaria elemental* y superior para uso de los aspirantes a maestros y especialmente de los alumnos de las Normales de Provincia, cuatro tomos. De 1880 a 1882. ("Esta obra no es un tratado de Pedagogía, sino una serie de tratados de las materias que en aquella época formaban el plan de estudios de las Escuelas Normales de Maestros. Entre ellos, como es natural, figura la Pedagogía, que no ocupa en dicha obra la parte principal, ni mucho menos", nota de Rufino Blanco, 1907-1912)
- AVENDAÑO, J. Y CARDERERA, M.: *Curso elemental de Pedagogía.* Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1855, 3ª ed. 381 pp. 1888, 10ª ed., 359 pp

[195] Nota: Rufino Blanco (1907-1912), omite al profesor Leal Quiroga como coautor, señalando como fecha de edición, 1903, 480 pp.

- BALLESTEROS, F.: *Pedagogía, educación y didáctica pedagógica,* Málaga, El cronista, 1909, 6ª ed.
- BASI, Ángel C.:
  - *Metodología de la enseñanza intuitiva*. Buenos Aires, 1917, 274 pp.
  - *Tratado de Disciplina Escolar, fundada en la Psicología, la Sociología, la Política y la* Moral *positivas.* Buenos Aires, 1922. 553 pp. ("12 págs. son de bibliografía, es la obra más importante que se haya escrito sobre la materia", en Rufino Blanco y Sánchez, 1932, Vol. I, p. 33).
  - *Curso de Pedagogía para el primer año de las escuelas normales de la República Argentina, Buenos Aires, 1928.*
- BALDWIN, J. (1905): *Dirección de las Escuelas.* Libro de texto para las Escuelas Normales, y obra de consulta para los maestros, para los funcionarios del ramo de Instrucción pública y para los padres de familia. D. Appleton y Compañía, Nueva York.
- BELTRÁN Y RÓZPIDE, R.: *Geografía. Guía y plan para su estudio,* Madrid, 1918
  - *Guía y plan para el estudio de la geografía con especial aplicación a la Geografía económica,* Madrid, 1917 (3 tomos)
  - *La Geografía y su enseñanza,* Madrid, 1920
  - *La Geografía en las Escuelas Normales. Plan y cuestionario,* Madrid, 1916

  ("Son las obras más autorizadas que puedan estudiarse en castellano sobre la materia. El autor fue profesor en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid", nota aportada por Rufino Blanco y Sánchez, 1932).
- BLANCO ALCÁNTARA, E.: *Antropología pedagógica,* Madrid, 1909, 268 pp.

- BLANCO ROLDÁN (1919): *El dibujo libre y espontáneo en los niños*. Madrid.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R.: *Legislación Escolar* , Tipografía de E. Barea, Madrid, Mayo- 1900 (Profesor de la asignatura en la Escuela Normal Central de Maestros. "En forma de apuntes para facilitar a los alumnos de las escuelas normales el estudio, largo, prolijo y difícil de nuestra legislación escolar. Extracto de las disposiciones vigentes", nota del autor).
    - *Ensayo de un programa cíclico y concéntrico de Ciencias Naturales.* Madrid.
    - *Educación y enseñanza. Tratado elemental de Pedagogía*, Madrid, 1912, 386 pp.
    - *Tratado elemental de pedagogía*, Madrid, Imprenta Arrial, 1900, 1914 (6ª ed.), 384 pp.
    - *Nociones de Lengua Castellana: Gramática, libro del Maestro,*1906, Imprenta de la Revista de Archivos, Madrid.
    - *Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica,* 1911, Imp. de la Rev. De Archivos, 39 págs., Madrid.
    - *Arte de la escritura y de la Caligrafía: Teoría y práctica.* (Con un apéndice bibliográfico de 1684 artículos), 1920. Perlado, Páez y Cía, Madrid.
- BRENNA (1916): *Metodología de la enseñanza histórica.* Milán.
- BULLÓN, E.: *La enseñanza de la Geografía,* Madrid, 1916.
- CABALLERO RODRÍGUEZ, J.: *Metodología práctica para la enseñanza de la Higiene y Fisiología humanas,* Madrid, 1916, 216 pp.
- CABEZAS, Joaquín: *Tratado de Gimnasia educativa.* Santiago de Chile, 1927, 546 pp. ("Con grabados y un cuadro de movimientos. El autor es

director del Instituto Superior de Educación Física de dicha capital, y la obra es de las más recomendables escritas sobre la materia en Lengua Castellana", nota de Rufino Blanco y Sánchez, 1932)

- CALATAYUD BUADES, L.*: Didáctica de las Ciencias Naturales,* Sevilla, 1913, 82 p., Volm. I.
- CANSECO, Mariano (1904): *Guía del profesor.* Obra escrita en vista de los autores más notables y aprobada por el Consejo Superior de Instrucción. Contiene todas las reglas necesarias para la enseñanza moderna. Vda. De C. Bouret, 2ª ed., París-México, 382 págs..
- CARBÓ, Jose María: *Arte de aprender mucho y bien.* Normas de educación intelectual. Profesor del Seminario de Barcelona, 56 pp.
- CARBONEL Y SÁNCHEZ, M.: *Higiene de las escuelas*, Madrid, 1900
- CARDERERA, Mariano.: *Principios de educación y métodos de enseñanza.* Madrid, Imprenta del Colegio de sordomudos y ciegos, 1866, 3ª ed., 1876, 7ª ed. 396 pp.(Libro de texto para las Escuelas Normales).
  - *La disciplina escolar como medio indirecto de educación y enseñanza.* Juan y Antonio Bastinos, Editores, Barcelona, 1890, 238 páginas.
- CASAS Y SÁNCHEZ, M.: *Elementos de Historia de la Pedagogía,* Tomo I, *Pedagogía Universal*, Imprenta de El Mercantil de Terual, 1909, 149 pp. y Tomo II, *Pedagogía española,* 1909, 126 pp. Imprenta y Papelería de Pedro Carra de Zaragoza, 125 pp (ambos en un mismo volumen). Profesor numerario, por oposición, de la Escuela Normal Superior de Maestros de Zaragoza.
  - *Elementos de historia de la pedagogía,* Zaragoza, 1910, 270 pp.
- CASTELLANOS, Abraham (1904): *Tratado de Metodología especial.* Obra escrita para los maestros de enseñanza elemental superior. Libr. de la Viuda de Ch. Bouret, México, 316 págs.

- CASTRO Y LEGUA, Vicente (1893): *Cuestiones de Pedagogía práctica. Medios de Instruir.* Ilustrada con grabados. Viuda de Hernando y Cª, Madrid, 263 págs.
  - (1910): *El trabajo manual escolar,* Madrid, dos tomos.
- CEBRIÁN Y FERNÁNDEZ VILLEGAS, D. (1914)[196]: *Métodos y prácticas para la enseñanza de las ciencias naturales,* Madrid.
- CLAPARÉDE, E. (1903): *La asociación de ideas.* París.
  - *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, 1912, trad. Domingo Barnés, 2ª ed., Lib. Francisco Beltrán, Madrid, 302 págs.
- COMAS (1925): *Cómo se enseña la Aritmética y la Geometría.* Madrid.
- COMPAYRÉ, Gabriel (1909): *Pestalozzi y la Educación elemental.* Traducción, apéndice y bibliografía, por Angel de Rego. Victoriano Suárez, Madrid, 139 págs.
  - *Herbart y la Educación por la Instrucción.* Traducción y Bibliografía de Domingo Barnés. Prólogo de F. Rivera Pastor. Victoriano Suárez, Madrid, 1909, 158 págs.
  - *Psicología teórica y práctica aplicada á la educación*. Tradución española de la décima edición francesa, con autorización del autor, por J. Sarmiento. 1911, Vda. De Ch. Bouret, París-México, 442 págs.
  - (1905) *La evolución intelectual y moral del niño.* Trad. De Ricardo Rubio, Biblioteca Científico-filosófica), Daniel Jorro, Ed., Madrid, 464 págs.
- CURRIE, Jaime (1890): *La enseñanza elemental.* (Sus principios y sus prácticas). Versión castellana por J. Ramírez. Appleton y Cª, Nueva York, 321 págs.

[196] Nota: Hallamos otra edición con fecha de 1910, en Cumbreño, 1941, p. 268.

- DELFINO (1912): *Metodología de la enseñanza de la Historia.* Buenos Aires.
- DÍAZ MUÑOZ, Pedro.: *Antropología y Pedagogía*, Valladolid, Imprenta de A. Martín, 1907, 4ª ed.
  - *Historia de la Pedagogía, escrita para uso de las Escuelas Normales*, Valladolid, Imp. Y Lib. Nacional y Extranjera de Andrés Martín Sánchez, 1909, 222pp.
- DUNN, (H.): *Principios de enseñanza o manual de Escuela Normal.* Madrid, Imprenta de la Biblioteca económica de educación y enseñanza, 1853, 124 pp.
- DURÁ (1909): *La disciplina escolar y los castigos corporales.* Montevideo.
- ESCRIBANO HERNÁNDEZ, G.: *Historia de la Pedagogía,* Imprenta de La Enseñanza, 1910, 1ª ed., 258 pp. (en 1921 se publicó la 2ª ed. notablemente ampliada, nota en Molero Pintado, 2000).
- FABRI BAUCHETTI (1910): *El dibujo en la educación de los niños.* Milán.
- FARGA, L. Miguel: *Compendio de Historia de la Pedagogía*, Librería de Penella y Bisch, Barcelona, ¿1903?, 575 pp.
- FERNÁNDEZ ASCARZA, V.: *Manual de los ejercicios físicos*, Madrid, 1914, 190 pp.
- FERRER Y RIVERO, Pedro: *Tratado de legislación de primera enseñanza vigente en España.* Segunda época, Madrid, 1915, 1.168 pp. ("Premiado en 1882, 10ª ed. en 1906"[197]. Es la obra más acertadamente publicada en castellano sobre la materia, contiene la legislación vigente y antecedentes históricos, nota aportada por Blanco y Sánchez, R.,1932).

[197] Dato aportado en Dávila Balsera (1994): *La honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español.* Barcelona, PPU.

- FIGUEROLA, L.: *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta.* Madrid, Imprenta de Yenes, 1841, 145 pp., 2ª ed.; 1842, pp. 215.
- GARCÍA, R. De A.: *Compendio de pedagogía teórico-práctico*, Madrid, Hernando, 1891, 1ª ed., 1913, 3ª ed.
- GARCÍA BARBARÍN, E.: *Historia de la Pedagogía con un resumen de la española,* Librería de los sucesores de Hernando, Madrid, 1907, 2ª ed., 365 pp, (logró una amplia difusión entre los profesionales del Magisterio en Molero Pintado (2000)
  - *Historia de la Pedagogía española*, Librería de Perlado, Páez y Cª (Sucesores de Hernando), Madrid, 1903, 1ª ed., 328 pp.(Del propio autor es la nota: "Si este libro puede servir de guía a los alumnos de las Escuelas Normales, me daré por satisfecho"
- GARCÍA DE ROBLES, V.: *Pedagogía científica,* Salamanca, Tipografía Almaraz, 1919
- GARCÍA FERNÁNDEZ PUMARIEGA, Luisa : *Práctica de Enseñanza,* Oviedo, 1906
- GARCÍA FRAGUAS, José E.: *Tratado racional de Gimnástica y de los ejercicios y juegos corporales,* 1893-1896, 3 tomos.
- GARCÍA SÁNCHEZ, M.: *Pedagogía, procedimientos y prácticas,* Salamanca, Imprenta Núñez, 1907, 2ª ed.
- GARCÍA VILIADA (1912): *Metodología y crítica histórica.* Milán.
- GERANDO, B. de: *Sistema mixto general.* Madrid, Imprenta de D. Victoriano Hernando, 1846, 105 pp.
- GODIN (1917): *El crecimiento durante la edad escolar*. Trad. R. Blanco, Hernando, Madrid.
- GONZÁLEZ, R. Emilio (1894): *La enseñanza cíclica*. Vda. De Hernando y Cª, Madrid, 62 págs.

- GREENWOOD, D. M. (1912): *Elementos de Pedagogía práctica.* Traducción del inglés por Domingo Barnés. Daniel Jorro, editor, Madrid, 283 págs.
- HERRAINZ, G.: *Método de Antropología y Pedagogía,* Madrid, 1896.
- HOOSE (1900): *Métodos de enseñanza.* Nueva York.
- HORNER, Mr.: *Manual práctico para el uso de las Escuelas Normales.*("Ha reunido en un corto volumen lo mejor de las obras inglesas y americanas de pedagogía", nota de Rufino Blanco, 1907-1912).
- JULLIEN DE PARÍS, M.A.: *Ensayo general de educación física, moral e intelectual.* Valencia, Imprenta a cargo de Ventura Lluch, 1840, 520 pp.
- KIDDLE, Enrique, HARRISON, Tomás F., CALKINS, N. A. (1889): *Cómo se debe enseñar.* Curso graduado de Instrucción y Manual de Métodos para uso de los maestros. Ángel Estrada y Cª, Buenos Aires, 296 págs.
- KIEL (1918): *Enseñanza de la Geografía en las escuelas primarias.* Habana.
  - (1920): *Metodología de la enseñanza de la escritura.* Habana.
- LABRÁS, Teodoro: *Nociones de Aritmética.*
- LAGOS GUTEMBER, C.: *Guía para la educación moral.* Santiago de Chile. Volm. III, p. 405, Manual práctico. 1906, (Escrita para los maestros)
- LARREA Y MARTÍNEZ, Adrián: *Lecciones de Pedagogía española o tratado de educación y métodos de enseñanza para uso de las Escuelas Normales,* 1884, 358 pp. ("Maestro de 1ª Enseñanza Normal", nota de Rufino Blanco, 1907-1912)
- LLEDÓ Y NAYA, José: *Curso completo de Pedagogía,* 1887, Texto para las Escuelas Normales de Maestras de Primera Enseñanza Elemental.

- LÓPEZ, Ernestina A. (1907): *La escuela y la Vida. Lecciones de Pedagogía práctica*, Imp. y casa de Coni Hermanos, Buenos Aires, 340 pp.
- LÓPEZ, E. SALVADOR: *Curso teórico-práctico de Educación Física,* Sevilla, 1916
- LOZANO, E.: *La enseñanza de las Ciencias físico.químicas y naturales,* Madrid, 1913
  - *La Química en la escuela primaria,* Madrid, 1913, 108 pp. (Es publicación del Museo Pedagógico Nacional)
- LOZANO, José Mª (1912): *Educación profesional y un estudio sobre los Programas Escolares*, Imp. y Lib. De Eulogio de las Heras, Sevilla, XI-83 pp.
- LUZURIAGA, Lorenzo: *La preparación de los maestros*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional.
- MARTÍ Y ALPERA, Félix: *El trabajo manual en la escuela,* Madrid, 1914
- ¿MARTÍN?: E*l primer año de trabajo normal,* traducido por D. Andrés F. Ollero.
- MARTÍNEZ PALAO, Pascual: *Compendio de Pedagogía Teórico-Práctica*, 1893, 298 pp. ("Obra para que sirva de texto en las Escuelas Normales de ambos sexos y opositores. Inspirado en Carderera y Avendaño", nota de Rufino Blanco, 1907-1912)
- MATTER, M.: *El maestro de primeras letras.* Madrid, Imprenta de A. Vicente, 1851, 162 pp.
- MEDINA, Manuel: *Compendio de Aritmética Teórico-Práctica.*

- MENCHACA, Ángel: *El nuevo sistema musical. Su enseñanza en las Escuelas normales y las musicaterías*. De D. Felipe Pedrel, 1907, La Plata, 34 pp.
- MERCANTE, Víctor (1911): *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Cabaut y Cª, Editores, Buenos Aires, XI-570 págs.
- MESSGUER Y GONELL, Manuel: *Prontuario de Pedagogía*, 1873, 119 pp.
- MONTESINO, P.: *Manual para los maestros de las Escuelas de Párvulos.* Madrid, Imprenta nacional, 1840, 280 pp.
- MONTESSORI (1915): *Manual práctico del método Montessori.* Barcelona.
- MORICE (1922): *El arte de guiar a los niños.* Aviñón.
- NIÑO Y VIÑAS, Lorenzo: *Educación Física. Ejercicio corporal para Escuelas Normales*, Salamanca, 1911, 74 pp.("Citado en la Escuela Moderna, agosto 1911", nota de Rufino Blanco, 1907-1912)
  - Ejercicio Corporal para Escuelas Normales, 1911.
- PAVIA, Lázaro: *Estudios generales de Educación e Instrucción.* Méjico, 1902, 612 pp.
- PERTUSA Y PERIZ, V., Y GIL Y MUÑIZ, A.: *Historia de la Educación y la pedagogía*, Tip. Y Lit. de R. Alcalá, Málaga-Córdoba, 1922, 1ª ed., 644 pp.
- PINLOCHE, A. (1903): *Pestalozzi y la Educación popular moderna*. Trad. De Carlos Docteur. Viuda de C. Bouret, París, 228 págs.
- PREYER (1908): *El alma del niño.* Trad. Española Navarro, Madrid.
- RECUERO GARCÍA, G.: *Historia de la Pedagogía,* Tomo I, Establecimiento Tipográfico La Gutenberg de Valencia, 200 pp., 1912, 1ª ed., Tomo II, editado en el mismo lugar, 160 pp., en el mismo volumen.

- ROBLES FERNÁNDEZ, Rafael (1912): *Reforma de los programas de Primera Enseñanza en armonía con el desarrollo mental de los niños en evitación del surmenage* (Trabajo que obtuvo los dos premios correspondientes al Tema de 5º de los Juegos florales organizados por el Ateneo y Sociedad de Excursiones de Sevilla, en la Primavera de 1912, y celebrados el 2 de mayo del mismo año. (s/ed.) Madrid, 84 pp.
- RODRÍGUEZ Y GARCÍA, Gerardo (1896): *Monografías de Ciencias Pedagógicas*. Tomo I, Tip. de la «Gaceta de Galicia», Santiago, 86 págs.
  - (1897): *Metodología didáctica general*, Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos.
  - (1903): *Preliminares de una teoría de la Educación Intelectual*, F. López y Hermanos, Santiago, 320 págs.
  - (1910): *Bases psicofisiológicas y pedagógicas para los comienzos de la educación intelectual.* Ginés Carrión, Madrid, 351 pp.
  - (1911): *Compendio elemental de Pedagogía.* Santiago. 94 pp.
- RENDU, Ambroise: *Curso de Pedagogía.* Tarragona, Imprenta de A. Puigrubí y Canals, 1845, 256 pp. (“Cuando se publicó la traducción de esta obra no había en España más que tres tratados algo sistemáticos: el de Montesino, el de Figuerola y el de Avendaño. El libro se divide en dos partes: La 1ª trata de la Educación, y la 2ª de la instrucción. Empezamos por la Educación, por ser la parte más importante”, nota de Rufino Blanco, 1907-1912, volm. III, p. 405).
- ROEHRICH, Eduardo (1904): *Teoría de la Educación según los principios de Herbart.* Traducida y anotada por el profesor Librado Acevedo. Viuda de C. Bouret, París, 197 pp.
- ROJÍ DE ECHENIQUE, Angel (1909): *La disciplina escolar ó el secreto de la educación.* Por el Rdo. ¿P.....?, de las Escuelas Pías, con un prólogo

del R. P. Adolfo Villanueva Shc. P. Con las licencias necesarias. Imp. de Vda. De R. Velandía, Pamplona, 143 pp.

- (1910): *El educador en acción.* Por el R. P.... Con las licencias necesarias. Vda. De R. Velandía, Pamplona.

- RUBIO Y BELLVÉ (s/a): *Arte de estudiar*. Sucesores de Manuel Soler, Barcelona, 180 pp.
- RUIZ AMADO, Ramón (1909): *Estudios pedagógicos. La educación intelectual*, por el ¿P. ...?, de la Compañía de Jesús (Con licencia), Gustavo Gili, Barcelona, 708 pp.
  - (1917): *Historia de la Educación y la Pedagogía*, Librería Religiosa, 2ª ed., Barcelona, 459 pp. (entre 1911 y 1940 se lanzó al mercado nada menos que doce ediciones, en Molero Pintado (2000).
- SÁNCHEZ OCAÑA, Mariano: *La maestra*. Valladolid, Imprenta de D. Juan de la Cuesta, 1856, 180 pp.
  - *Guía de educación práctica para las profesoras de Instrucción Primaria y madres de familia,* 1862, 174 pp. ("De escaso mérito pedagógico", nota de Rufino Blanco, 1907-1912)
- SÁNCHEZ MORATE Y MATÍNEZ, Juan Francisco: *Cartilla pedagógica ó sean breves nociones de educación y métodos de enseñanza*, Imp. Moraleda, Madrid, 1880,Volm. 3, 646 pp. (Para las maestras de primera enseñanza, puesta en diálogo para su más fácil estudio, " Pocas obras habrá que aventajen a la descrita en dar más pobre idea de lo que debe ser el arte de educar y de instruir", nota de Rufino Blanco, 1907-1912).
- SANTOS, J.M.: *Curso completo de Pedagogía*. Madrid, Librería de la Viuda de Hernando y Cª, 1880, 3ª ed., 1895, 9ª ed. pp. 139.
- SARMIENTO LASUÉN, José (1914): *Compendio de Paidología*, Impr. De Marcelino Miguel, Burgos.

- SENET, Rodolfo (1918): *Guía para la Práctica de la Enseñanza*. Buenos Aires, 263 pp. (Planes y bosquejos).
  - *Apuntes de Pedagogía,* 1914.
- SHELDON, E. A. (1908): *Lecciones de cosas*. En series graduadas, con nociones de objetos comunes, arregladas ¿por .....? (Biblioteca del maestro), Appleton y Cª, Nueva York, 535 pp.
- SOLANA, E.: *Curso completo de Pedagogía*, Madrid, ¿1915?, 592 pp.
  - *Didáctica pedagógica*, Madrid, ¿1920?
  - *El trabajo manual* educativo, Madrid, 1902
  - *El trabajo manual en las escuelas primarias*, Madrid, 1903, 204 más 11 pp.
  - *Guía práctica del trabajo manual educativo*, Madrid
  - *Organización escolar e instituciones complementarias*, Madrid, 1927.
- SPITZY (1917): *La educación física del niño*. Trad. esp. Bastos, Calleja, Madrid.
- TISSIE (1920): *La educación física y la raza.* París.
- TORRES QUINTERO (1907), Gregorio: *Enseñanza de la Escritura y de la Lectura. Méjico* .
- TOULOUSE (1912): *Cómo se forma una inteligencia.* Por el Doctor..., versión española de Cristóbal Litrán (publicaciones de la Escuela Moderna), Imp. Elzeviriana, Barcelona, 258 pp.
- TUDELA, Alejandro de (1895): *Estudios pedagógicos,* Jaime Pedro Aguadé, Tarragona, 1.281 págs.
  - (1909): *Programa-memorandum de Historia de la Pedagogía,* Barcelona, Imp. de Francisco Badía, 95 pp.

- VAN BIERVLIET, J.J. (1925): *Primeros elementos de Pedagogía Experimental,* Madrid, 607 pp. (Profesor de Psicología Experimental en la Universidad de Gante).
- Welpton (1917): *La educación física y la higiene.* Madrid.
- WICKERSHAM, James Pyle (1883): *Métodos de Instrucción* (Biblioteca del maestro), D. Appleton y Cª, Nueva York, 434 pp.
- Whilar (1900): *El trabajo manual escolar.* Lima.
- ZAMOYSKA (Condesa) (1914): *La educación moral y cívica.* Barcelona.

Además de los libros destinados para las Escuelas Normales, también se publicaron textos exclusivos para los opositores al Magisterio, ejemplos de ellos son los siguientes: FERNÁNDEZ y SÁNCHEZ, I. (1889). Programa de Pedagogía para oposiciones a escuelas elementales y de párvulos contestados en todos los temas. Madrid: J. Góngora y Álvarez, Imp; MADROÑERO, M. (1889). *Disertaciones de Pedagogía para contestar a los temas que comprende el programa oficial para oposiciones a escuelas elementales.* Zaragoza: Estb. Tipog. de la Derecha; ALVAREZ CARRETERO, A. (1894). *Prontuario de Pedagogía dedicado a los aspirantes de primer enseñanza de ambos sexos y jóvenes opositores.* Burgos: Imp. de Hijos de Santiago Rodríguez; AGUILAR Y CLARAMUNT, S. (1889). *Elementos de Pedagogía. Respuesta al programa de pedagogía para el ejercicio de oposiciones a escuelas elementales y de párvulos contestado en todos los temas.* Valencia: Lib. De Valls y Compañía; PARRAL Y CRISTÓBAL, L. (1889). *Elementos de Pedagogía redactados conforme al Programa Oficial para el ejercicio escrito de oposiciones a escuelas públicas, elementales y de párvulos, según R.O. de 8-I-1889.* Tarragona: Imp. de F. Aris e Hijos; NAVAS, E. M. (1895). *Disertaciones pedagógicas que desenvuelven los 78*

temas del Programa oficial de oposiciones a las escuelas superiores y elementales. Madrid: Imp. y Lib. infantil de D. Calixto Gómez de la Parra; VILAVERDE Y MACÍAS, A. (1898). *Pedagogía. Contestación a los programas de oposiciones a escuelas elementales y de párvulos publicadas por el Ministerio de Fomento.* Aprobado por RR. OO. 10 de octubre, 1894. Pamplona: Imp. de Nemesio Aramburu, o el señalado por Rufino Blanco y Sánchez (1907-1912), denominado, *Memorandum para el opositor a escuelas públicas.* Contestaciones a los programas oficiales para las oposiciones a escuelas elementales y de párvulos, 1894, Volumen 8ª, Pedagogía, Madrid, 56 pp. (Contesta al programa oficial de oposiciones).

8.4.2- Textos oficiales editados durante la Dictadura de Primo de Rivera.

- ACHILLE (1929): *Tratado teórico de Metodología.* París.
- ADAM (1928): *La educación física y los deportes.* París.
- AGUAYO (1930): *Pedagogía científica.* Habana.
- BLANCO Y SUÁREZ, P.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía. Bibliografía y material de enseñanza*, Madrid, Museo Pedagógico Nacional, 1923.
- BARNES (1930): *La educación de la adolescencia.* Labor, Barcelona.
- BRINDICCI (1927): *Manual práctico de educación de la voluntad.* Bari.
- CABEZAS, Joaquín: *Tratado de Gimnasia educativa,* Santiago de Chile, 1927, 546 pp. ("Con grabados y un cuadro de movimientos. El autor es director del Instituto Superior de Educación Física de dicha capital, y la obra es de las más recomendadas escritas sobre la materia en lengua castellana", (nota de Blanco Sánchez, R., 1907-1912).

- CALATAYUD (1927): *La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria*. Buenos Aires.
- COMAS, Margarita**:** *Cómo se enseña la Aritmética y la Geografía,* Madrid, 1925, 2ª ed., 48 pp. (con algunas notas bibliográficas)
- CASAS SÁNCHEZ, Manuel: *Elementos de Historia de la pedagogía*. Profesor numerario por oposición de la Escuela Normal Superior de Maestros de Zaragoza. Primera parte. Pedagogía Universal. Teruel, Imprenta el Mercantil, 1909, 150 pp.
  - 2ª parte. Pedagogía española. Zaragoza, 126 pp.
- CARBÓ, José, María: *Arte de aprender mucho y bien. Normas de educación intelectual.* Profesor del Seminario de Barcelona. Barcelona, 1911, 56 pp.
- CARDERERA, Mariano: *Principios de Educación y métodos de enseñanza*. Libro de texto para las escuelas normales, 7º ed., Madrid, 1876, 396 pp.
- CLAPAREDE (1927): *Psicología del niño y Pedagogía experimental.* Trad. Esp. Barnes, Madrid.
- DEWEY (1926): *Ensayos de educación*. Madrid.
- (1927): *Teorías sobre educación.* Madrid.
  - (1930): *Las escuelas de mañana.* Madrid.
- DRAKE, I.M. (1927)[198]: *Enseñanza de la Química y la Física en la escuela primaria*. Buenos Aires.
- DUVILLARD (1924): *El maestro de primera enseñanza.* Madrid.
- FERNÁNDEZ ASCARZA, Victoriano**:** *Anuario del maestro,* Madrid, 1930, 752 pp (Comenzó su publicación en 1897. Repertorio de Legislación de Primera Enseñanza)

[198] Hallamos otra edición de 1929, en Cumbreño, 1941, p. 273.

- FERNÁNDEZ ASCARZA; SOLANA, E. Y BLANCO, R.: *Anuario de la Escuela*, Madrid, 1928, 413 pp. (De ellas, 52 pp., con bibliografía pedagógica. Publicado desde 1920).
- FERRARI (1927): *Manual de educación de la voluntad*. Madrid.
- GAL (1927): *Pedagogía del cálculo.* París.
- GARCÍA MORÁN, Celso: *Pedagogía Práctica*, Madrid, 1923, 226 pp.
- HEBERT (1926): *La educación física o el entrenamiento completo por el método nuevo.* París.
- KIRKPATRICK (1930): *Los fundamentos del estudio del niño,* trad. esp. Barnes,
- MARTÍ Y ALPERA, Félix: *Gramática. La escuela activa,* Madrid, 1929.
- MASRIERA (1927): *Manual de Pedagogía del dibujo.* Madrid.
  - (1928): *El dibujo en la escuela primaria.* Madrid.
  - (1928): *Cómo se enseña el dibujo.* Madrid.
- MESSER (1929): *Fundamentos filosóficos de la pedagogía*, Madrid.
- MEUMAN (1924): *Compendio de Pedagogía experimental.* Trad. Cast. Ruiz Amado, Barcelona.
- MHULEMAM (1926): *El trabajo manual en la escuela primaria.* París.
- MONTUA IMBERT (1930): *Cómo se enseñan los trabajos manuales.* Madrid.
- NATORP (1923): *Filosofía y pedagogía.*
- NOGUER (1931): *La escuela única.* Burgos.
- OLAIZOLA (1928): *Pedagogía decrolyana.* Montevideo.
- PAULSEN (1927): *Pedagogía racional.* Trad. Cast. Ruiz Amado, Barcelona.
- PUIGSERVER, María: *Apuntes de Historia de la Pedagogía*, Castellón, Tip. De J. Barberá, 1928, 127 pp.

- REIN, W. (1925): *Resumen de Pedagogía,* Madrid.
- RUIZ AMADO (1925): *Educación moral*[199]. Barcelona.
- SAIVEZ (1929): *El método Cousinet.* Madrid.
- SENTÉ (1923): *Educación de los sentimientos estéticos.* Madrid.
- SENSAT, Rosa: *Cómo se enseña la economía doméstica*, Madrid, 1927.
- SEYFERT, Richard: *Prácticas Escolares,* Ed. Labor, S.A., Barcelona-Buenos Aires, 1926. (Traducido del alemán por Álvaro González Rivas).
- TINIVELLA (1924): *Estética y pedagogía.* Roma.
- VERMEYLEN (1928): *La psicología del niño y del adolescente*. Trad. Esp., Madrid.
- WELDER (1928): *Compendio de Metodología y de organización escolar.* Torlemong.
- ZAPATA (1930): *La escuela unitaria.* Madrid.

8.4.3- Textos oficiales editados durante la II República Española.

Los manuales encontrados de este periodo proceden de otras fuentes primarias[200], por lo que las referencias bibliográficas pueden variar en algunos datos con las obras procedentes de otras listas.

- AGUAYO (1932): *Didáctica de la Escuela Nueva.* Habana.
- ALMAZÁN Y FRANCOS, Isidro: *La formación de maestros,* Madrid, 1930, 81 pp. (con dieciocho láminas fotograbadas).
- AMALDI (1935): *Antropología del crecimiento.* Araluce, Barcelona.

[199] Esta obra fue de nuevo editada en 1927, 1931 y 1935. Citada en la bibliografía de Cumbreño, 1941, p. 156.

[200] Archivo Central de la Administración (A.C.A), Legajo 76.795 (años 1931-19332-1933), y también de las referencias bibliográficas halladas en la contracubierta de la obra de Martí Alpera (1933): *Aritmética, Geometría y Trabajo Manual*, Revista de Pedagogía, Madrid. (Obra dedicada a los tres grados de la enseñanza primaria), así como del texto normalista de Floriano Cumbreño, 1941.

- BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino: *Apuntes sobre Biología Pedagógica,* Madrid, 1929, 53 pp. (con bibliografía)
  - *Enciclopedia Pedagógica*, Madrid, 1925-1930 (cuatro tomos).
- BARGALLÓ, M.: *Cómo se enseñan las Ciencias Fisicoquímicas*, 5ª ed.
- BARNES (1933): *El desenvolvimiento del niño.* Labor, Barcelona.
- BARNES, Domingo (1932): *La Paidología*. 3ª ed. La Lectura, Madrid.
- BARTH (1936): *Pedagogía*, Espasa-Calpe, Madrid.
- BENEDITO: *Cómo se enseña la economía doméstica,* 2ª ed.
- BÜHLER (1934): *El desarrollo espiritual del niño.* Trad. esp. R. Fuentes, Calpe, Madrid.
- BUGALLO: *La Higiene sexual en las escuelas* (Declarada como obra de utilidad para los maestros)[201].
- CHALAYE (1935): *Filosofía moral.* Barcelona.
- CHICO, Pedro: *Metodología de la Geografía,* (Profesor de Escuela Normal, declarada de utilidad y mérito)[202].
- COMAS (1931): *El método de proyectos en las escuelas urbanas.* Madrid.
- DALHEM (1935): *El método Decroly aplicado a la Escuela.* Madrid.
- DANTIN CERECEDA, J. (1925): *Cómo se enseña la Geografía,* 5ª ed.
- DORESTE, Federico: *Metodología de la lectura y de la escritura.*
- EYALARAR: *Metodología de la Matemáticas* (declarada obra de utilidad)[203].
- FILHO, L. (1933): *La escuela nueva.* Barcelona.
- GAUP (1936): *Psicología del niño*. Labor, Barcelona.
- GÓMEZ LOZANO, Pedro A.: *Educación Integral,* (no declarada de mérito, si bien puede optar al premio de mérito que deben satisfacer las

[201] *Actas del Consejo Pleno de Instrucción Pública de 6 de marzo de 1931,* A.C.A., Alcalá de Henares.
[202] *Actas del Consejo Pleno de Instrucción Pública de 4 de enero de 1935,* A.C.A.
[203] *Sesión del Consejo Pleno del 14 de septiembre de 1933,* A.C.A.

Diputaciones Provinciales con arreglo a la R.O. de 10 de septiembre de 1929)[204].

- HAMAÏDE (1936): *El método Decroly.* Madrid.
- JAEN SÁNCHEZ, Juan y PEINADO ALTABLE, José (1935): *Manual de Paidología*. 2ª ed., Aguilar, Madrid. 419 pp.
- KERSCHNSTEINER (1933): *El alma del educador.* Barcelona.
  - (1936): *Teoría de la educación.*
- KRIECK: *Bosquejo de la Ciencia de la Educación.*
- LAY (1934): *Manual de Pedagogía,* Madrid.
- LOMBARDO-RADICE (1931): *Lecciones de didáctica.* Barcelona.
- MARTÍ Y ALPERA, Félix: *Cómo se enseña el idioma,* Madrid, 1933, 48 pp. ("Con algunas notas bibliográficas", nota de Blanco Sánchez (1.909-1912).
  - *Metodología del Lenguaje.*
- MASRÍERA, Víctor: *Cómo se enseña el dibujo*, 5ª ed.
- MONTÚA, J.: *Cómo se enseñan los trabajos manuales.*
- MÜLLER (1933): *Psicología.* Madrid.
- NAVERÁN, Onofre Antonio de,: *Colección de pensamientos y sentencias* (útil para ser discretamente usada por los maestros de Escuela Nacional)[205].
- RADICE, Lombardo: *Filosofía de la Educación.*
- RAFAEL: *Cómo se enseñan el canto y la música,* 4ª ed.
- RIOJA, E.: *Cómo se enseñan las Ciencias Naturales,* 5ª ed.
- SANJUÁN, Teófilo: *Cómo se enseña la Historia,* 5ª ed.
- SIST (1936): *Posibilidades y límites de la pedagogía.* Barcelona.
- SOLANA (1931): *Guía práctica del trabajo manual educativo.* Madrid.

[204] *Sesión del Consejo Pleno del 30 de marzo de 1933,* A.C.A
[205] *Comisión Permanente del Acta del Consejo de Instrucción Pública de 24 de marzo de 1931*, A.C.A

- VALLS, Vicente: *Metodología de las Ciencias Físicas.*
  - (1932): *Metodología de las Ciencias Naturales.* Madrid.
- VERNIERS, L.:*Metodología de la Historia.*
- Witte (1933): *La escuela única.* Barcelona.

Hemos querido comprobar que ante los escasos volúmenes hallados, existe una contradicción, entre este hecho, y la supuesta ideología más abierta de la época republicana. Por este motivo, nos acercamos al fondo antiguo de bibliotecas de Escuelas Normales, así como al de la Residencia de Estudiantes de Madrid, y pudimos verificar que no fueron tan pocos los textos empleados en la formación de maestros y maestras durante los escasos años de implantación del plan de 1931, sino que la formación recibida a través del estudio de textos, se vio enriquecida con volúmenes publicados por la *Revista de Pedagogía*, muchas de ellas de autores extranjeros. Sabemos que las siguientes obras fueron muy leídas y utilizadas en las Escuelas Normales de este periodo por encontrarse en los fondos antiguos de sus bibliotecas:

- *La educación activa*, de Mallart y Cuto, José (1931)
- *Colonias de Educación*, de Mallart, José (1931)
- *Metodología de las Ciencias Físicas*, de Valls, Vicente (1932)
- *Preparación y ejecución del trabajo escolar*, por García Eladio (1932)
- *Los centros de interés en la escuela* (1933)
- *Metodología y didáctica de la matemática elemental.* Tomo 1: Metodología, de Rey Pastor y Puig Adan (Para uso de los alumnos de Escuelas Normales) (1933)

- *Aritmética, Geometría y Trabajo Manual*, de Martí Alpera (1933)
- *La enseñanza de la Historia,* de Serrano de Haro, Agustín (1933)
- *La cooperación en la escuela,* de Ballesteros (1933)
- *La enseñanza de la Historia en las escuelas,* D. Rafael Altamira, Vol. 1 (1934)
- *La educación cívica,* de Kerschensteiner, G. (1934)
- *El alma del educador y el problema de la formación del maestro,* de Kerschensteiner, G. (1934)
- *Metodología de la Geografía,* de Chico y Rello, Pedro (1934).

- Se emplearon obras de autores extranjeros traducidos por prestigiosos académicos como los siguientes:
  - *Psicología del niño y Pedagogía experimental*, de Clapárede. Estudio preliminar, por D, Domingo Barnés. (La 2º ed. data de 1912), (1927).
  - *La psicología y la Nueva educación*, de Clapárede (1931)
  - *Psicología para maestros,* de Otto Lipmaun, (1931), 2ª ed. Revista de Pedagogía.
  - *Psicología del niño*, de Gaupp, Robert, 3ª ed., Trad. Antonio Vallejo, (1932).
  - *Prácticas Escolares,* Prof. Richard Seyfert, 3ª ed. (1932)
  - *La escuela intelectual al estudio de la educación*, de Findlay, J. J. (1934)
  - *Metodología de la Historia*, Verniers, L, Trad. Barnés, D.
  - *La nueva educación moral*, de Petersen y Piaget (1933)

La utilización de libros y lecturas complementarias sobre educación pertenecientes a autores extranjeros de reconocido prestigio académico, es señal inequívoca de apertura en búsqueda de mayor cientificidad y profesionalidad.

La labor de la Junta para ampliación de estudios e investigaciones científicas fue uno de los motores de este impulso a favor de la formación docente, en la que pensionados como Lorenzo Luzuriaga, Rodolfo Llopis, Rosa Sensat, Luis de Zulueta, Margarita Comas; Rafael Altamira, Domingo Barnés, Juan Zaragueta,..., aportaron importantes avances al tema de la educación moral en la época.

La *Revista de Pedagogía*[206] fue considerada lectura obligada para muchos de los alumnos y alumnas de las Escuelas Normales, dada la variedad y utilidad de sus temas: informaba sobre congresos, asambleas, conferencias, nuevos métodos didácticos, psicología de la educación, organización escolar, didácticas y numerosos ensayos relacionados con el proceso educativo. En ella publicaron autores como Ortega y Gasset, García Morente, Santullano, Zulueta, Maeztu, Marti Alpera, Ferriere, Decroly, Clapárede, Montessori, Kerschensteiner, etc.

[206] En enero de 1922 apareció el primer número, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, convirtiéndose en el medio más privilegiado de expresión científica y de actualización pedagógica.

8.4.4- Libros de texto editados durante el franquismo[207].

8.4.4.1. **Años: 1940-1950.**

B.O. del M.E.N. de 10 de febrero de 1941, pp. 221-222[208]
- SOLANA, E.: *Registro paidológico; Pedagogía General; Didáctica pedagógica; Organización escolar e Instituciones complementarias; Historia de la pedagogía.* - Ed. Seix Barral: *Economía doméstica.* - SANTA MARÍA SÁEZ, Cristina: *Historia de la Educación y de la Pedagogía.*

B.O. del M.E.N. de 7 de abril de 1941, p. 506 [209]
- FERRER, Mª del Pilar: *Teoría y Práctica del Corte.* - GARRALDA, D.**:** *La educación física en la escuela.* - PORTILLO, Mª del Carmen: *Para la Nueva España. Bocetos Pedagógicos.* - ZARAGUETA, J.: *Pedagogía de la Religión.*

B.O. del M.E.N. de 4 de mayo de 1942, p. 305, nº 18 [210]
- BOHIGAS GAVILANES, Francisca: *Hogar.* - DEMOOR, Juan: *La Ciencia de la Educación.* - BAIN, A.*: La Ciencia de la Educación.* - *CLAPARÉDE,* E.: *La educación funcional.* - SENET, Rodolfo: *Educación de los sentimientos estéticos.* - DE BENEDETTI, Augusto, F. de : *Autodidáctica.* - CHAVIGNY: *Organización del trabajo intelectual.* - LAY: *Pedagogía experimental* - HERRERA, P.E.*: La pedagogía en la Gran Bretaña.* - TOUVIGNOM, Pablo: *El alma femenina. Ensayo psicopedagógico.*

[207] Incluimos los primeros listados oficiales encontrados hasta el momento.

[208] Relación de libros aprobados por la *Comisión Dictaminadora de textos escolares de primera enseñanza* en la sesión del día 27 de diciembre de 1940, realizada por la Dirección General de primera enseñanza. Secretario M. Reyero.

[209] Relación de libros aprobados por la *Comisión Dictaminadora de textos escolares de primera enseñanza* en la sesión del día 11de marzo de 1941, según O.M. de 6 de mayo de 1940, (B.O. del 14), realizada por la Dirección General de primera enseñanza. Secretario M. Reyero, 24 de marzo de 1941.

[210] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación.*

B.O. del M.E.N. de 23 de noviembre de 1942, p. 791[211]
- HOYOS GASCÓN, Mª Concepción: *Nuevo tratado de corte y confección.* - GÓMEZ DE FUENTES, Consuelo: *Métodos del Hogar.* - BUYSE, R.: *La experimentación en Pedagogía.*

B.O. del M.E.N. de 18 de enero de 1943, p. 34[212]
- MENDÍA TORRES, Felisa: *Método de corte.* - SOLER, M. Y ARMANDAS, M.: *Tratado de Música para las Escuelas Normales (I-II)* - CURSOS GRADUADOS ORTIZ: *Fisiología, higiene y gimnasia (grado elemental y superior)*

B.O. del M.E.N. de 5 de abril de 1943, p. 251[213]
- GONZÁLEZ GARCÍA, A.: *Método de corte Mavey.* - FLORIANO CUMBREÑO, ANTONIO C.*: Los problemas educativos ante la Historia de la Pedagogía. Pedagogía antigua y medieval.* - GÁLVEZ CARMONA, Gonzalo: *Pedagogía española. El Padre Manjón. Antología.* - ASCARZA, Victoriano, F.*: Higiene y economía. La niña instruida: Anuario del maestro (1937, 1939, 1940, 1941)* - LILLO RODELGO, José: *Pedagogía Imperial de España.* - INIESTA, Alfonso: *Educación española. Estudios históricos.*

B.O. del M.E.N. de 12 de julio de 1943, p. 474[214]
- GARCÍA PÉREZ A.: *Gimnasia.*

[211] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, de Joaquín Briz García y otros.
[212] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación* , firmada el 23 de diciembre de 1942 por el secretario Alfonso Iniesta.
[213] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, firmada el 20 de febrero de 1943 por el secretario de dicha sección Alfonso Iniesta..
[214] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, firmada el 6 mayo de 1943 por el secretario de dicha sección Alfonso Iniesta

B.O. del M.E.N. de 15 de mayo de 1944, pp. 300-301[215]
- SOLANA, E.: *Don Andrés Manjón; Organización Escolar; Pedagogía General; Historia de la Pedagogía; Didáctica Pedagógica.* - Escuela Española: *Lecciones prácticas; Temas de Pedagogía.*

B.O. del M.E.N. de 12 de julio de 1948, p. 441[216]
- ALONSO FERNÁNDEZ, Luís: *Estudios elementales de Pedagogía. Pedagogía general; Historia de la Pedagogía* (Útil para los alumnos del Magisterio)

8.4.4.2. **Años: 1950-1960.**

B.O. del M.E.N. de 12 de enero de 1951, pp. 147[217]
- IRLÁN GARCÍA DEL CERRO, Mª Luisa: *Método de corte y confección.*

B.O. del M.E.N. de 27 de junio de 1955, pp. 188-190[218]
- PIÑEIRO GARCÍA, Mª del Carmen: *Psicología, Lógica y Ética.*

[215] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, firmada el 3 de abril de 1944 por el Director General de Enseñanza primaria, Romualdo de Toledo.
[216] Relación de libros aprobados por la *Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, firmada el 3 de abril de 1944 por el Director General de Enseñanza primaria, Romualdo de Toledo.
[217] Dictamen de libros aprobados por la Dirección General de Enseñanza Primaria, tras informar favorablemente la *Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación*, firmada el 8 de enero de 1951 por el Director General de Enseñanza primaria, Romualdo de Toledo.
[218] Dictamen de un libro aprobado por la Dirección General de Enseñanza Primaria, tras informar favorablemente la *Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación*, firmada el 26 de marzo de 1955 por el Director General de Enseñanza primaria, Ruiz Giménez.

O.M. de 30 de mayo de 1955; B.O. del M.E.N. de 27 de junio de 1955, nº 27, pp. 188-190[219]	
LENGUA Y LITERATURA ESPAÑOLAS	- DÍAZ PLAJA, Guillermo: *Síntesis de la Literatura Española.* - GARCÍA MARTÍNEZ, Ginés: *Literatura Española y Metodología de la Enseñanza del Idioma.* - (Del mismo autor): *Lingüística Española y Metodología de la Enseñanza del Idioma.* - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Lengua Española y su Metodología.* - (De la misma autora): *Literatura Española y su Metodología.* - MARTI DE RIQUER: *Antología de la Literatura Española.* - PÉREZ GÓMEZ, José: *Gramática de la Lengua Española.* - PÉREZ RIOJA, José Antonio: *Gramática de la Lengua Española.*
GEOGRAFÍA E HISTORIA	- COMAS DE MONTAÑEZ, María: *Breve Geografía de España.* - *Breve Historia de España y su Civilización.* - *Geografía General y Económica de España.* - *Compendio de Geografía Universal.* - *Historia de Geografía Universal.* - *Historia de la Cultura.* - CHICO RELLIO, Pedro: *Geografía de España.* - *Nociones de Geografía General.* - *Metodología de la Geografía.* - *Ampliación y Metodología de la Geografía.* - GOMARA DALLO, Jacinta: *Geografía Universal.* - IDOIPE GRACIA, Félix: *Metodología de la Historia.* - JOSE GUITART, Carlos: *Historia Universal.* - MARULL, T.B.: *Resumen de Historia de España.* - PERICOT, Luís, CASTILLO, Alberto, VICENS, Jaime: *Historia Universal.* - PLA, José Mª: *Cibele, Geografía Descriptiva.* - *Resumen de Geografía General.* - *SOBREQUES VIDAL, Santiago: Hispania. Ampliación.* - VICENS VIVES, Jaime: *Gesta. Historia Universal.* - VICENS, J. Y SOBREQUES, S.: *Atlas de Geografía General.* - VICENS, J.: *Atlas de Geografía Económica.* - *Atlas de Historia Universal.*

[219] Relación de obras que pueden ser elegidas por los profesores y profesoras para servir de texto en las Escuelas del Magisterio en el próximo curso académico, publicada en cumplimiento de la O.M. de 10 de febrero de 1955, así como por *la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación e Instituto Nacional del Libro Español*. La firma el Director General de enseñanza primaria, Ruiz Giménez. Es el primer listado completo de libros que abarcan todo el currículum del magisterio.

CIENCIAS FÍSICO NATURALES	- CARGOL, Joaquín: *Elementos de Historia Natural.* - *Elementos de Organografía, Fisiología e Higiene.* - José María: *Elementos de Química General.* - RUIZ DE AZUA, Justo, y GARCÍA DE CORTAZAR: *Anatomía y Fisiología Humanas e Higiene y Microbiología.* - *Historia Natural (Geología, Botánica y Zoología).* - TABOAS SALVADOR, José: *Fisiología e Higiene* (Edición 1953-1954). - *Historia Natural y su Metodología.* - *Agricultura e Industrias Rurales.* - TELLO PEINADO, Ildefonso: *Física y Química con sus Metodologías.* - *Problemas de Física y Química.* - VIVES PIERAS, Catalina; y VALLS RODRÍGUEZ, Teresa: *Prácticas de Ciencias Naturales.*
FILOSOFÍA	- ALONSO FERNÁNDEZ, Luís: *Psicología, Lógica y Ética.* - *Ontología General y Especial.* - ALVAREZ DE CANOVAS, Josefina: *Psicología Pedagógica* (dos tomos, Ed. 1941, 1951). - LATORRE TIMONEDA, Emilio; y AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Psicología Pedagógica y Paidología.* - *Ontología General y Especial.* - *Psicología, Lógica y Ética.* - MARTÍNEZ TORRES, Emilio: *Lógica, Psicología y Ética.* - *Ontología General y Especial.* - MILLÁN DE VAL, María; y MILLÁN PÉREZ, Enrique: *Manual de Psicología.* - *Metafísica General, Ontología, Cosmología, Teodicea.* - VEGA ALONSO, Rafael: *Psicología, Lógica y Ética.* - *Ontología General y Especial.* - *Psicología Pedagógica y Paidología.*

PEDAGOGÍA	- AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Prácticas de Enseñanza, primer curso.* - *Prácticas de Enseñanza, segundo curso.* - *Prácticas de Enseñanza, tercer curso.* - ALONSO FERNÁNDEZ, Luís: *Pedagogía, Educación y su Historia.* Ed. 1951 y 1959, 6ª ed. - *Metodología y Organización Escolar.* (1953 y 1959) - ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *Pedagogía del Párvulo.* - GIL MÚCHIZ, Antonio: *Teoría de la Educación, primera parte.* - *Teoría de la Educación, segunda parte.* - *Historia de la Pedagogía y Nociones de Historia de la Cultura.* - *Didáctica (Metodología y Organización Escolar)* - MALAGA GARCÍA, Eduardo: *Pedagogía General.* - *Metodología y Organización Escolar.* - *Educación y su Historia.* - MONTILLA TIRADO, Francisca: *La Educación y su Historia* - *Metodología y Organización Escolar.* - ONIEVA, Antonio J.: *Metodología y Organización Escolar.* - SÁNCHEZ BUCHÓN, Consuelo: *Curso de Pedagogía.* - SÁNCHEZ YUSTA, Urbano: *Prácticas Pedagógicas, primero.* - *Prácticas Pedagógicas, segundo.* - *Prácticas Pedagógicas, tercero.* - VEGA ALONSO, Rafael: *Educación y su Historia.* - *Metodología y Organización Escolar.*
RELIGIÓN	- CLEMENTE LALUEZA, José: *El Dogma Católico y su Metodología.* - *La Moral Católica y su Metodología.* - *Vida sobrenatural e Historia Sagrada y su Metodología.* - INICIO GARCÍA, Valentín: *Dogma.* - *La Moral.* - *La Vida Sobrenatural.* - *Apologética.* - *Síntesis de Religión.* - RUANO RAMOS, Juan: *El Dogma Católico.* - *Tratado de Moral.* - *La Vida Sobrenatural.* - *Historia Sagrada.* - VILLAPUN SANCHA, Mariano: *El Dogma Católico y su Metodología.* - *La Moral Católica y su Metodología.* - *La Vida Sobrenatural y su Metodología.* - *Historia Sagrada.*

FRANCÉS	- MONREAL PAGOLA, Ángel: *Método de Lengua Francesa.* - *El Francés por los Textos.* - PERRIER: *Segundo curso, Lengua* Francesa*, Libro del Alumno.* - *Tercer curso, Lengua Francesa, Libro del Alumno.* - *Cuarto curso, Antología Francesa.* - PIQUER MARQUES, Antonio: *Curso Práctico de Francés, primero.* - *Curso Práctico de Francés, segundo.* - KUCERA WILLINGER, Enrique: *Francés, Segundo curso o Curso Elemental.* - *Francés, Tercer curso o Curso Superior.* - SOLER TAXTER, Antonio: *El Francés por el Método Directo.*
DIBUJO	- GIL DE VICARIO, Luís: *El dibujo y su Metodología, primer curso.* - *El dibujo y su Metodología, segundo curso.* - PÉREZ LOZAO, Francisco: *El dibujo y su Metodología, primer curso.* - *El dibujo y su Metodología, segundo curso.*
CALIGRAFÍA	- ALCAZAR ANGUITA, Eufrasio: *Método de Letras Española y Pautas para su examen.* - *Técnica y Peritación Caligráfica.* - *Colección de Láminas de Letra Inglesa y Pautas para su examen.* - *Colección de Láminas de Letras Redonda y Pautas para su examen.* - *La Escritura del Niño. Grafología, Pedagogía e Historia.* - PALAFOX BOIX, Silverio: *Tratado General de la Caligrafía.* - *Método de Caligrafía Española.* - *Método de Letra Francesa y Alemana.* - *Método de Caligrafía Inglesa.* - *Cuadernos Pautados de todas clases.*
MÚSICA	- ARABAOLAZA GOROSPE, Gaspar: *Lecciones Prácticas; Método de Música, primera parte y Teoría.* - *Lecciones Prácticas, segunda parte y Teoría.* - IRIGARAY BERMEJO, Fermín: *Elementos de Solfeo, primer curso.* - *Elementos de Solfeo, segundo curso.* - *Cantos populares Españoles a dos voces.* - *Cantos Populares Españoles a tres voces.* - *Antología de Cantos Populares.* - SOLER PALMER, Manuel y ARNAUDAS LARRODE, Miguel: *Tratado de Música, Volumen I.* - *Tratado de Música, volumen II.*

ENSEÑANZAS DEL HOGAR	- RECAS MARCOS, Teresa: *Enseñanzas del Hogar.* - S.F. y de las JONS: *Manual de Cocina.* - *Cocina Regional.* - *Economía Doméstica.* - *Higiene y medicina Casera.* - *Nociones de Puericultura Pstnatal* - VIUDES, Vicente: *Manual de Decoración.*
FORMACIÓN DEL ÉSPIRITU NACIONAL	- S.F. y de las JONS: *Formación Político-Social. Texto de Nacional-Sindicalismo* - PEMARTÍN, Julián: *Teoría de la Falange.*

Todas las disposiciones a partir de 1958, van precedidas del siguiente texto: De conformidad con lo dispuesto en la O.M. de 30 de junio de 1958 (B.O. del Estado de 9 de agosto).

B.O. del M.E.N. de 6 de julio de 1959, nº 54, p. 1669[220]
- MONTILLA TIRADO, Francisca: *Historia de la Educación.*

8.4.4.3. **Años: 1960-1971.**

B.O. de M.E.N. de 1 de septiembre de 1960, nº 70, p. 2397[221]
- LÓPEZ BÁEZ, Mª Rosario: *Historia de la Literatura Española y metodología de la lengua.*

[220] *Sección de Enseñanzas del Magisterio*. *Libros de Texto*. De conformidad con lo dispuesto en la O.M. de 30 de junio de 1958 (B.O. del Estado de 9 de agosto). El Ministerio, de acuerdo con el informe del C.E.D.O.D.E.P. (Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria) y con el dictamen emitido por la comisión permanente del Consejo Nacional de Educación, ha resuelto aprobar cuatro obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de febrero de 1959.

[221] *Ibidem*, ha resuelto aprobar nueve obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 28 de junio de 1960.

- *Lengua española.*
- MILLÁN, Enrique y María: *Manual de Psicología.*
- PÉREZ MRTÍN, Antonia: *Lecciones de Corte.*
- ALFARO: *Cursillo de Labores.*
- REVERTE SALINAS, Isidorio: *Metodología de la Geografía.*
- MAUGER, G.: Cours de langue et de Civilisation Francaise a l´usage des etrangers" (I, I, III volúmenes)
- ALAMÁN, Agustín: *Recull de Canties Cristians.*
- XIBERTA, Manuel y Juana: *Geometría (ampliación y metodología).*

B.O. de M.E.N. de 3 noviembre de 1960, nº 88, p. 2818[222]

- SOLANA, Ezequiel: *Didáctica pedagógica.*
- PIÑEIRO GARCÍA, Mª del Carmen: *Filosofía-Ontología general y especial.*
- ZAMORA ROS, Juan: *Agricultura e industrias rurales.*
- BERNAL, Eduardo: *Orientaciones escolares.*
- SAS-MURIAS, Ramiro y AZARA REVERTE, Miguel: *Curso de lengua francesa para Escuelas del Magisterio.*

B.O. de M.E.N. de 1 de diciembre de 1960, nº 96, p. 3008[223]

- COMAS DE MONTÁÑEZ, María: *Historia de los pueblos y de las culturas.*
- LATORRE, Mª Teresa, y WEHRLE, Adela: *Prácticas de Física y Química.*
- ZAHONERO VIVÓ, José, y MRTÍN PEÑALBA, Miguel A.: *Dogma católico y su metodología* (Cuaderno del maestro 1º).
  - *Moral católica y su metodología*. (Cuaderno del maestro 2º)
  - *Vida sobrenatural e Historia Sagrada.* (Cuaderno del maestro 3º).
- UBIETO ARTETA, Antonio: *Cómo se formó España.*
- SOLER TATXER, Antonio: *El Francés por el método directo.*

B.O. de M.E.N. de 18 de mayo de 1961, nº 40, p. 1549[224]

- LLORENS, Monserrat: *Metodología para la enseñanza de la Historia. (curso 3º)*
- RAMOS FERNÁNDEZ, Francisco: *Agricultura, tercer curso.*
- SOLANA, E.*: Pedagogía general.*
  - *Historia de la Pedagogía.*
- BAGUÉ Y ORIOL MARTORELL, Enrique: *Libro del idioma.* (antología de prosa castellana).

[222] *Ibidem*, ha resuelto aprobar cinco obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 25 de septiembre de 1960.
[223] *Ibidem*, ha resuelto aprobar siete obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 25 de octubre de 1960.
[224] *Ibidem*, ha resuelto aprobar cinco obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 11 de febrero de 1961.

B.O. de M.E.N. de 4 noviembre de 1961, nº 70, p. 2669[225]
- IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Lengua española y su metodología.* (nueva edición. También fue aprobada en 1955). - *Literatura española y su metodología.* (nueva edición, aprobada también en 1955). - MONTILLA TIRADO, Francisca: *Metodología y Organización escolar.* (nueva edición, aprobada también en 1955). - *Teoría de la Educación.* (nueva edición)

B.O. de M.E.N. de 12 de marzo de 1962, nº 21, p. 616[226]
- GARCÍA MARTÍNEZ, Ginés: *Estilística, literatura española y su metodología.* - *Textos literarios fundamentales para el magisterio.* - RUIZ DE AZUA, Justo: *Fisiología e higiene.* - ZAMORA ROS, Juan: *Fisiología e Higiene.* - RUANO RAMOS, Juan R.*: La vida sobrenatural y su metodología.* (nueva edición, también fue aprobada en 1955).

B.O. de M.E.N. de 7 de marzo de 1963, nº , p. 735[227]
- SÁNCHEZ BUCHÓN, C.: *Curso de Pedagogía.* (nueva edición, también fue aprobada en 1955).

B.O. de M.E.N. de 4 de agosto de 1963, nº 66 p. 2610[228]
- VICENS VIVES, J.: *Gesta-Historia universal.* (nueva edición, también fue aprobada en 1955). - SOBREQUÉS, S.: *Hispania-Síntesis de Historia de España.* (nueva edición, también fue aprobada en 1955).

[225] *Ibidem*, ha resuelto aprobar cuatro obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 27 de julio de 1961.

[226] *Ibidem*, ha resuelto aprobar cinco obras como libros de texto para las Escuelas del Magisterio. Firmado por Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria el 6 de febrero de 1962.

[227] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de dos obras en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 29 de enero de 1963.

[228] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de dos obras en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 5 de junio de 1963.

B.O. de M.E.N. de 4 de noviembre de 1963, nº 88, p. 3487[229]
- PERICOT GARCÍA, L., CASTILLO, Alberto del, y VICENS VIVES, J.: *Polis (Historia Universal). (nueva edición, fue aprobada en 1955).*

B.O. de M.E.N. de 27 de abril de 1964, nº 34, p. 1283[230]
- UBIETO, A.; REGLÁ, J. Y JOVER, J.M.: *Introducción a la Historia de España.*

B.O. de M.E.N. de 7 de septiembre de 1964, nº 72, p. 2943[231]
- MURCIA BENITO, Matilde: *La música en el Magisterio.*

B.O. de M.E.N. de 6 de septiembre de 1965, nº 71, p. 2963[232]
- PÉREZ BOTELLA, A. Y MIRALLES CONESA, Luís: *Física y su metodología.* - *Química y su metodología.*

B.O. de M.E.N. de 13 de diciembre de 1965, nº 99, p. 3826[233]
- ONIEVA, Antonio J.: *Metodología y Organización escolar.*

B.O. de M.E.N. de 22 de agosto de 1966, nº 67, p. 2098[234]
PÉREZ LOZAO, Francisco: *El dibujo y su metodología* (1ª y 2ª parte. Fue aprobada en 1955, desdoblada en dos obras)

Los siguientes textos que a continuación referimos, pertenecientes al Plan de estudio de 1967, necesitarían de la aprobación de la Comisión

[229] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de una obra en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 2 de septiembre de 1963.
[230] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de una obra en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 10 de marzo de 1964.
[231] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de una obra en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 28 de agosto de 1964.
[232] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de dos obras en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 25 de junio de 1965.
[233] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de una obra en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 17 de noviembre de 1965.
[234] *Ibidem*, ha resuelto autorizar el uso de una obra en las Escuelas del Magisterio. Firmado por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria el 4 de julio de 1966.

Episcopal de Enseñanza y con el dictamen emitido por la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación

B.O. de M.E.N. de 27 de enero de 1969, nº 8, p. 164[235]
- ESQUER TORRES, Ramón: *Didáctica de la Lengua española.* Primer curso. - ALDANA FERNÁNDEZ, Salvador: *Didáctica de la Historia.* - GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel: *Historia de la Educación.* - SÁNCHEZ BUCHÓN, Consuelo y VALDIVIA SÁNCHEZ, Carmen: *Pedagogía.*

B.O. de M.E.N. de 13 de Octubre de 1969, nº 82 p. 2185[236]
- CIVERA MIRALLES, Benjamín: *Didáctica de la Religión*

B.O. de M.E.N. de 13 de Octubre de 1969, nº 82, p. 2185[237]
- MATÍN , Consuelo; MARTÍN, Agustín; y WEHRLE, Adela: *Didáctica de la Física y Química.* - MURCIA, Matilde: *La música en el magisterio.* (Aprobada con anterioridad) - ANGULO, Matilde: *Música y didáctica, primero y segundo curso.*

[235] *Sección de Escuelas Normales*. Libros de texto. De conformidad con lo dispuesto en la O.M. de de 27 de enero de 1968 *(B.O. del Estado de 8 de febrero*). El Ministerio, de acuerdo con el informe emitido por la Comisión Episcopal de Enseñanza y con el dictamen emitido por la comisión permanente del Consejo Nacional de Educación, ha resuelto aprobar como libro de texto para el vigente plan de estudios de Escuelas Normales las cuatro obras siguientes. Firmado por Villar Palasí, Dtor. General de enseñanza primaria el 14 de diciembre de 1969.

[236] *Ibidem*, ha resuelto aprobar como libro de texto para el vigente plan de estudios de Escuelas Normales la obra siguiente. Firmado por Villar Palasí, Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de septiembre de 1969.

[237] *Ibidem*, ha resuelto aprobar como libro de texto para el vigente plan de estudios de Escuelas Normales las tres obras siguientes. Firmado por Villar Palasí, , Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de septiembre de 1969.

B.O. de M.E.N. de 13 de Octubre de 1969, nº 82, p. 2185[238]
- MIRALLES CONESA, Luís y PÉREZ BOTELLA, Agustín: *Didáctica de la Química, 2º curso.*

B.O. de M.E.N. de 13 de Octubre de 1969, nº 82, p. 2186[239]
- HERRERO SALGADO, Cesáreo y PASTORA HERRERO, José F.: *Prácticas de enseñanza.*

B.O. de M.E.N. de 13 de Octubre de 1969, nº 82, p. 2186[240]
- PÉREZ LOZAO, Francisco: *El dibujo y su metodología.* (Fue aprobada con anterioridad en 1955)

De este último periodo, hemos encontrado en otro fondo documental[241], los siguientes textos:

- *Didáctica de las Matemáticas*, Dirección General de Enseñanza primaria, 1ª edición, Madrid, 1958.
- *Didáctica de la lengua española*, Dirección General de Enseñanza Primaria, 1ª edición, Madrid, 1959. Agotada.
- *Cuestiones de Didáctica y Organización Escolar*. Varios autores. 1ª ed., Madrid, 1960, 268 pp., 5.000 ejemplares.

[238] *Ibidem*, ha resuelto aprobar como libro de texto para el vigente plan de estudios de Escuelas Normales la obras siguiente. Firmado por Villar Palasí, , Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de septiembre de 1969.
[239] *Ibidem*, ha resuelto aprobar como libro de texto para el vigente plan de estudios de Escuelas Normales la obra siguiente. Firmado por Villar Palasí, , Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de septiembre de 1969.
[240] Admisión del recurso interpuesto por su autor y, en consecuencia, la aprobación de la obra. Firmado por Villar Palasí, , Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de septiembre de 1969.
[241] *Censo de las Publicaciones Oficiales españolas*, Dirección General de Enseñanza Primaria, tomo IV, 3 volúmenes, pp. 960-962. Ministerio de Educación nacional, Madrid, 1966, Edita el Ministerio de Información y Turismo, Secretaría General Técnica, Sección de documentación.

- *Enseñanza de las Ciencias Físico-Naturales en la Escuela Primaria,* Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Dirección General de Enseñanza primaria, 1ª ed., Madrid, 1960, 27 pp.
- *Enseñanza de la Geografía en la escuela primaria*, de Pedro Plana, Centro de documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria, Dirección General de Enseñanza primaria, 1ª ed., Madrid, 1961, 27 pp.
- *La Enseñanza de la Mecánica y de la Hidrostática en la Escuela Primaria,* de Ildefonso Tello, 1ª ed., Madrid, 1962, 59 pp., 5.000 ejemplares.
- *Sobre las Enseñanzas de las Ciencias en la Escuela Primaria,* 1ª ed., Madrid, 1962, 116 pp., 5.000 ejemplares.
- *Enseñanza de la Ortografía en la Escuela Primaria*, 1ª ed., Madrid, 1963, 245 pp., 5.000 ejemplares.
- *Introducción a la Didáctica del Idioma,* de Adolfo Maíllo, 1ª ed., Madrid, 1960, pp.99, 3.000 ejemplares.

A través de los diferentes listados que hemos presentado, y con el que a continuación señalamos[242], podemos demostrar la dificultad de hallar un listado completo y oficial sobre libros de textos perteneciente a las Escuelas Normales. Como fácilmente se puede comprobar, muchos de los autores indicados se repiten en los listados señalados anteriormente, reafirmándose su aprobación para seguir sirviendo como libro de texto. Hemos querido recoger este catálogo por parecernos el más completo y sistemático.

[242] Extraído de las distintas obras de Ramón Grimaldo Huete, *Libros para la Enseñanza, Catálogo General,* Instituto Nacional del Libro Español, Comisión de Editores de Libros de Enseñanza, Madrid. Pertenecientes a los cursos 61/62, 62/63, 63/64, 64/65, 65/66, 66/67, 67/68, 68/,69, 70/71, 71/72, 72/73, 73/74, 74/75, 75/76, 76/77, 77/78, 78/79 (curso en que aparece los primeros textos del plan de 1971 con la nueva catalogación decimal).

CURSO 1961/1962	
GEOGRAFÍA Y SU METODOLOGÍA	- BURILLO GONZÁLEZ, Manuel: *Manual de Geografía de España y metodología*. 1º. Autor. Paseo de las Delicias, nº 68. Madrid. (Pendiente) - COMAS ROS, María: *Geografía de España.* 1º, 142 págs. 22x16. Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 36,00 - COMAS ROS, María: *Geografía General y Económica de España y regiones.* 1º, 296 págs. 22x16. Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 36,00 - COMAS ROS, María: *Compendio de Geografía Universal*. 3º, 334 páginas, 22x16. Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 60,00 - CHICO Y RELLO, Pedro: *Geografía de España.* 1º, 383 págs. 21,5x15,5. Magisterio Español. Madrid. 80,00 - CHICO Y RELLO, Pedro: *Geografía General.* 3º, 221 págs. 21,5x15,5. Magisterio Español. Madrid. 36,00 - MOZAS MESAS, Manuel: *Geografía de España y su Metodología.* 1º, 184 págs. , 22x16. Escelicer. Cádiz. 45,00 - MOZAS MESAS, Manuel: *Geografía Universal y su Metodología.* 3º, 152 págs. 21,5x15,5. 40,00 - UBIETO ARTETA, Antonio: *Cómo se formó España.* 1º, 42 págs., 21 láminas. 35x24,5. Anubar. Valencia. 80,00 - VICENS VIVES, J., y BOSQUE, J.: *Estados del Mundo. Economía y Política.* 250 págs. 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. 68,00 - VICENS, J. y SOBREQUES, S.: *Norte. Geografía Universal.* 184 págs. 22x16, Vicens-Vives. Barcelona. 42,00

	- BURILLO GONZÁLEZ, Manuel: *Historia de España y su Metodología.* 1º, Autor. Madrid (Pendiente)[243] - COMAS ROS, María: *Historia de España y de su civilización.* 1º, 358 páginas, 24,5x16. Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 72,00

HISTORIA Y SU METODOLOGÍA	- COMAS ROS, María: *Historia de la Cultura*. 3º, 400 págs. 22x16. Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 60,00 - COMAS ROS, María: *Historia de la Humanidad.* 3º, 180 págs. 24x16 Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 43,00 - COMAS ROS, María: *Historia de los pueblos y sus Culturas.* 3º, 400 págs. 24,5x16. Sócrates. Barcelona (27-VI-1954). 100,00 - PEREZ BUSTAMANTE, Ciriaco: *Síntesis de Historia de España.* 309 págs. 22x16. Atlas. Madrid. 50,00 - PERICOT, L., CASTILLO, A. Del, y VICENS, J.: *Polis. Historia Universal.* 528 págs. Vicens-Vives. Barcelona. 150,00 - SOBREQUES VIDAL, Santiago: *Hispania. Historia de España.* 296 págs. 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. 70,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Historia Natural y su Metodología.* 3º. 234 págs. 21x15. Valverde, 26, 1º. Madrid (Pendiente). 70,00 - UBIETO ARTETA, Antonio: *Cómo se formó España*. 1º, 42 págs. 24,5x35. Anubar. Valencia (25-X-1960). 80,00 - VICENS-VIVES, Jaime: *Gesta. Historia Universal.* 200 págs. 22x16. Teide. Barcelona. (En prensa).

[243] Suponemos que la palabra "pendiente", significa que estaba aún por notificarse la aprobación oficial de servir como libro de texto, pero el hecho de que se incorporara a un Catálogo General, da por supuesto su aceptación como libro oficial. En algunos autores aparece la dirección de correos en vez de la editorial, en otros casos, aparece el término de "Autor" como señal de que aún no había sido editada la obra, aunque sí aprobada.

FILOSOFÍA	- LATORRE Y TIMONEDA, Emilio y AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Psicología, Lógica y Ética*. 1º, 186 págs. 21x15,5. Magisterio Español. Madrid (30-V-1955) 38,40 más 4 prog. - LATORRE Y TIMONEDA, Emilio y AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Ontología general y especial*. 2º, 166 pp., 21x15,5. Magisterio Español. Madrid (30-V-1955) 38,40 más 4 prog. - MILLÁN, Enrique y María: *Manual de Psicología.* 1º, 210 págs. 20x14,5. Institución Teresiana. Madrid (28-VI-1960). 40,00 - MILLÁN, Enrique y María: *Lecciones de Lógica*. 1º, 60 págs. Institución Teresiana. Madrid (30-V-1955).32,00 - VEGA ALONSO, Rafael: *Psicología, Lógica y Ética*. 1º, 240 págs. 21x15. Vega. Sevilla (20-V-1955) - VEGA ALONSO, Rafael: *Ontología general y especial.* 2º, 160 págs. 21x15. Vega. Sevilla (30-V-1955).
PSICOLOGÍA DEL NIÑO	- LATORRE Y TIMONEDA, Emilio y AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Psicología Pedagógica y Paidológica.* 2º. 264 págs.. 21x15,5. Magisterio Español. Madrid. (30-V-1955). 48,00 más 4,00 del programa. - VEGA ALONSO, Rafael: *Psicología Paidológica y pedagógica.* 2º, 160 págs. 21x15. Vega. Sevilla. (30-V-1955)
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. PEDAGOGÍA	- SÁNCHEZ BUCHON, Consuelo: *Curso de Pedagogía.* 446 págs. 21x15. Institución Teresiana. Madrid (Pendiente) 50,00. - VEGA ALONSO, Rafael: *Educación y su historia.* 2º, 232 págs. 21x15. Vega. Sevilla. (30-V-1955). - VEGA ALONSO, Rafael: *Metodología y Organización Escolar.* 3º, 227 págs. 21x15. Vega. Sevilla. (30-V-1955).
HISTORIA DE LA EDUCACION	- MONTILLA TIRADO, Francisca: *Historia de la Educación.* 2º, 4ª ed. 314 págs. 21x15. Martín. Valladolid. 1961. 80,00 - MONTILLA TIRADO, Francisca: *Teoría de la Educación.* 2º, 3ª ed. 273 págs. 21x15. Martín. Valladolid. 1961. 75,00

METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	- MONTILLA TIRADO, Francisca: *Metodología y Organización Escolar.* 3º, 8ª ed. 424 págs. 21x15. Martín. Valladolid. 1961. 90,00 - ONIEVA, Antonio J.: *Metodología y Organización Escolar*. 3º, 399 págs. 21x15,5. Magisterio Español. Madrid. 65,00 - SOLANA, Ezequiel: *Didáctica Pedagógica.* 3º, 396 págs. 21x15,5. Escuela Española. Madrid (15-IX-1960). 40,00
FÍSICA **Y SU METODOLOGÍA**	- LATORRE, María Teresa, y WEHRLE, Adela: *Prácticas de Física y Química* (25-X-1960) - MINGARRO SATU, Antonio: *Compendio de Física General.* 680 págs. 16x22. Summa. Madrid. 180,00 - RAMOS FERNÁNDEZ, Fco. Y RUIZ VAZQUEZ, Jesús: *Física*. 2º 332 págs. Ruiz. Madrid (17-II-1961) 70,00 - RAMOS FERNÁNDEZ, Fco. Y RUIZ VAZQUEZ, Jesús: *Problemas de Física.* 2º, 52 págs. Ruiz. Madrid (17-II-1961) 25,00 - TELLO PEINADO, Ildefonso: *Física y Química con sus Metodologías.* 2º. 320 págs. 21x15
QUÍMICA Y SU METODOLOGÍA	- ALEIXANDRE FERRANDIS, Vicente: *Compendio de Química General.* 480 págs. 16x22. Summa. Madrid. 80,00 - RAMOS FERNÁNDEZ, Fco. Y RUIZ VAZQUEZ, Jesús: *Química*. 2º, 202 págs. Ruiz. Madrid (17-II-1961) 65,00
FISIOLOGÍA **E HIGIENE Y SU METODOLOGÍA**	- TABOAS SALVADOR, José: *Fisiología e Higiene.* 1º. 194 págs. 21x15. Autor. Madrid. 65,00
AGRICULTURA Y SU METODOLOGÍA	- RAMOS FERNÁNDEZ, Fco.: *Agricultura*3º. 295 págs. 21x15,5. Ruiz. Madrid (Pendiente). 85,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Agricultura e Industrias rurales.* 3º, 190 págs. 21x15. Autor. Madrid. 65,00 - ZAMORA ROS, Juan: *Agricultura e Industrias rurales*. 22x16. Autor. Barcelona. (15-IX-1960). 85,00

IDIOMA EXTRANJERO FRANCÉS	- MANGOLD ET VETTIER: *Langue et Vie Françaises. I* 1º, 240 págs. 16x22. Mangold. Madrid. 45,00 - MANGOLD, Walter: *Langue et Vía Françaises,* II. 2º, 256 págs. 16x22. Mangold. Madrid. 50,00 - MAUGER, G.: *Cours de Langue et de Civitization Françaises a l'usage dés étrangérs* (Vol. I, II, III). 3º, 183, 183, 159 págs. 22x17. Mangold. Madrid (28-VI-1960) 48,00, 55,00, 55,00 (respectivamente) - PERRIER, A.: *Segundo, Tercero y Cuarto curso de Lengua Francesa.* 1º, 2º y 3º. 256, 320, y 425 págs. Respectivamente. 20x14. Perrier. Barcelona (30-V-1955. 45,00, 50,00 y 65,00. - SAS MURIAS, Ramiro de, y AZARA REVERTE, Miguel: *Curso de francés para las Escuelas del Magisterio.* 3º, 240 págs. 22x16. Daimón. Barcelona (25-IX-1960) - SOLER TATXER, Antonio: *El francés por el método directo.* Autor. Barcelona (25-X-1960)
LITERATURA	- BAGUE Y ORIOL MARTORELL, Enrique: *El Libro del Idioma (Antología de la prosa castellana).* 3º, 238 págs. 18x11. Seix Barral. Barcelona. 45,00 - GILI GAYA, Samuel: *Iniciación en la Historia Literaria Universal.* 224 págs. 22x16. Teide. Barcelona. 70,00 (Tela 80,00) - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Literatura Española y su metodología.* 3º. 408 págs. Ochoa. Logroño (XI-1953). 70,00 - LOPEZ BAEZ, María del Rosario: *Historia de la Literatura Española y Metodología de la Lengua.* 224 págs. 21x16. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos (28-VI-1960). 70,00
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA	- AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Prácticas de Enseñanza.* 1º, 2º y 3º. 126, 126 y 12 págs. (respectivamente). 19,5x13,5. Magisterio Español. Madrid. 24,00 más 1,00 progr., 28,00 más 2,00, 24,00 más 1,00 progr. respectivamente.

DIBUJO Y SU METODOLOGÍA	- GIL DE VICARIO, Luis: *El dibujo y su Metodología.* I, II. 2º, 3º. 23 págs y 24 láms. en ambos volúmenes. 29,5x21,5. Gil de Vicario, Viuda de. Barcelona (27-VI-1955). 32,00, 35,00 (respectivamente) - PALAFOX, Silverio: *Método de Caligrafía (Reforma de letra).* 15 págs. 21x15. Autor. Valencia (10-VI-1960) - PEREZ LOZAO, Fco.: *El dibujo y su Metodología.* 1ª y 2ª parte. 2º y 3º, 34 y 46 págs. Respectivamente con 24 láms. c/u. 25x18. Autor. Madrid. 40,00.
MÚSICA Y SU METODOLOGÍA	- ALAMAN, Agustín: *Recull de Cantic Cristians (Colección de Cantos religiosos).* 108 págs. 24x17. Piles. Valencia (28-VI-1960) - ALDAS CONESA, Tomás: *Método de Solfeo.* Curso 1º. 2º, 52 págs. 30x23. Autor. Valencia (7-IX-1956) - ALDAS CONESA, Tomás: *Teoría de la Música.* 1º y 2º, 34, 23 págs. Respectivamente. 20,2x15,5. Autor. Valencia (7-IX-1956). 17,00 - EDELVIVES: *Música y Canto*. Libro 1º y 2º, 2º,3º. 230,315 págs. Respectivamente. 20x15. Edelvives. Zaragoza. 50,00. - IRIGARAY, Fermín: *Antología de cantos populares.* 2º y 3º, 47 págs. 24,5x17. Negrillos. Logroño. - IRIGARAY Y BERMEJO, Fermín: *Elementos de Solfeo* (1ª parte y 2ª parte), 9ª y 7ª ed. respectivamente, 2º y 3º, 68 y 79 págs. Respectivamente, 23x17. Negrillos. Logroño. - RUIZ GUERRERO, Alfredo: *El filarmónico.* 2º y 3º. 147 págs. 21x16 Ruiz Guerrero. Jaen (Pendiente).
TRABAJOS MANUALES. LABORES Y ENSEÑANZAS DEL HOGAR	- ALFARO NÚÑEZ, María: *Cursillo de Labores.* 1º y 2º. 50 págs. 21x15. Alfaro. Valencia (28-VI-1960) - PEREZ Y MARTÍN, Antonia: *Lecciones de corte para Escuelas Normales.* 2º, 129 págs. 24x17. Pérez y martín. Las Palmas de Gran Canaria (28-VI-1960)

RELIGIÓN Y SU METODOLOGÍA	- ORTIZ MUÑOZ, Luis, y RUDOLFO BOETA, José : *Las Armas de la Luz. Crónica ilustrada del Evangelio.* 109 págs. 21x15. Aetos. Distrb. Escuela Española. Madrid (11-VII-1959) 38,00 - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *El Dogma Católico y su Metodología.* 1º, 201 pp. M.A.S. Madrid (11-VII- 1959). 37,00 - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *La Moral Católica y su metodología*. 2º, 246 pp. M.A.S. Madrid (11-VII- 1959). 37,00 - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *La Vida Sobrenatural y su metodología*. 3º, 242 pp. M.A.S. Madrid (11-VII- 1959). 37,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *El Dogma Católico y su Metodología*. 1º, 188 págs. 21,5x16. Marfil. Alcoy (23-X-1960). 49,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *La Moral Católica y su metodología*. 2º, 204 pp. 21,5x16. Marfil. Alcoy (23-X-1960). 49,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *La Vida Sobrenatural y su metodología*. 3º, 232 pp. 21,5x16. Marfil. Alcoy (23-X-1960). 56,00. - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *Cuadernos del Maestro*, 1º, 2º y 3º, 32 págs. 24x17. Marfil. Alcoy (23-X-1960). 13,00.
LENGUA ESPAÑOLA Y SU METODOLOGÍA	- BULLON RAMÍREZ, Higinio: *Análisis gramatical de la Lengua Española.* 1º, 363 págs. 21,5x15,5. Aguado. Madrid (28-VIII-1957) 20,00 - BULLON RAMÍREZ, Higinio: *Gramática y análisis gramatical de la Lengua Española.* 1º, 6ª ed. 363 págs. 21x15,5. Aguado. Madrid (28-VIII-1957) 20,00 - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Lengua Española y su metodología.* 1º, 240 págs. Ochoa. Logroño (XI-1953) 53,00 - LOPEZ BAEZ, María del Rosario: *Lengua Española.* 1º, 224 págs. 21x16. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos (28-VI-1960). 60,00 - PEREZ RIOJA, José Antonio: *Gramática de la Lengua Española.* 3ª ed. 514 págs. 23,5x16. Tecnos. Madrid. 120,00 - PLEYAN CERDA, Carmen: *Curso de Gramática Castellana.* 160 págs. 22x16. Teide. Barcelona. 38,00

MATEMÁTICAS Y SU METODOLOGIA	- GATEÑO, C.:*Aritmética con números en color.* Libro 1: Los números del 1 al 100 20,00; Libro 2: Problemas y situaciones. 20,00; Libro 3 Los números hasta el 1000. 25,00; Libro IV: Fracciones y decimales. 25,00; Libro V: Los números y sus propiedades. 35,00; Libro VI: El sistema métrico. 35,00. Libro del Maestro: Introducción a la Números en color. 35,00. Editor: Guiseinaire de España. Madrid. (Se aplica también a la enseñanza de los ciegos, sordomudos y deficientes) - GARCIA PRADILLO, Julio: *Geometría y su Metodología y Trigonometría.* 2º, 220 págs. 21x15. Autor. Madrid (10-VI-1959). Con programa 53,00. - GARCIA PRADILLO, Julio: *Aritmética y su Metodología y Álgebra.* 1º, 220 págs. 21x15. Autor. Madrid. Con programa 51,00. - GIRONZA SOLANAS, Alfonso: *Aritmética y su Metodología y Álgebra.* 1º, 246 págs. 21,5x15. Autor. Barcelona (23-X-1956). 50,00 - GIRONZA SOLANAS, Alfonso: *Geometría y su Metodología y Trigonometría.* 2º, 180 págs. 21,5x15. Autor. Barcelona (23-X-1956). 45,00 - RIOS, Sixto y José: *Problemas de Matemáticas y Física.* Para Oposiciones a ingreso. 518 págs. 21,5x15,5. Magisterio Español. Madrid. 95,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Aritmética y su Metodología y Álgebra.* 1º, 240 págs. 21x15. Autor. Madrid (Pendiente). 70,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Geometría (Ampliación y metodología) y Trigonometría.* 2º, 200 págs. 21x15. Autor. Madrid (Pendiente). 30,00 - XIBERTA ROQUETA, Manuel y PERAMATEU, Juana: *Aritmética y su Metodología. Textos de Matemáticas elementales.* 1º, 205 págs. 20,5x14,5. Xiberta. Gerona. 36,00 - XIBERTA ROQUETA, Manuel y XIBERTA, Juana: *Geometría (Ampliación y metodología).* 2º 193 págs. Xiberta. Gerona (28-VII-1959).

CURSO 1962/1963[244]	
GEOGRAFÍA Y SU METODOLOGÍA	- COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Geografía de España*. 1º, 142 pp.,22x16. Sócrates. Barcelona. (30-V-1955). 36,00 - COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Geografía General y Económica de España y sus Regiones.* 1º, 296 pp., 22x16. Sócrates. Barcelona (30-V-1955). 60,00 - COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Compendio de Geografía Universal.* 3º, 334 pp. 22x16. Sócrates. Barcelona (30-V-1955). 60,00 - CHICO Y RELLO, Pedro: *Geografía de España.* 1º, 383 págs. 21,5x15,5. Magisterio Español. Madrid. 80,00 - CHICO Y RELLO, Pedro: *Geografía General.* 3º, 221 págs. 21,5x15,5. Magisterio Español. Madrid. 36,00 - MOZAS MESAS, Manuel: *Geografía de España y su Metodología.* 1º, 184 págs. , 22x16. Escelicer. Cádiz. 45,00 - MOZAS MESAS, Manuel: *Geografía Universal y su Metodología.* 3º, 152 págs. 21,5x15,5. 40,00 - REVERTE SALINAS, Isidoro: *Metodología de la Geografía* (28-VI-1960)
FILOSOFÍA[245]	- PIÑEIRO GARCÍA, Mª del Carmen: *Filosofía-Ontología general y especial.* Autor (15-IX-1960)

[244] Para las asignaturas de PSICOLOGÍA DEL NIÑO, CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: PEDAGOGÍA, QUÍMICA Y SU METODOLOGÍA, IDIOMA EXTRANJERO, DIBUJO Y SU METODOLOGÍA, MUSICA, PRACTICAS DE ENSEÑANZA y TRABAJOS MANUALES, se recogen las mismas obras y autores que en el catálogo del curso 1961/1962.

[245] Los mismos autores y obras que en el plan de 1961/1962 añadiéndole Piñeiro García.

HISTORIA Y SU METODOLOGÍA	- COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Nociones y Lecturas de Historia de España.* 21'5x16. 216 pp. 1950. Sócrates. Barcelona. 30,00. - COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Historia de España y de su civilización.* 1º, 358 pp., 24'5x16. Sócrates. Barcelona (30-V-1955). 72,00. - COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Historia de la cultura.* 3º, 400 pp. 22x16. Sócrates. Barcelona (30-V-1955). 60,00. - COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Historia de la Humanidad.* 3º, 180 pp. 24x16. Sócrates. Barcelona (25-V-1955). 43,00. - COMAS DE MONTAÑÉS, Maria: *Historia de los pueblos y sus culturas.* 3º. 400 pp., 24'5x16. Sócrates. Barcelona (25-X-1960). - LLORENS, Monserrat: *Metodología para la enseñanza de la Historia.* 1º y 3º. 128 pp., 19x14. Vicens-Vives. Barcelona (11-II-1961) - PERICOT, L., CASTILLO, A. Del, y VICENS, J.: *Polis. Historia Universal.* 528 págs. Vicens-Vives. Barcelona. 150,00 - SOBREQUES VIDAL, Santiago: *Hispania. Historia de España.* 296 págs. 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. 70,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Historia Natural y su Metodología.* 3º. 234 págs. 21x15. Valverde, 26, 1º. Madrid (Pendiente). 70,00 - UBIETO ARTETA, Antonio: *Cómo se formó España*. 1º, 42 págs. 24,5x35. Anubar. Valencia (25-X-1960). 80,00
LENGUA ESPAÑOLA Y SU METODOLOGÍA	- BERNAL ESPINAR, Eduardo: *Orientaciones Escolares*. Escuela Española. Madrid (15-IX-1960) - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Lengua Española y su metodología.* 1º, 240 págs. Ochoa. Logroño (XI-1953) 53,00 - LOPEZ BAEZ, María del Rosario: *Lengua Española.* 1º, 224 págs. 21x16. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos (28-VI-1960). 60,00 - PEREZ RIOJA, José Antonio: *Gramática de la Lengua Española*. 3ª ed. 514 págs. 23,5x16. Tecnos. Madrid. 120,00 - PLEYAN CERDA, Carmen: *Curso de Gramática Castellana.* 160 págs. 22x16. Teide. Barcelona. 38,00

RELIGIÓN Y SU METODOLOGÍA	- ORTIZ MUÑOZ, Luis, y RUDOLFO BOETA, José : *Las Armas de la Luz. Crónica ilustrada del Evangelio.* 109 págs. 21x15. Aetos. Distrb. Escuela Española. Madrid (11-VII-1959) 38,00 - RUANO RAMOS, Juan: *El Dogma Católico*. 1º, 136 pp.. Anaya. Salamanca-Madrid (30-V-1955). 30,00 - RUANO RAMOS, Juan: *Metodología del Dogma Católico*. 1º, 56 pp. Anaya. Salamanca-Madrid (30-V-1955). 15,00. - RUANO RAMOS, Juan: *Tratado de Moral.* 2º,156 pp. Anaya. Salamanca-Madrid (30-V-1955). 25,00. - RUANO RAMOS, Juan: *Metodología de la Moral Católica.* 2º, 56 pp. Anaya. Salamanca-Madrid (30-V-1955). 15,00. - RUANO RAMOS, Juan: *La Vida Sobrenatural y su metodología* (nueva edición). 3º,160 pp. Anaya. Salamanca-Madrid (6-II-1962). 40,00. - RUANO RAMOS, Juan: *Historia Sagrada del Antiguo Testamento.* 3º,160 pp. Anaya. Salamanca-Madrid (30-V-1955). 18,00. - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *El Dogma Católico y su Metodología.* 1º, 201 pp. M.A.S. Madrid (11-VII- 1959). 37,00 - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *La Moral Católica y su metodología*. 2º, 246 pp. M.A.S. Madrid (11-VII- 1959). 37,00 - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *La Vida Sobrenatural y su metodología*. 3º, 242 pp. M.A.S. Madrid (11-VII- 1959). 37,00 - VILLAPUN SANCHA, Mariano : *Ejercicios de prácticas de Religión.* Cuadernos 1º, 2º, 3º. M.A.S. Madrid (20-VII- 1959). 12,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *El Dogma Católico y su Metodología*. 1º,2º y 3º. 188 págs. 21,5x16. Marfil. Alcoy (25-X-1960). 49,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *La Moral Católica y su metodología*. 2º, 204 pp. 21,5x16. Marfil. Alcoy (25-X-1960). 49,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *La Vida Sobrenatural y su metodología*. 3º, 232 pp. 21,5x16. Marfil. Alcoy (25-X-1960). 56,00 - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel Angel : *Cuadernos del Maestro,* 1º, 2º y 3º, 32 págs. 24x17. Marfil. Alcoy (25-X-1960). 13,00.

LITERATURA	- BAGUE Y ORIOL MARTORELL, Enrique: *El Libro del Idioma (Antología de la prosa castellana).* 3º, 238 págs. 18x11. Seix Barral. Barcelona (11-II-1961). 45,00 - GARCIA LOPEZ, José: *Resumen de Historia de la Literatura Española.* 3º, 300 pp., 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. (9-III-1962). 80,00 - GARCIA LOPEZ, José: *Historia de la Literatura Española.* 3º, 300 pp., 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. (9-III-1962). Tela 225,00 - GARCIA MARTINEZ, Dr. Ginés: *Estilística, Literatura Española y su metodología.* 3º, 306 pp., 21,5x15,5. Autor-Editor (Colección Didáctica Fiat). Cartagena (6-II-1962). 65,00 - GARCIA MARTINEZ, Dr. Ginés: *Textos literarios fundamentales para el Magisterio. Notas preliminares, comentarios estilísticos y aplicaciones didácticas para la Escuela.* 1º y 3º, VIII +292 pp. 21,5x15,5. (Colección Didáctica Fiat). Cartagena (6-II-1962). 70,00 - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Literatura Española y su metodología.* 3º. 408 págs. Ochoa. Logroño (XI-1953). 70,00 - LOPEZ BAEZ, María del Rosario: *Historia de la Literatura Española y Metodología de la Lengua.* 224 págs. 21x16. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos (28-VI-1960). 70,00

MATEMÁTICAS Y SU METODOLOGIA	- GARCIA DE DIEGO, Agustín: *Aritmética y su metodología*. 1º Autor. Huesca 10. Madrid (30-V-1955) - GARCIA DE DIEGO, Agustín: *Geometría y su metodología*. 1º y 2º. Autor. Huesca 10. Madrid (3-II-1955). 48,00 - GARCIA PRADILLO, Julio: *Geometría y su Metodología y Trigonometría.* 2º, 220 págs. 21x15. Autor. Madrid (29-III-1961). 67,00. - GARCIA PRADILLO, Julio: *Aritmética y su Metodología y Álgebra.* 1º, 220 págs. 21x15. Autor. Madrid. (29-III-1961) 67,00. - GIRONZA SOLANAS, Alfonso: *Aritmética y su Metodología y Álgebra.* 1º, 246 págs. 21,5x15. Autor. Barcelona (23-X-1956). 50,00 - GIRONZA SOLANAS, Alfonso: *Geometría y su Metodología y Trigonometría.* 2º, 180 págs. 21,5x15. Autor. Barcelona (23-X-1956). 45,00 - RIOS, Sixto y José: *Problemas de Matemáticas y Física.* Para Oposiciones a ingreso. 518 págs. 21,5x15,5. Magisterio Español. Madrid. 95,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Aritmética y su Metodología y Álgebra.* 1º, 240 págs. 21x15. Autor. Madrid (Pendiente). 70,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Geometría (Ampliación y metodología) y Trigonometría.* 2º, 200 págs. 21x15. Autor. Madrid (Pendiente). 30,00 - XIBERTA ROQUETA, Manuel y PERAMATEU, Juana: *Aritmética y su Metodología. Textos de Matemáticas elementales.* 1º, 205 págs. 20,5x14,5. Xiberta. Gerona. 36,00 - XIBERTA ROQUETA, Manuel y XIBERTA, Juana: *Geometría (Ampliación y metodología).* 2º 193 págs. Xiberta. Gerona (28-VII-1959).

FILOSOFÍA	- LATORRE Y TIMONEDA, Emilio y AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Psicología, Lógica y Ética*. 1º, 186 págs. 21x15,5. Magisterio Español. Madrid (30-V-1955) 38,40 más 4 prog. - LATORRE Y TIMONEDA, Emilio y AGUSTÍN RUBIO, Teodoro: *Ontología general y especial*. 2º, 166 pp., 21x15,5. Magisterio Español. Madrid (30-V-1955) 38,40 más 4 prog. - MILLÁN, Enrique y María: *Manual de Psicología.* 1º, 210 págs. 20x14,5. Institución Teresiana. Madrid (28-VI-1960). 40,00 - MILLÁN, Enrique y María: *Lecciones de Lógica*. 1º, 60 págs. Institución Teresiana. Madrid (30-V-1955).32,00 - PIÑEIRO GARCÍA, Mª del Carmen: *Filosofía-Ontología general y especial.* Autor (15-IX-1960) - VEGA ALONSO, Rafael: *Psicología, Lógica y Ética*. 1º, 240 págs. 21x15. Vega. Sevilla (30-V-1955) - VEGA ALONSO, Rafael: *Ontología general y especial.* 2º, 160 págs. 21x15. Vega. Sevilla (30-V-1955).
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN .HISTORIA DE LA EDUCACION	- MONTILLA TIRADO, Francisca: *Historia de la Educación.* 2º, 4ª ed. 314 págs. 21x15. Martín. Valladolid. 1961. 80,00 - MONTILLA TIRADO, Francisca: *Teoría de la Educación.* 2º, 3ª ed. 273 págs. 21x15. Martín. Valladolid. 1961. 75,00 - SOLANA: *Historia de la Pedagogía*. Escuela Española. Madrid (11-II-1961)
METODOLOGÍA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR	- MONTILLA TIRADO, Francisca: *Metodología y Organización Escolar.* 3º, 8ª ed. 424 págs. 21x15. Martín. Valladolid. 1961. 90,00 - ONIEVA, Antonio J.: *Metodología y Organización Escolar*. 3º, 399 págs. 21x15,5. Magisterio Español. Madrid. 65,00 - LLORENS, Monserrat: *Metdología para la enseñanza de la Historia.* 128 pp. 19x14. Vicens-Vives. Barcelona (11-II.1961). 40,00

FÍSICA Y SU METODOLOGÍA[246]	- TELLO PEINADO, Ildefonso: *Problemas de Física y Química.* Autor. Madrid. (3-II-1959). 20,00
FISIOLOGÍA **E HIGIENE Y SU METODOLOGÍA**	- VAGUEAN CORELLA, Luis: *Fisiología e Higiene.* Bello. Valencia (Pendiente) - RUIZ DE AZUA, Justo: *Fisiología e Higiene*. 240 pp. 21x15. Vitoria (6-II-1962) - TABOAS SALVADOR, José: *Fisiología e Higiene.* 1º. 194 págs. 21x15. Autor. Madrid. (4-V-1961) 65,00 - ZAMORA ROS, Juan: *Fisiología e Higiene.* 258 pp. 22x16. Autor-Editor. Barcelona (6-II-1962). 90,00
AGRICULTURA Y SU METODOLOGÍA	- RAMOS FERNÁNDEZ, Fco[247].: *Agricultura.* 3º. 295 págs. 21x15,5. Ruiz. Madrid (11-II-1961) 85,00 - ROMAS FABREGAS, Antonio: *Agricultura e Industrias rurales.* Autor (26-X-1961) - TABOAS SALVADOR, José: *Agricultura e Industrias rurales.* 3º, 190 págs. 21x15. Autor. Madrid. (4-V-1961) 65,00 - ZAMORA ROS, Juan: *Agricultura e Industrias rurales*. 22x16. Autor. Barcelona. (15-IX-1960). 85,00
CIENCIAS NATURALES Y SU METODOLOGÍA	- MONLLOR MATARREDONA, Enrique; VERDU PAYA, Rafael, y LOPEZ MEZQUIDA, Emilio: *Historia Natural y su metodología.* Estudios de Magisterio. 510 pp. Ecir. Valencia (Pendiente). 125,00 - TABOAS SALVADOR, José: *Historia Natural y su metodología.* 3º, 232 pp. 21x15,5. Taboas. Valverde, 26, 1º de Madrid (4-V-1961)
FORMACIÓN DEL ESPIRITU NACIONAL	- FERNÁNDEZ MIRANDA: *El hombre y la sociedad.* 1º, 246 pp., 25,5x18. Doncel. Madrid. 50,00 - FUENTES QUINTANA, E., y VELARDE, J. : *Política Económica.* 100 pp. 25,5x18. Doncel. Madrid. 50,00. - BORRAJO DACRUZ, Efren: *Política Social.* 2º, 240 pp. (25,2x18). Madrid. 20,00

[246] Los mismos autores y obras que en el plan de 1961/1962 añadiéndole la última obra de Tello Peinado.
[247] La mayoría de los autores que estaban pendientes de fecha para su autorización en planes anteriores, como este caso, en el catálogo correspondiente al curso siguiente ya aparece la fecha de su aprobación.

EDUCACIÓN FISICA	- FERNÁNDEZ, J. L. : *Técnica de la Educación Física* (Tomo I, II, III). 1º, 2º y 3º. 154, 183 y 208 pp respectivamente. 24,5x17. Doncel. Madrid. 60,00

CURSO 1963/1964[248]

LITERATURA[249]	- BAGUE Y ORIOL MARTOREL, Enrique: *El libro del Idioma (Antología de la prosa castellana),* 3º, 238 pp., 18x11. Teide. Barcelona (11-II-1961). 45,00 - GARCIA MARTINEZ, Dr. Ginés: *Lengua Española, Metodología y Prácticas de Enseñanza.* 1º, 342 pp., 21,5x15,5. Autor-Editor (Colección Didáctica Fiat). Cartagena (Pendiente). 80,00

[248] Los mismos autores y textos que los señalados para las siguientes asignaturas: RELIGIÓN Y SU METODOLOGÍA; LENGUA ESPAÑOLA Y SU METODOLOGÍA; GEOGRAFÍA Y SU METODOLOGÍA; MATEMÁTICAS Y SU METODOLOGÍA; HISTORIA Y SU METODOLOGÍA; FILOSOFIA; PSICOLOGÍA DEL NIÑO; PEDAGOGÍA; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR;, FÍSICA, QUÍMICA Y CIENCIAS NATURALES Y SUS METODOLOGÍAS RESPECTIVAS; IDIOMA EXTRANJERO (Francés); DIBUJO Y SU METODOLOGÍA; MUSICA Y SU METODOLOGÍA, PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA; TRABAJOS MANUALES (Labores); FORMACIÓN DEL ESPIRITU NACIONAL y EDUCACIÓN FÍSICA.

[249] Los mismos autores y obras que en el Plan de 1962/1963 más los dos que hemos añadido.

FISIOLOGÍA **E HIGIENE Y SU METODOLOGÍA**[250]	- BAGUENA CORELLA, Luis: *Anatomía, Fisiología e Higiene Humanas.* Bello. Valencia (30-X-1962). 80,00.
AGRICULTURA Y SU METODOLOGÍA[251]	- BAGUENA CORELLA, Luis: *Agricultura e Industrias Rurales.* 3º curso Magisterio. 208 pp. Bello. Valencia (22-III- 1963). 85,00

CURSO 1964/1965[252]	
HISTORIA Y SU METODOLOGÍA[253]	- BURILLO GONZALEZ, Manuel: *Historia de España y su metodología*, 1º curso. Autor. Paseo de las Delicias, 68. Madrid (Pendiente)
MUSICA[254]	- ALDAS CONESA, Tomás: *Método de Solfeo* 3º, 40 pp. 32x24. Autor. Valencia. 60,00

[250] Los mismos autores y obras que en el Plan de 1962/1963 más el autor incorporado.
[251] Los mismos autores y obras que en el plan de 1962/1963 más el autor que hemos añadido.
[252] Los mismos autores y textos que los señalados para las siguientes asignaturas: RELIGIÓN Y SU METODOLOGÍA; LENGUA ESPAÑOLA Y SU METODOLOGÍA; MATEMÁTICAS Y SU METODOLOGÍA; GEOGRAFIA Y SU METODOLOGÍA; FILOSOFIA; PSICOLOGÍA DEL NIÑO; PEDAGOGÍA; HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; METODOLOGÍA DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR; CIENCIAS NATURALES Y SU METODOLOGÍA; FISIOLOGÍA E HIGIENE Y SU METODOLOGÍA; FÍSICA y QUÍMICA Y SUS METODOLOGÍAS RESPECTIVAS; IDIOMA EXTRANJERO (Francés); DIBUJO Y SU METODOLOGÍA; PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA; TRABAJOS MANUALES (Labores); FORMACIÓN DEL ESPIRITU NACIONAL y EDUCACIÓN FÍSICA.
[253] Los mismos autores y obras que en el Plan de 1962/1963 más el autor incorporado.
[254] Los mismos autores y obras que en el Plan de 1962/1963 más el autor incorporado.

CURSO 1965/1966[255]	
HISTORIA Y SU METODOLOGÍA	- UBIETO, A.; REGLA, J.; JOVER, J. M., y SECO, C.: *Introducción a la Historia de España.* 900 pp., 22,5x17,5. Teide, S.A. Barcelona (10-III-1964). Tela: 450,00
FISICA	- PEREZ BOTELLA, Agustín y MIRALLES CONESA, Luis: *Física y su Metodología.* Marfil. Alcoy. (Pendiente)
QUIMICA	- MIRALLES CONESA, Luis y PEREZ BOTELLA, Agustín: *Química y su Metodología.* Marfil. Alcoy. (Pendiente) - RAMOS FERNÁNDEZ, Fco., y RUIZ VAZQUEZ, Jesús: *Química*, 2º 202 pp. Ruiz. Madrid (29-III-1961) 125,00 - TELLO PEINADO, Profesor doctor don Ildefonso: *Química con su metodología.* 202 pp. y 115 figs. Autor. Madrid. (3-II-1959). 100,00
MUSICA	- MURCIA BENITO, Matilde: *La música en el Magisterio.* 1º y 2º, 95 pp., 146 pp. Respectivamente. 23,5x17. Avda. Manzanares. Madrid. (28-VII-1964). 65,00 y 85,00 respectivamente.

[255] El mismo catálogo que el curso 1964/65, sólo percibimos un autor no señalado hasta el momento, en las asignaturas de Geografía, Historia, Física, Química y Música.

CURSO 1966/1967	
LENGUA Española y su metodología[256]	- MEDINA, Arturo: *Curso de Sintaxis*. 1º, 200 pp., 22x16. Vicens-Vives. Avenida Sarriá. Barcelona (Pendiente)
MUSICA[257]	- IRIGARAY Y BERMEJO, Fermín: *Antología de Cantos Populares.*2º, 3º, 47 pp. 24´5x17. Negrillos. Logroño (Pendiente). 65,00 - IRIGARAY Y BERMEJO, Fermín: *Elementos de Solfeo* (1ª parte), 9ª ed., 2º y 3º. 68 pp., 23x16. Negrillos. Logroño (Pendiente). - IRIGARAY Y BERMEJO, Fermín: *Elementos de Solfeo* (2ª parte), 7ª ed., 3º. 79 pp., 23x17. Negrillos. Logroño (Pendiente).

CURSO 1967/1968[258]	
HISTORIA Y SU METODOLOGÍA	- UBIETO, A.; REGLA, J.; JOVER, J. M., y SECO, C.: *Introducción a la Historia de España*. 900 pp., 22,5x17,5. Teide, S.A. Barcelona (10-III-1964). Tela: 450,00

[256] Los mismos del curso 1962/1963 más el añadido.
[257] Los mismos que cursos anteriores más las tres obras del mismo autor que hemos incorporado.
[258] El mismo catálogo que el curso 1964/65, sólo percibimos un autor no señalado hasta el momento en las asignaturas de Geografía, Historia, Física, Química y Música.

FISICA	- PEREZ BOTELLA, Agustín y MIRALLES CONESA, Luis: *Física y su Metodología.* Marfil. Alcoy. (Pendiente)
QUIMICA	- MIRALLES CONESA, Luis y PEREZ BOTELLA, Agustín: *Química y su Metodología.* Marfil. Alcoy. (Pendiente) - RAMOS FERNÁNDEZ, Fco., y RUIZ VAZQUEZ, Jesús: *Química*, 2º 202 pp. Ruiz. Madrid (29-III-1961) 125,00 - TELLO PEINADO, Profesor doctor don Ildefonso: *Química con su metodología.* 202 pp. y 115 figs. Autor. Madrid. (3-II-1959). 100,00
MUSICA	- MURCIA BENITO, Matilde: *La música en el Magisterio.* 1º y 2º, 95 pp., 146 pp. Respectivamente. 23,5x17. Avda. Manzanares. Madrid. (28-VII-1964). 65,00 y 85,00 respectivamente.
EDUCACIÓN FISICA	- CHAVES, Rafael: *La Educación Física en la Escuela.* 300 págs., 17x24. Doncel, Madrid, 80,00
CURSO 1968/1969[259]	
FILOSOFIA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	- SALADRICH DRUDIS, R. :*Psicología general y evolutiva*. 1º, 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. - VEGA ALONSO, Rafael: *Psicología general y evolutiva.* 21x15. Vega. Sevilla.

[259] Aunque nos encontremos ante el nuevo plan de estudio de 1967, muchos de sus textos oficiales son los mismos de otros planes de estudio, con la salvedad de que se especifica el nuevo plan al cual va dirigido. Para las asignaturas de PEDAGOGÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN; DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR; DIBUJO; MUSICA Y MANUALIZACIONES Y ENSEÑANZAS DEL HOGAR, se señalan los mismos textos que planes anteriores.

DIDÁCTICA DE LAS MATEMATICAS	- AIZPUN, Alberto: *Didáctica de las Matemáticas,* I. Y II, 1 y 2ª, 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. - GARCIA PRADILLO, Julio: *Matemáticas de siempre, Didáctica de hoy.* Tomo 1º, 2º, García Pradillo. Zaragoza. - GIRONZA SOLANAS, Alfonso: *Didáctica de las Matemáticas.* 1º y 2º, 246 pp. Y 180 pp. Respectivamente. Gironza, Barcelona. 21´5x15
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	- VAGUEAN CORELLA, Luis: *Didáctica de las Ciencias Naturales.* 1º. Bello. Valencia 8º. M. 26-V-1967) - MONLLOR MATARREDONA, Enrique; VERDU PAYA, Rafael, y LOPEZ MEZQUIDA, Emilio: *Didáctica de las Ciencias Naturales.* 1º. Ecir. Valencia. - RUIZ DE AZUA, Justo: *Didáctica de las Ciencias Naturales.* 1º. Montepío Diocesano. Vitoria. 100,00
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	- GARCIA MARTINEZ, Dr. Ginés: *Didáctica De la Lengua Española.* 1º. 21´5x15´5. Autor-Editor (Colección Didáctica Fiat). Cartagena. (Pendiente) - GARCIA MARTINEZ, Dr. Ginés: *Didáctica de la Literatura Española.* 2º. 21´5x15´5. Autor-Editor (Colección Didáctica Fiat). Cartagena. (Pendiente) - GARCIA MARTINEZ, Dr. Ginés: *Textos literarios fundamentales para el Magisterio. Notas preliminares, comentarios estilísticos y aplicaciones didácticas para la Escuela.* 1º y 3º, VIII +292 pp. 21,5x15,5. (Colección Didáctica Fiat). Cartagena (6-II-1962). 84,00 - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Didáctica de la Lengua Española y Literatura.* 1º. Editorial Ochoa. Logroño. - MEDINA, Arturo: *Lecciones de Sintaxis para prácticas de Análisis Gramatical.* 1º. Vicens-Vives.

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA YODE LA HISTORIA[260]	- COMAS DE MONTAÑÉS, María: *Didáctica de la Geografía y de la Historia.* 2º, 22x16. Sócrates. Barcelona. - TORTOSA, José: *Didáctica de la Geografía.* 1º, 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. - SANCHEZ ADELL, José: *Didáctica de la Historia.* 2º, 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. - PEREZ BOTELLA, Agustín, y MIRALLES CONESA, Luis: *Didáctica de la Física y Química.* 1º. 24x17. Marfil. Alcoy. - RAMOS FERNÁNDEZ, Francisco, y RUIZ VAZQUEZ, Jesús: *Didáctica de la Física y Química.* 1º. Ruiz. Madrid.
DIDÁCTICA DE LA RELIGIÓN	- RUANO RAMOS, Juan A.: *Religión.* 1º. 56 pp. 21x16. Anaya. Salamanca-Madrid. - ZAHONERO VIVO, José, y MARTÍN, Miguel A.: *Religión*. 1º y 2º. 21´5x16. Marfil. Alcoy.
DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN DEL ESPIRITU NACIONAL[261]	- DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Lecciones de Magisterio.* 1º curso. 63 págs. Almena. Almagro. Madrid. 15,00
EDUCACIÓN FISICA[262]	- DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Educación Física Femenina.* 222 Págs. Almena. Almagro. Madrid. 35,00 - DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Educación Física. Oposiciones de Magisterio.* 142 págs. Almena. Almagro. Madrid. 25,00

[260] De determinados autores, como Comas de Montañés; Llorens, Monserrat; Pericot, Castillo y Vicens; y Vicens-Vives, Jaime. De dichos autores, aparecen de nuevo obras suyas del antiguo Plan de 1950.
[261] Los asignados a los varones, son los mismos que los del curso 67/68, el que hemos incorporado es exclusivo al sexo femenino.
[262] Los textos correspondientes al sexo masculino, son los mismos del anterior plan, se incorporan dos nuevos para las maestras.

A partir de la Ley General de Educación de 1970

El catálogo de libros correspondientes al Plan Experimental de 1971 lo hallamos en el fondo documental aportado por el Instituto Nacional del Libro Español.

Progresivamente y de manera intercalada con los restantes textos del plan de 1967, van apareciendo a partir del curso 1972/1973. Será en el curso 1977-1978, cuando las obras pertenecientes al plan de 1971 respondan a un nuevo sistema de catalogación, por primera vez se utilizaría la Clasificación Decimal Universal por materias, dejando de aparecer los libros y materiales de enseñanza complementarios clasificados por los estudios a los que iban dirigidos[263].

Durante los primeros años del 70 y hasta el curso 1977/1978, la mayoría de los libros oficiales seguían correspondiendo al plan de 1967, como consecuencia de la Orden de 20 de enero de 1972, por la cual se regulaba la extinción e implantación progresiva del nuevo plan de estudio, siguiendo el calendario aportado por el Anexo I de la citada orden. Recordemos que a partir del curso 1974/1975, se implantarían, con carácter general, los tres años de estudio que comprendían el nuevo plan. Habría que esperar dos años más hasta que apareciera un nuevo catálogo de libros de texto oficiales para las Escuelas Universitarias de Formación del profesorado que respondiera al nuevo curriculum.

[263] Recordemos que a partir de 1927, en España, se comenzaría a clasificar los libros por índice de materias siguiendo el orden marcado por la C.D.U (aunque no aparecieran, en un principio numéricamente). Este dato, extraído de los conocimientos aportados por la Biblioteconomía es un nuevo indicio de la tendencia conservadora y tradicionalista en todo lo concerniente al tema de la educación.

Muchos de los textos pertenecientes a esta etapa son reediciones que no hemos querido incorporar al catálogo que ofrecemos para evitar repeticiones innecesarias, pero dejamos constancia de su gran aceptación por parte de la Administración Educativa en el análisis realizado sobre su producción.

CURSO 1970/1971[264]	
PEDAGOGÍA E HISTORIA DE LA EDUCACION	- AGUSTÍN, Teodoro: *Prácticas de Enseñanza.* 1º, 264 págs. 15´3x22´8. Magisterio Español. Madrid. - BUCHON Y VALDIVIA: *Pedagogía.* 530 págs. Iter. Madrid, 1969. 175,00 - EMESA: *Estudios de Magisterio y Pedagogía.* 112 págs. Magisterio Español, Madrid. 45,00 - GUTIERREZ ZULUAGA, Isabel: *Historia de la Educación.* 1º, 2º ed., 480 págs. Madrid, 1969 (27-VII-1967). 180,00 - LLOPIS SÁNCHEZ, Jesús: *Historia de la Educación.* 1º, 550 págs. 22x16. Llopis. Barcelona. 250,00
DIDÁCTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR	- GARCIA GARCIA, Matilde: *Didáctica General.* 2º, 258 págs. 23x17. Anaya. Salamanca-Madrid. 175,00
FILOSOFIA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN	- GUIL BLANES, Fco.: *Filosofía y Sociología de la Educación.* 336 págs. 15´3x22´8. Magisterio Español. Madrid. 225,00 - GUZMÁN, Manuel: *Filosofía y Sociología de la Educación*. 2º, 16,5x26,5. Anaya. Salamanca.

[264] El catálogo correspondiente al anterior curso: 1969/1970 no lo recogemos por constar los mismos textos de cursos anteriores.
A partir del curso 1970/1971 y hasta el curso 1977/1978, los libros oficiales seguían correspondiendo al plan de 1967 como consecuencia de la Orden de 20 de enero de 1972, por la cual se regulaba la extinción progresiva e implantación general del nuevo plan de estudio, a partir del curso 1974/1975. Habría que esperar dos años más, hasta que apareciera el nuevo catálogo de libros de texto oficiales para las Escuelas Universitarias de Formación del profesorado.

PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA	- GUIL BLANES, Fco.: *Psicología General y Evolutiva*. 2º, 16,5x26,5. Magisterio Español. Madrid. - GUZMÁN, Manuel: *Psicología General y Evolutiva*. 2º, 16,5x26,5. Anaya, Salamanca.
DIDÁCTICA DE LAS MATEMATICAS[265]	- ROANES MACIAS, Eugenio: *Didáctica de las Matemáticas.* 1º y 2º, 482 y 178 pp. Respectivamente. 23x17 c/u. Anaya, Salamanca. 300,00 y 175,00 respect.
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	- LANDETE, Angeles: *Didáctica de las Ciencias Naturales*. 1º curso. 626 págs. 22,5x16,5. Anaya. Salamanca. - MARTÍN, Consuelo, y ALVAREZ, María: *Didáctica de las Ciencias Naturales*. 1º (15,3x22,8). Magisterio Español. Madrid.
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	- CASTRO ALONSO, Carlos: *Didáctica de la Lengua Española.* 1º, 910 págs. 23x17. Anaya, Salamanca-Madrid. 380,00 - CASTRO ALONSO, Carlos: *Didáctica de la Literatura.* 2º, 786 pp. 23x17. Anaya, Salamanca-Madrid. 340,00 - GOMEZ GALAN, Antonio: *Didáctica de la Lengua Española.* 1º y 2º, 16x22. Vicens-Vives, Barcelona. - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Didáctica de la Literatura Española.* 2º, Ed. Ochoa, Logroño. 175,00 - PELLICER, Félix: *Didáctica de la Lengua Española* I. 1º, 303 págs. 15,3x22,8. Magisterio Español, Madrid. 250,00

[265] Se repiten los del curso anterior, más los que hemos añadido.

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA YODE LA HISTORIA	- ALDANA FERNÁNDEZ, Salvador: *Didáctica de la Geografía*. 1º (21x15). Marfil, Alcoy. - ALDANA FERNÁNDEZ, Salvador: *Didáctica de la Historia*. 2º (21x15). Marfil, Alcoy. (14-XII-1968), 300,00 - CORONAS, Luis: *Didáctica de la Geografía e Historia.* 1º y 2º. 16,5x26,5. Anaya, Salamanca.
DIDÁCTICA DE LA RELIGION	- CIVERA MIRALLES, Benjamín: *Didáctica de la Religión*. 1º y 2º, 21x15, Marfil, Alcoy. (3-IX-1969)
DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN DEL ESPIRITU NACIONAL[266]	- FERNÁNDEZ MIRANDA, Torcuato: *El hombre y la sociedad.* 1º curso. 248págs. 24x17. Doncel, Madrid. - FUENTES QUINTANA, E., y VELARDE, J.: *Política Económica.* 2º curso, 260 pp. Doncel, Madrid. 70,00 - BORRAJO DACRUZ, Efrén: *Política social*. 2º curso. 104 pp. 24x17. Madrid. 55,00 - DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Lecciones de Magisterio.* 3º curso. 63 págs. Almena. Almagro. Madrid. 15,00 - DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Formación Política Social y Cívica para Escuelas de Magisterio.* 1º y 2º curso. 64 y 79 págs. Respectivamente. 21x15,5. Almena. Almagro. Madrid. 30,00
EDUCACIÓN FISICA[267]	- CHAVES, Rafael: *La Educación Física en la Escuela.* 300 págs., 17x24. Doncel, Madrid, 80,00 - *La Educación Física para Escuelas de Magisterio*. 1º y 3º. Doncel, Madrid (único texto oficial) - DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Educación Física femenina.* 222 págs., Almena, Almagro, Madrid. 35,00 - DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCION FEMENINA: *Educación Física.* Oposiciones de Magisterio. 142 págs. Almena, Almagro, Madrid. 25,00

[266] Los tres primeros autores están dedicados al sexo masculino, y los tres restantes, al femenino.
[267] Los dos primeros textos son para maestros, los dos último para maestras.

DIBUJO	- AMO, Juan, y ORTIZ SARACHAGA, Roberto: *Dibujo*. 1º y 2º, 31x22 y 20x31 respectivamente. Anaya, Salamanca-Madrid. 250,00
MUSICA	- ANGULO, Manuel: *Música y Didáctica.* 1º y 2º, 138 y 144 pp. respectivamente, 15,3x22,8. Magisterio Español, Madrid (13-X-1969). 150,00 c/u - MURCIA BENITO, Matilde: *La música en el Magisterio.* 1º y 2º, 190 pp., 250 pp. respectivamente. 23,5x17. Avda. Manzanares. Madrid. (3-IX-1969). 130,00 y 100,00 respectivamente.
PRACTICAS DE ENSEÑANZA	- AGUSTÍN, Teodoro: *Prácticas de Enseñanza.* 2º. Magisterio Español, Madrid.
DIDÁCTICA DE LA FÍSICA Y LA QUIMICA	- ARRANZ FRAILE, Juan: *Didáctica de la Física y la Química*. 2º curso. 554 pp. 23x17. Anay, Salamanca-Madrid. 395,00 - LAHERA CLARAMONTE, Jesús: *Introducción a la didáctica de la Física.* 1º y 2º. 21x22. Vicens-Vives, Barcelona (3-IX-1969). 300,00 - LAHERA CLARAMONTE, Jesús: *Introducción a la didáctica de la Química.* 2º. 21x22. Vicens-Vives, Barcelona (3-IX-1969) - MARTÍN, C., MARTÍN, A. y WEHRLE, A.: *Didáctica de la Física y la Química*. 2º curso. 15,3x22,8. Magisterio Español. Madrid. - PEREZ BOTELLA, Agustín y MIRALLES CONESA, Luis: *Didáctica de la Física y la Química*. 2º curso. 21x15. Marfil, Alcoy. 275,00 (3-IX-1969) - PEREZ BOTELLA, Agustín y MIRALLES CONESA, Luis: *Didáctica de la Química*. 2º curso. 21x15. Marfil, Alcoy. 275,00 (3-IX-1969) - VARIOS: *Didáctica de la Física y la Química*. 2º curso. 464 pp. 15,3x22,8. Magisterio Español. Madrid.

CURSO 1971/1972	
DIDÁCTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR	- DEL POZO PARDO, Alberto: *Didáctica General. Didáctica y Organización Escolar*. Escuelas Normales del Magisterio. 2º. 490 pp., 21 grabs. 24x17,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid y Burgos. 1969, 325,00
FILOSOFÍA Y SOCIOLOGÍA	- CAMPILLO CARRILLO, Joaquín: *Introducción a la Filosofía d la Educación.* (Filosofía y Sociología de la Educación). Escuelas Normales de Magisterio. 2º, 240 pp., 2 grbs. Y 3 esq., 24x17,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid y Burgos. 1969, Tela 250,00 - FERMOSO, Paciano: *Filosofía de la Educación.* 2º año, 258 pp. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid y Burgos. 250,00.

ICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA	- CAMPILLO CARRILLO, Joaquín: *Fundamentos de Psicología General y Evolutiva.* 1º curso. 304 pp., 80 grabs., 16 esq., 24x17,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1968. Tela 250,00 - VELASCO DE FRUTOS, Cándida: *Psicología General y Evolutiva.* 1º curso de Magisterio. 512 págs., 24x16. Lex Nova. Tres Amigos. Valladolid (29-V-1970). 250,00
DIDÁCTICA DE LAS MATEMATICAS	- SOTO IBORRA, Fco.: *Didáctica de las Matemáticas.* 1º y 2º curso. 184 y 130 pp (respectivamente). 43 y 95 grabs., 24x16,5 y 24x17. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1968. Rúst. 143,00 y 125,00 (respectivamente)
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	- ARNAL VERDEROL, Antonio: *Didáctica de las Ciencias.* 352 pp. Vicens-Vives. Sarriá, Barcelona. - MORROS SARDA, Julia: *Geología* (Vol. I. Ciencias de la Naturaleza y su didáctica). 1º. 216 pp. 332 grabs., 25 esq. 24x19. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1970. Tela 275,00
DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y DE LA HISTORIA[268]	- PEREZ PICAZO, Mª Teresa: *Didáctica de la Historia.* 2º curso. 472 pp., 106 grabs., 33 mapas, 24x17,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1970. Tela 350,00. - SÁNCHEZ ADELL, José: *Cromos. Didáctica de la Historia.* 2º curso. 836 pp., 22x16. Vicens-Vives. Barcelona. 325,00

[268] Se señalan los mismos textos de María Comas de Montañés para el curso 1962/1963, con fecha de aprobación de 28-VI-1966 más los que hemos señalado.

DIDÁCTICA DE LA FORMACIÓN DEL ESPIRITU NACIONAL[269]	- GABINETE DE EDUCACIÓN POLÍTICO-SOCIAL Y CÍVICA DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD. *Educación Político-Social y Cívica para las Escuelas de Magisterio.* Alumnos libres. 1º y 2º curso. 240 y 96 pp. Respectivamente. 21,5x15,5. Doncel. Pérez Ayuso. Madrid. 100,00 y 50,00 c/u - GABINETE DE EDUCACIÓN POLÍTICO-SOCIAL Y CÍVICA DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD[270]. *Lecciones de Magisterio.* 3º curso. 63 pp. Almena, Madrid. 15,00 - GABINETE DE EDUCACIÓN POLÍTICO-SOCIAL Y CÍVICA DEL INSTITUTO DE LA JUVENTUD. *Formación Político-Social y Cívica para las Escuelas de Magisterio.* 1º y 2º curso. 64 y 79 pp. Respectivamente. 21x15,5. 30,00 c/u. Almena, Almagro, Madrid.
DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FISICA	- PIÑERO GIL, Antonio y ORDEN VIGARA, F. : *Técnica de la Educación Física* (I Tomo). *Didáctica de la Educación Física.* 1º. 256 pp. 24x16. Doncel. Perez Ayuso. Madrid. 80,00. - PIÑERO GIL, Antonio y ORDEN VIGARA, F. : *Teórica de la Educación Física* (II Tomo), 2º. 184 pp. 80,00
MUSICA	- ALAMAN RODRIGO, Agustín: *Música.* 1º y 2º. 120 y 72 pp. Respectivamente. 21x15. Marfil, Alcoy. 100,00 y 65,00 c/u - ESCUDERO GARCIA, Mª Pilar: *Didáctica de la Música.* 1º y 2º. 176 y 144 pp. (respectivamente). 27,5x21,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1970. Rúst. 250,00 y 225,00 c/u.
PRACTICAS DE ENSEÑANZA	- MORALES RUIZ, José: *Prácticas de Enseñanza.* 1º. 352 pp. 100 grabs. 24x17,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1969. Tela 300,00.

[269] Los dos primeros son para maestros, y los dos últimos para maestras.
[270] Organismo dependiente de la Delegación Nacional de la Sección Femenina.

CURSO 1972/1973[271]	
DIDÁCTICA Y ORGANIZACION ESCOLAR	- MORENO, J. M.; POBLADOR, A., DEL RIO, D.: *Historia de la Educación. Pedagogía.* 496 pp., 24x17. «Biblioteca de Innovación Educativa». Editorial Paraninfo. Madrid. 1971. 325,00. - ARROYO: Instituciones escolares complementarias. *Didáctica y Organización Escolar.* Colec. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1972. En prensa. - GOODWIN: *Manual de medios audiovisuales.* Didáctica. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1972. En prensa. - MORENO: *Curso de Organización Escolar.* Colec. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1972. En prensa.
FILOSOFIA Y SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACION	- ALVAREZ SACRISTÁN, I.: *Introducción a la Sociología del trabajo.* 286 págs. 24x17. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1971. Rúst. 260,00. - CAMPOY, C.: *Formación de dirigentes.* 112 pp. 24x17. Colec. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1971. Rúst. 100,00.
PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA[272]	- ARTIGOT: *Tutorías. Psicología General.* «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1972. En prensa. - MORENO CALONCHI: *Evaluación de los escolares.* Psicología General. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1972. En prensa.

[271] En dicho curso, aparecen por primera vez, textos dedicados al plan de 1971, procedentes todos ellos de la BIE o «Biblioteca de Innovación Educativa», así también como los primeros que contemplan nuevos recursos educativos como son los medios audiovisuales.

[272] Es de observar la aparición de un texto dedicado a la Tutoría, reflejo de la nueva orientación de la educación, en la que la educación personalizada e individualizada adquiere gran relevancia. Como búsqueda de la mayor eficacia en los resultados educativos – propio del sistema tecnológico, paradigma en el que se halla la ley de 1970 -, hallamos por primera vez, un texto monográfico sobre la evaluación.

DÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS	- MULLER: *Las nuevas matemáticas en la Educación General Básica.* Didáctica de las Matemáticas. Colec. «Biblioteca de Innovación Educativa. BIE». Editorial Paraninfo. Madrid. 1971. En prensa. - SOTO IBORRA, Francisco: *Matemáticas,* 1º y 2º curso de Magisterio. Didáctica de las Matemáticas. 184 y 130 págs. respectivamente, 43 y 95 grabs. respect. 24x16,5. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 1968. Rúst. 143,00 y 125,00 c/u.
DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS NATURALES	- MORROS SARDA, Julia: *Biología* (Vol. II de Ciencias de la Naturaleza y su didáctica). 1º curso. 412 pp. 24x19. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. 415,00.
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	- CASTRO ALONSO, Carlos: *Didáctica de la Lengua Española.* 1º, 910 págs. 23x17. Anaya, Salamanca-Madrid. 380,00 - CASTRO ALONSO, Carlos: *Didáctica de la Literatura.* 2º, 786 pp. 23x17. Anaya, Salamanca-Madrid. 340,00 - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Didáctica de la Lengua Española.* 1º, Ed. Ochoa, Logroño. 200,00 - IRAVEDRA MERCHANTE, Luisa: *Didáctica de la Literatura Española.* 2º, Ed. Ochoa, Logroño. 175,00
FRANCÉS	- PERRIER, A.: *Antología francesa.* 320 págs. Perrier, Barcelona. 120,00 - PERRIER, A.: *La conjugación francesa.* 32 págs. Perrier, Barcelona. 16,00 - PERRIER, A.: *Síntesis de Gramática francesa.* 64 págs. Perrier, Barcelona. 24,00
DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA E HISTORIA	- CORONAS, Luis: *Didáctica de la Historia.* 2º curso. 530 págs. 22,5x16,5. Anaya. Salamanca.
DIDÁCTICA DE LA FÍSICA Y LA QUIMICA	- LUZÓN CUESTA, Rafael: *Didáctica de la Física y la Química.* 2º año. 564 págs. 24x17. Bibliográfica y Santiago Rodríguez. Madrid-Burgos. (Presentado en el Ministerio) 450,00

DIBUJO	- AMO-VAZQUEZ, Juan, y ORTIZ SARACHAGA, Roberto: *Dibujo.* 1º curso. 120 pp. 30x21. Anaya. Salamanca. 250,00

CURSO 1977/1978[273]

PEDAGOGÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN	- LLOPIS SANCHEZ, J: *Historia de la Educación.* 1º curso, 550 pp. (27-I-1970). - ALONSO D.: *Asociacionismo familiar en lo educativo.* 140 págs. Rústica. ISBN: 84-207-1610-3 - CASTILLEJO BRULL, J. L.: *Nuevas perspectivas de las Ciencias de la Educación I.* 182 págs. Rústica. ISBN: 84-207-1781-9 - ESTARELLAS, J.: *Introducción a las técnicas de la enseñanza programada*. 192 pp. Rústica. ISBN: 84-207-0938-7. - UNWING, D.: *Medios y métodos*. 320 págs. Rústica. ISBN: 84-207-1562-4
PSICOLOGÍA GENERAL Y EVOLUTIVA[274]	- ESTARELLAS, J.: *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza.* 104 págs. Rústica. ISBN: 84-207-0937-9 - ROBERTS, M.: *Videocasetes.* 144 pp. Rústica. ISBN: 48-207-1249-3

[273] Hemos omitido conscientemente cinco cursos, por presentar los mismos textos que en cursos anteriores. Incluimos el curso 77/78, porque es cuando los textos aparecen clasificados por una nueva nomenclatura (ISBN), ya no aparecen catalogados por las mismas asignaturas de planes anteriores, sino que se hallan en el catálogo como Libro y Material de Enseñanza de Escuelas Normales de Magisterio. Sin embargo, aún aparecen textos recomendados para el plan de 1967, intercalados con algunos procedentes del nuevo plan de 1971.

DIDÁCTICA DE LAS MATEMÁTICAS	- GARCIA PRADILLO, J.: Matemáticas de siempre. Didáctica de hoy. Tomos 1º y 2º. 1º y 2º curso 192 pp (17-XII-1968) ISBN: 84-400-0838-4
DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y LITERATURA	- ESTARELLAS, J.: *La Psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros.* 272 págs. Rústica. ISBN: 84-207-0941-7. - GUENOT, J.: *Claves para las lenguas modernas.* 192 págs. Rústica. ISBN: 84-207-0946-8
FRANCÉS	- PERRIER, A.: *Síntesis de gramática francesa*. 1º. 64 pp. 6ª ed. Rústica. ISBN: 84-7123-009-7 - PERRIER, A.: *Síntesis de gramática francesa*, 2º curso.
GEOGRAFÍA E HISTORIA	- ALDANA FERNANDEZ, S.: *Historia*. 1º curso. Rústica. ISBN: 84-268-0349-0 - ALDANA FERNANDEZ, S.: *Geografía*.. 1º curso. Rústica. ISBN: 84-668-0348-2
MÚSICA	- MURCIA BENITO, M.: *Formación Musical*. 1º curso. 224 pp. (3-X-1969). ISBN: 84-400- 1038-9 - MURCIA BENITO, M.: *Formación Musical.* 2º curso. ISBN: 84-400-1039-7
DIDÁCTICA DE LA FÍSICA Y LA QUIMICA	- ARRANZ, J.: *Didáctica de la Física y Química.* 552 pp. Rústica. ISBN: 84-207-0178-X

CURSO 1978/1979[275]	
PEDAGOGÍA	- CASTILLO CEBRIAN, C. y otros: *Educación Preescolar. Técnicas y Métodos.* 280 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9402-2 - FERRANDEZ, A. y SARRAMONA, J.: *Aspectos diferenciales de la Educación.* 226 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9403-8 - FERRANDEZ, A.: *Enseñanza individualizada.* 180 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9304-2 - FULLAT, O.: *Educación, Desconcierto y Esperanza.* 200 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9301-8 - FULLAT, O.: *Filosofías de la Educación.* 426 pp. CEAC. Rúst.
PSICOSOCIOLOGÍA	- DE LA ROSA, B.: *Educación Cívica y Comprensión Internacional.* 170 págs. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9305-X - GARCÍA MANZANO, E.: *Biología, Psicología, Sociología del niño preescolar.* 216 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9401-4 - THROOP, S.: *Actividades preescolares. Ciencias Sociales.* CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9405-7

[275] Incluimos este curso tan lejano en el tiempo del plan de 1971, por tres motivos: para conocer algunos textos más pertenecientes a dicho plan; comprobar si aún se siguen editando textos aprobados para el plan de 1967; comprobar cuándo aparecen en el catálogo las denominaciones de las nuevas asignaturas correspondientes al último plan de estudio objeto de nuestra investigación.

MATEMÁTICAS	- THROOP, S.: *Actividades Preescolares. Matemáticas.* 80 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9407-3
LENGUA ESPAÑOLA	- CEAC. *Bilingüismo y Biculturalismo.* 226 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9308-5 - THROOP, S.: *Actividades Preescolares. Lenguaje.* CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9308-1
EXPRESIÓN PLASTICA	- CHERRY, C.: *El arte en el niño en edad preescolar.* 130 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9303-0 - ZEITLIN TAETZSCH, S., TEATZSCH, L.: *Juegos y actividades preescolares.* CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9404-9
DIDACTICA	- BENEDITO, V. y otros: *Evaluación aplicada a la enseñanza*. 156 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9202-6 - FERRANDEZ, A. y otros: *Tecnología Didáctica. Teoría y Práctica de Programación Escolar.* 326 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9202-X - PALLARES, M.: *Técnica e Instrumentos de Evaluación.* 160 pp. CEAC. Rüst. ISBN: 84-329-9303-4 - TILLEY, P.: *El arte en Educación Especial.* CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9306-9 - THROOP, S.: *Actividades preescolares. Salud y Seguridad.* 80 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9406-5 - THROOP, S.: *Actividades Preescolares. Ciencias Físicas y Naturales.* 80 pp. CEAC. Rúst. ISBN: 84-329-9409-X

CAPÍTULO IX

Metodología: El Análisis de Contenido

Desde que la formación del profesorado se institucionalizó, la sociedad en todas las épocas les ha exigido al maestro y a la maestra que fueran modelos y ejemplo de virtudes morales. A través de este capítulo, analizaremos si ésta finalidad formativa aparece o no reflejada en los libros de textos empleados en los centros normalistas, como un intento más de aportar conocimientos y modos de hacer con sus alumnos que les llevaran a desarrollar cualidades y actitudes morales para contribuir a su perfeccionamiento personal y profesional.

Es comúnmente aceptado que los libros de texto son medios expositivos de ideologías determinadas, y que a través de ellos, se ofrecen "moldes" con los que formar a las nuevas generaciones, no sólo en materias disciplinares-culturales, sino que también enseñan maneras determinadas de "ser, pensar y actuar", es decir, ayudan a confirmar la dimensión moral de la persona. Por ello, intentamos dar respuesta, a través de este capítulo, a nuestros objetivos de investigación, descubriendo la presencia o no de los

categorías objeto de nuestro estudio, tanto en los planes de estudio como en sus disciplinas.

De entre todos los métodos que se siguen en la investigación histórica, creemos que el Análisis de Contenido es el que mejor se adapta a esta parte de nuestra investigación, porque aceptamos el hecho de que el libro de texto es un instrumento de trabajo y de aprendizaje con gran capacidad transmisora de conocimientos e ideologías que pueden ser analizadas y sacadas a la luz. Nos proponemos pues, evidenciar a través de sus palabras escritas, los indicios manifiestos u ocultos de transmisión ideológica y valores, que en palabras de Ana Sacristán, "expresan actitudes, emociones, para condenar o elogiar, es decir, asignar valor"[1]. A través de estas muestras pretendemos responder a nuestros interrogantes de investigación, con el deseo de ofrecer nuevas vías que ayuden a investigadores futuros en la búsqueda de comprender nuestra actual realidad educativa, mejorando y reconquistando terrenos perdidos por la pedagogía, como puede ser el que nos ocupa, el perfeccionamiento moral de la persona.

Krippendorff se refiere al análisis de contenido como al "...conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos..."[2]. Elegimos este método mixto entre técnica cuantitativa

[1]Sacristán Lucas, A. (1991)): "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica", *Revista de Educación*, nº 296, p. 257.
[2] Krippendorf, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidos, Barcelona.

y técnica cualitativa, pues creemos que en los procesos de investigación del complejo ámbito educativo y social ambas perspectivas se hacen necesarias. Para Maurice Duverger, el análisis de contenido es "Una forma simplificada, esquematizada (...). Atiende más a las ideas expresadas que al estilo del texto (...). Se caracteriza por el hecho de que las unidades analizadas no son generalmente las palabras, sino los significados (...)[3]". Por ello, Bardín nos advierte de los posibles riesgos de su utilización: "En tanto que esfuerzo de interpretación, el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no-aparente, lo potencial inédito (lo no dicho), encerrado en todo mensaje (...)"[4].

Para realizar el análisis de contenido sobre libros de texto, aplicamos pues, una serie de reglas y procedimientos metódicos propios de ambas metodologías, cualitativa/cuantitativa, con la finalidad de recabar la mayor información posible de datos que den respuesta a nuestros objetivos de investigación. La metodología que seguiremos deja de lado los estudios pre-experimentales[5], para centrarnos en el análisis de contenido sobre una muestra de setenta libros de textos normalistas.

Aunque citamos a numerosos autores con gran conocimiento en este método de investigación, nos hemos guiado, metodológicamente, de las tres fases del análisis de contenido ofrecido por Bardín[6], pues creemos que es el método más adecuado para nuestro estudio.

[3] Duverger, M. (1981): *Métodos de las Ciencias Sociales*. 12ª ed.,Ariel-Colec. Demos, Barcelona-Caracas-México, pp. 165-166.
[4]Bardín, L (1986): *Análisis de contenido.* Akal, Madrid, p. 7.
[5] Sirvan de ejemplo la investigación realizada por Villalín, Basterra y del Valle (1991): *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores*. S.M., Madrid; o la de Pérez Alonso, Marín Ibañez y Vázquez Gómez (1993): *Los valores de los niños españoles*. S.M., Madrid.
[6] *Op. cit.* Bardín, 1986, p. 71 y s/s.

La 1ª etapa se corresponde con el preanálisis; la 2ª etapa[7] se centra en el proceso descriptivo de los textos a analizar, y la 3ª etapa[8] con el tratamiento, análisis e interpretación de resultados.

9.1.- 1ª ETAPA: Preanálisis

Esta etapa exige seguir una serie de fases bien diferenciadas pues los procedimientos que sigue el análisis de contenido se constituye en una metodología propia de la investigación descriptiva, y como tal, participa, en general, de una serie de fases concretas para su desarrollo. Estas son:

9.1.1. - Toma de contacto con la obra.

Aplicamos el análisis externo del texto, elaborando un cuadro[9] con los siguientes aspectos: *Código de la obra* (para facilitar su localización en cuanto a plan de estudio, asignatura y número de textos analizados de la misma asignatura y plan de estudio); *Título, Autor y Año de la edición*; *Posibles premios o méritos* de la obra referida en la portada o contraportada; *Editorial; Lugar de localización de la obra; Número de la edición y* Observaciones sobre el autor, número de páginas y estructura de la obra.

El significado de los códigos que anteceden a cada texto, los definimos con tres dígitos:

El primero, corresponde a la primera letra del abecedario: A → (primeros planes analizados, unificados por la corta vigencia de aplicación del primer plan), es decir, la letra A se corresponde con los planes (1901-1903); letra B

[7] Ver pp. 570-742.
[8] Etapa que se corresponde con el Capítulo X, p. 769.
[9] Ver cuadro 13, p. 743.

→ (plan de 1914); C → (plan de 1931); D → (plan Bachiller y planes provisionales); E → (plan de 1945); F → (plan de 1950); G → (plan de 1967); H → (plan de 1971).

El segundo dígito del código, es numérico y se corresponde con la asignatura a la que pertenece la obra, determinada en función de la tabla 5 y que mostramos a continuación. Dichas asignaturas han sido seleccionadas a partir del cuadro 12 que nos indica la Clasificación General de asignaturas en los distintos planes de estudio y la Tabla 1, que nos señala su frecuencia de aparición.

Hemos querido también incluir ocho obras, seis de las cuales pertenecen a la prestigiosa *Revista de Pedagogía*, ya que como Capitán Díaz nos señala "fue mucho más que una revista de educación y enseñanza, fuente e información puntual de saber pedagógico"[10], expresión evidente del ideario de la II República, obras que recogieron el pensamiento del "«institucionismo», de la «escuela nueva», de la «escuela única», de los «proyectos socialista»..."[11], posiblemente leídas, consultadas y recomendadas por el profesorado de las escuelas normales tal era la actualidad de los temas tratados.

Los restantes textos fueron escritos por institucionistas de renombre: Ballesteros; Mallart y Cutó; Domingo Barnés y Luzuriaga, así como reconocidos autores como Kerschensteiner o Andrés Manjón

Y el tercer dígito del código es otra serie numérica que señala el número de ejemplares del mismo plan de estudio que pertenecen a la misma asignatura.

Por ejemplo: al primer libro analizado, *Curso elemental de Pedagogía,* le hemos asignado el código A.1.1, éste código significa que pertenece a los

[10] *Op. cit.* Capitán, 1994, p. 659.
[11] *Ibidem,* p. 659.

primeros planes de estudio analizados, es decir, al de 1901-1903; corresponde a la asignatura de Pedagogía y es el primer ejemplar leído de esa asignatura perteneciente al mismo plan de estudio.

La siguiente tabla refleja la frecuencia de aparición de las distintas asignaturas en los ocho planes de estudio analizados, agrupando, recordémoslo, una vez más, el de 1901 y 1938 – plan Bachiller -, con los que están más próximo en el tiempo, dada la corta vigencia temporal de ambos planes:

TABLA 5

Código numérico de las asignaturas seleccionadas con su porcentaje de aparición en los diferentes planes de estudio, y número total de ejemplares leídos.

CODIGO NUMERICO	ASIGNATURAS	FRECUENCIA DE APARICION	Nº de textos analizados
1	**Pedagogía**	**100%**	**15**
2	**Lengua Castellana**	**50%**	**2**
3	**Historia de la Pedagogía**	**75%**	**2**
4	**Legislación Escolar**	**37,5%**	**1**
5	**Matemáticas**	**12,5%**	**1**
6	**Lecturas Complementarias**	Recomendadas	**8**
7	**Metodología de la Lengua y Literatura**	**50%**	**3**
8	**Metodología de las Matemáticas**	**37,5%**	**2**
9	**Psicología**	**62,5%**	**10**
10	**Metodología de las Ciencias**	**37,5%**	**1**
11	**Enseñanzas del Hogar**	**37,5%**	**1**

12	**Organización Escolar**	**62,5%**	**5**
13	**Religión e Historia Sagrada**	**75%**	**3**
14	**Enseñanza Patriótica/Formación Política Social**	**50%**	**3**
15	**Geografía**	**75%**	**1**
16	**Filosofía**	**50%**	**2**
17	**Fisiología e Higiene Escolar**	**62,5%**	**1**
18	**Educación Física**	**75%**	**1**
19	**Prácticas Pedagógicas**	**100%**	**4**
20	**Dibujo**	**87,5%**	**1**
21	**Didáctica General**	**37,5%**	**1**
22	**Música**	**62,5%**	**1**
23	**Psicosociología**	**10%**	**1**

Fuente: Elaboración propia

9.1.2.- Selección de la muestra.

Para la selección de los textos que someteremos a análisis, hemos intentado tener en cuenta las reglas de exhaustividad, representatividad, homogeneidad y pertinencia señaladas por Bardín[12] y que a continuación explicitamos: Como respuesta a la modalidad cuantitativa y tras una

[12] *Ibidem,* pp. 72,73.

catalogación[13] de los libros de texto empleados en la formación de los maestros y maestras, seleccionamos una muestra representativa - no aleatoria -, debido a que el exceso numérico de libros publicados y hallados dificulta enormemente el proceso, además observamos que la mayoría de ellos aportan numerosa información conceptual sobre la educación moral. Optamos pues, para hacer más viable el análisis de contenido, seleccionar aquellas obras objeto de análisis que nos han parecido más representativas en cuanto a las siguientes variables de selección:

- Por *asignaturas*: seleccionamos preferentemente aquellas que más se repiten en los distintos planes de estudio[14], así como las consideradas con más capacidad transmisora de valores como son, presumiblemente en un primer momento: Historia, Lengua Castellana y Literatura, Pedagogía, Psicología, Religión, Moral, y Formación Patriótica. Incorporamos también, otras asignaturas para comprobar la presencia, o no, de contenidos morales en otras materias, como pueden ser las matemáticas, la educación física o la educación musical, con el objetivo de confirmar una de nuestras hipótesis: Todos los textos de formación de maestros, contienen elementos relacionados con la educación moral. Presuponemos la importancia de dicha materia si se repite en los distintos planes de estudio.

Hemos elegido algunos textos de planes concretos, que pertenecen a la misma asignatura por la curiosidad de comprobar y contrastar datos, sirva de ejemplo la asignatura de Pedagogía en los primeros planes analizados, pues hemos examinado seis ejemplares de un total de nueve. Aceptamos que fuera el propio proceso de análisis el que nos indicara el interés de unas asignaturas sobre otras, por lo que el desarrollo de la investigación se reconducía en la selección de los textos a analizar. Hemos optado también a elegir lecturas

[13] Ofrecido en el Capítulo VIII, Tercera parte de la investigación.
[14] Ver cuadro 12, pág. 425.

denominadas como complementarias, porque sabemos que muchas de esas obras contribuyeron también a una formación pedagógica y humana en los maestros y maestras de todos los planes de estudio, muchas de las seleccionadas tuvieron varias ediciones y fueron escritas por autores de reconocido prestigio como Kerschensteiner, Ballesteros o Andrés Manjón.

- Por *autores*: elegimos aquellos que más escribieron a lo largo de los distintos planes de estudio, considerados como de gran celebridad y autoridad académica en la historia de la educación, algunos de los cuales son considerados como innovadores, pertenecientes varios de ellos a la ILE[15], como Rufino Blanco, Domingo Barnés, Ballesteros, Margarita Comas, Lillo Rodelgo, Luzuriaga… Hay autores, como por ejemplo, Luís Alonso Fernández, que escribió textos de distintas asignaturas: *Metodología y Organización Escolar; Psicología, Lógica y Ética; Ontología Genera y Especial;* pertenecientes a planes distintos, que por la numerosa presencia de las categorías objeto de nuestro estudio, hemos querido comprobar, si se manifestaban éstas en otras asignaturas, pudiéndose quizás inferir, que no sean los conocimientos disciplinares los que marcan la presencia o no de las categorías, sino el pensamiento del propio autor.

  También elegimos textos, de autores diferentes, referidos a la misma asignatura, es el caso de la asignatura de *Psicología*, *Lógica y Ética*, de Latorre y Agustín Rubio, pues queremos contrastar si son los contenidos de la propia asignatura los que originan e inspiran la presencia o no de las

[15] En Marín Eced, T. (1991): *Innovadores de la Educación en España*..Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

categorías objeto de nuestro estudio, o por el contrario, es el pensamiento o ideología de sus autores.

- Por *ediciones*: Optamos preferentemente por obras que hayan alcanzado un elevado número de edición, como señal inequívoca de su aceptación por parte de las instituciones educativas hacia las cuales iban dirigidas, así como aquellas, que sabemos que fueron empleadas en diferentes planes de estudio. Es el caso de la mayoría de las obras analizadas. Muchas de ellas se repiten en los catálogos consultados, y además conocemos la tendencia conservadora del profesorado a mantener los mismos textos durante muchos años de su vida docente, cuando han creído encontrar un texto adecuado a la asignatura que imparten. Es un hecho demostrable, que aún en nuestras Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, hay docentes que recomiendan textos ya descatalogados pero que permanecen en las bibliotecas universitarias, utilizando apuntes y fotocopias de dichos textos.

Para el plan de 1971, la selección la hemos realizado teniendo en cuenta las tres especialidades con que se inició el plan, así como textos de asignaturas comunes a las distintas especialidades. No hemos podido emplear algunos de los criterios de selección empleados en planes anteriores, por finalizar nuestro estudio en el mismo año en que comenzó dicho plan de estudio y por ser un plan en el que se generalizó el uso de los apuntes del profesorado. A pesar de esta dificultad, creemos conveniente incluir dicho plan de formación de maestro, por entender que es clave para la comparación y evolución del estudio de la moral a lo largo de las tres primeras partes del siglo XX, además de entender que en los años 70 el espíritu de la democracia comenzaba a extenderse por toda la sociedad, proyectándose a través del reclamo de valores como la tolerancia, el espíritu de convivencia, diálogo,

respeto…, en general, valores cívicos que hicieran posible una nueva convivencia, capaz de crear una nueva cultura que posibilitara la transformación y el progreso social.

- **Unidades de muestreo**: Elegimos un total de setenta obras, teniendo en cuenta el factor de duración de cada plan de estudio. Seleccionamos mayor número de obras para aquellos planes de mayor duración – unimos los planes de 1901-1903, como un único plan, dado el escaso tiempo de vigencia del primero-; el plan de 1914; 1950 (el de más duración, elegimos once textos; y el de 1971 (diez textos)-. La mayor excepción que hemos realizado, lo constituye el plan de 1931, que con una vigencia oficial de sólo cinco años, hemos optado por ampliar la muestra y lectura del número de ejemplares hasta nueve, considerando los nuevos principios educativos morales de la República; y el plan de 1971, que con una vigencia de veintisiete años, seleccionamos una muestra de nueve manuales (al igual que los planes de mayor duración), al comprobar que los textos editados para este plan de estudio, comenzaron a aparecer en los catálogos a partir de 1977 (año excluido de nuestro periodo de estudio), además de saber, por nuestra propia experiencia, que los manuales empleados durante este largo plan de estudio sólo eran recomendados, es decir, la mayoría de ellos no eran obligatorios y aparecen como lecturas complementarias o recomendadas, siendo por el contrario, muy utilizado en la formación de los maestros y maestras de este plan de estudio, los apuntes elaborados por el profesorado para responder a los cuestionarios de cada asignatura – como ha sido habitual en los planes siguientes -.

- Para los planes de más corta duración –plan bachiller y planes provisionales; plan de 1945 y plan de 1967-, seleccionamos ocho obras para los planes provisionales y siete para los planes de 1945 y 1967.

Para seleccionar los textos del plan de 1971, hemos acudido a dos criterios fundamentales: Elección de textos de asignaturas obligatorias para las tres primeras especialidades y textos de asignaturas específicas.

El muestreo que hemos seguido responde a las características señaladas por Lincoln y Cuba[16], en las que el proceso de muestreo es *dinámico y secuencial*, es decir, que a medida que los textos van siendo analizados, vamos ampliando la muestra con la finalidad de "ampliar la información anterior, contrastar o completar las lagunas en los datos obtenidos". otra característica es el *ajuste continuo y reenfoque de la muestra,* ya que en un principio, cualquier unidad de análisis puede ser tan válida como cualquier otra, dada la amplitud de asignaturas y textos posibles a analizar.

A medida que aumentamos el número de textos analizados y acumulamos mayor información, hemos visto conveniente redefinir la muestra para perfilar determinados aspectos que parecían más relevantes. Este es el caso del autor Luís Alonso Fernández, ya comentado anteriormente, o bien la asignatura de *Psicología, Lógica y Ética*.

El proceso de muestreo lo hemos concluido en determinadas asignaturas al comprobar que no aparecen las categorías objeto de nuestro estudio, como son los casos de las asignaturas de Matemáticas, Didácticas de las Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía (citan exclusivamente escasos valores morales u otras categoría). Pero sin embargo, el criterio de

[16] Cuba, E. y Lincoln, Y. (1985): *Efective Evaluation*, Jassey-bass publishers, en Colás Bravo, Mª P. y Buendía Eximan, L. (1992): *Investigación Educativa.* Ediciones Alfar S. A., Sevilla, p.254.

redundancia o saturación citado por Lincoln y Cuba, en nuestra investigación no ha sido éste el principal criterio para la finalización del proceso de muestreo, pues cada unidad de análisis ofrece porcentajes y variaciones distintas de cada una de las categorías que hemos señalado, por este motivo, y dada la amplitud temporal de nuestra investigación, hemos visto conveniente centrarnos en una muestra limitada que nos permita la transferibilidad de los datos con la finalidad de responder a nuestras hipótesis y objetivos de investigación. La muestra se compone, por tanto, de un 8,3% del total de 843 obras catalogadas hasta el momento.

Hemos partido de la fecha de la edición del ejemplar para asignarlo a un determinado plan de estudio, aunque sabemos que muchos de ellos fueron libros de texto de varios planes consecutivos, como señal inequívoca de la gran aceptación de determinados textos por parte del profesorado de las Escuelas Normales. Sirva de ejemplo el siguiente: la obra de J. Antonio J. Onieva de 1941: *Metodología y Organización Escolar,* perteneció a la asignatura de cuarto curso del plan provisional de 1942, Didáctica y Metodología Escolar, pero también fue empleado para la misma asignatura en el plan de 1945.

Consideramos que esta muestra seleccionada, es suficiente para responder al planteamiento de nuestra investigación, el cual y siguiendo el modelo cualitativo, pretende describir para intentar comprender la realidad objeto de nuestro estudio.

9.1.3.- Formulación de hipótesis.

Recordamos que las hipótesis que han animada a esta investigación han sido las siguientes:

- 1ª hipótesis: El interés concedido a la educación moral, se manifesta con la inclusión de conocimientos éticos-pedagógicos en todos los textos, asignaturas y planes de formación de maestros y maestras.
- 2ª hipótesis: La situación actual de confusión en relación con la enseñanza de los valores, se puede explicar en parte, en el olvido progresivo de incluir en los libros de texto de los maestros contenidos explícitos referidos a la educación moral.

9.1.4.- Formulación de objetivos.

Así mismo, nuestros objetivos de investigación ya enumerados al principio y derivados de nuestras hipótesis, son los siguientes:

- Descubrir la importancia concedida a los valores morales de Justicia, Libertad, Solidaridad, Tolerancia y Paz, en los libros de texto, a través de su uso nominativo.
- Conocer qué modelos de desarrollo moral se proponen en los libros de texto de formación de maestros y maestras.
- Detectar cuáles de las dimensiones morales de la enseñanza predominan en los diferentes planes de estudio de formación de maestros y maestras, así como en sus diferentes asignaturas.
- Percibir las influencias de determinados autores, precursores de la enseñanza moral en la historia de la educación, para conocer cuáles han

sido los más señalados en determinadas épocas y planes, así como qué corriente filosófica es la que más ha influido en el pensamiento educativo a lo largo de las tres primeras partes del siglo XX.

9.1.5.- Descripción de categorías:

Las categorías constituyen el factor de enlace entre los objetivos que nos hemos planteado y los resultados. Berelson decía, hace ya más de medio siglo: "el análisis de contenido vale lo que valen sus categorías"[17], por tanto en este apartado creemos necesario aplicar el mayor esmero posible para definir cada una de nuestras categorías, pues de esta definición dependerá la validez de nuestra investigación.

- Primera categoría: ***Valores Morales.***

Empleamos el análisis cuantitativo de los contenidos léxicos-semánticos de cada uno de ellos: Estos valores morales son: *Paz, Justicia, Solidaridad, Tolerancia, Libertad,* analizados en el capítulo 1.

Para los valores de la Solidaridad y la Tolerancia, hemos tenido que aceptar otras sustantivaciones que definan a dichos términos tan asiduos en nuestros días, pero no tan habituales en el vocabulario empleado en otras épocas. Hemos aceptado como sinónimos del valor de la Solidaridad, las sustantivaciones siguientes: "cooperación"; "altruismo"; "fraternidad"; "caridad cristiana"; "filantropía"; "conciencia social"; "empatía"; "compasión"; "colaboración internacional"; "magnanimidad" y "abnegación". Y para el valor de la Tolerancia, el término de "respeto" dirigido hacia la persona.

[17] Berelson, B. (1952): *Content analysis in communication research.* Univ. Press, Nueva York.

Señalamos la frecuencia absoluta con que los autores los citan, partiendo del hecho de la posible existencia de una relación lógica entre interés que el autor muestra por dichos valores y el números de veces que los emplean en sus textos.

- La Segunda categoría: ***Modelos de Desarrollo Moral,***

Los definimos del siguiente modo, considerando cada uno de ellos como una subcategoría:

- ***Modelo de Socialización*:** Lo detectaremos mediante expresiones que nos indiquen instrucción directa, convencimiento de que existen unos valores universales, absolutos, necesarios para toda persona y para que la sociedad avance en su proceso humanizador. A través del empleo textual de los términos de "inculcación", "adoctrinamiento", "dogmatismo" o "coacción" por parte del educador. En las alusiones al modelaje, a las ejemplificaciones, a los premios y castigos, así como con la detección ideológica del objetivo de este modelo: conseguir que todo el alumnado adquiera unos valores determinados y únicos, como respuesta al principio de que la persona se va perfeccionando a medida que se aproxima a la idea o imagen representada por un patrón previamente establecido.

  Este modelo de desarrollo moral, es el que estuvo presente en los textos de urbanidad, en los que las pautas de comportamiento se daban cerradas, clausuradas a la reflexión y a la crítica. Uniformidad de contenido y, por tanto, ofrecimiento del mismo ideario básico al mayor número de alumnos, asegurándose, tal y como Esteban Ruiz nos señala, "la reproducción mimética y exacta su mejor garantía conservadora y su más eficaz medio de mentalización y adoctrinamiento"[18].

[18] *Op. cit.* Guereña, J-L.; Ossenbach, G.; Del Pozo, Mª., 2005, p. 237.

- ***Modelo de Construcción*** o Desarrollo autónomo del razonamiento moral: Detectaremos esta subcategoría a través de aquellas variables que describan que el profesor estimula al educando hacia un estadio superior de desarrollo moral, a través del empleo del diálogo, el uso de asambleas, fomentando en el alumnado la emisión de juicio, razonamientos morales, reflexiones cada vez mejores, más aptos, y de más valía moral. Con la aparición del término "autonomía" pero con sentido cognitivo de libre ejercicio del pensamiento racional-moral.

- ***Modelo de Formación del Carácter***: Constataremos la existencia o no de este modelo, a través de expresiones que nos indiquen que el profesor alienta al alumno hacia la adquisición de hábitos de buen comportamiento como otra forma de ejercitar la formación moral, pero sin el empleo de la coacción o el castigo, sino por medio del razonamiento, la reflexión, para incrementar la consideración, el amor, la solidaridad, buenos sentimientos… hacia los demás. A través del uso del concepto de voluntad, autoconocimiento, autonomía - como capacidad de autorregulación -, autogobierno, empatía o perspectiva social, referencias al desarrollo de habilidades sociales, a la educación de los sentimientos o emociones desde la autocrítica y la reflexión.

- Tercera categoría: ***Dimensiones Morales de la Enseñanza***.

Tomamos las citadas por Valli[19], y analizadas por Hansen[20]. Las definimos y desglosamos en tres subcategorías, expresadas con términos afines a dichas dimensiones.

[19] Referidas en la primera parte de la investigación: El profesor y el desarrollo moral, p. 127. *Op.cit.* Valli, 1990, pp. 39-56.
[20] *Op. cit.* David T. Hansen (2000), p. 128.

- La función *deliberativa*, la identificamos con referencias a la emisión de juicios a favor de los más desfavorecidos, con el cuestionamiento o la intención del docente de hacer crecer en sabiduría y en discernimiento moral, considerando que esta sabiduría le llevaría al alumnado a una apreciación y sensibilidad hacia los demás como fines en sí mismos y no como medios para otro fin. Es buscar alternativas entre las diversas opciones que se le puede presentar al maestro en busca de aquella que puede beneficiar al alumno.
- *Función relacional*, con la comprensión empática, consideración hacia el otro, cooperación, solidaridad, acercamiento hacia al alumno, en la personalización de la educación.
- *Función crítica*, con expresiones que demuestren un deseo de transformación social, de mejora, a favor de un mundo más humano mediante pactos verbales de compromiso o de implicación en proyectos humanitarios[21].

- Y por último, la Cuarta categoría denominada como ***Influencias.*** Señalaremos los principales autores inspiradores de las teorías del desarrollo moral que son aludidos bien directamente o inferidos a través de las palabras del autor. También queremos incorporar las influencias de unas corrientes de pensamiento moral sobre otras a lo largo del periodo cronológico objeto de nuestro estudio, determinando una posible relación ideología política-moral bajo el soporte material de los textos analizados.

Definidas cada una de estas categorías y mediante una labor inferencial e interpretativa del texto a analizar, nos centraremos en el estudio cuantitativo

[21] Al analizar esta variable sobre un texto, sólo podremos detectar un proyecto de deseo, de compromiso verbal, y no de los resultados manifestados en conductas, que sería lo más deseable.

de la primera y última categoría definidas como *Valores* e *Influencias*; en cambio, para las categorías: *Modelos de desarrollo Moral* y *Dimensiones Morales de la Enseñanza*, seguiremos un estudio cualitativo, pues en este análisis, no nos interesa tanto la aplicación estricta del método como la detección de connotaciones ideológicas en la formación de maestros, quedando anotadas la aparición de cada categoría en cada cuadro correspondiente al análisis del texto que realicemos[22]. Posteriormente someteremos los resultados de estas dos categorías, a un estudio porcentual de frecuencias de cada una de ellas.

Creemos que las terminologías, las composiciones y giros lingüísticos pueden representar tal riqueza valoral, que va a requerir por nuestra parte, la sistematización y contraste de los datos, haciéndonos conscientes de la complejidad de demostrar la *fiabilidad* y la *validez* cuando hemos optado por emplear el análisis de contenido como metodología a emplear en esta investigación. Pero compartimos lo que afirma Habermas[23] haciéndose eco de las ideas manifestadas por Cicourel[24]: "Nuestra falta de refinamiento metodológico significa que los procedimientos de decisión en orden a categorizar los fenómenos sociales están llenos de supuestos implícitos de sentido común", por ello, nos dejamos llevar de esta capacidad humana para realizar con esmero un análisis metodológico lo más riguroso posible sobre valores y educación moral en los libros de texto.

Coincidimos con Nieto Martín y González Pérez en señalar que "A pesar de que la investigación educativa sobre valores y actitudes no resulta fácil y tropieza con grandes dificultades, sin embargo las estrategias establecidas y los procesos llevados a cabo durante las últimas décadas han

[22] Ver Cuadro 14, p. 725.
[23] Habermas, J. (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid, p. 182.
[24] Cicourel, A. (1982): *El método y la medida en sociología.* Editorial Nacional, Madrid.

dado lugar a resultados ciertamente interesantes"[25]. Esta afirmación nos anima a internarnos en este tipo de estudio para respondernos a los interrogantes formulados en nuestra investigación.

9.2.- 2ª ETAPA: ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TEXTOS

A continuación, y tomando como referencia la codificación descrita en la primera etapa metodológica del análisis de contenido, describimos a continuación cada uno de los libros escogidos detallando la aparición de cada una de las categorías objeto de nuestro estudio.

Es la fase más "larga y fatigosa" de la investigación. Sometemos a todas las obras a las operaciones de "codificación, descomposición o enumeración", centrándonos en el estudio categorial o serial-temático cualitativo o lo que denominamos análisis interno del libro de texto.

Pretendemos seguir en lo posible, unos criterios "objetivos y libres de juicios de valor"[26] para poder llegar a resultados cuya validez se apoyen en evidencias con concreción metodológica. Para ello, vamos a realizar un proceso sistemático que nos permita "(...) reunir, sistematizar y valorar los testimonios históricos, ordenándolos con vistas a una interpretación de los hechos que describen (...)"[27], lo cual realizaremos en la cuarta parta de nuestra investigación.

Los datos aportados a través del análisis externo e interno de cada obra, quedan reflejados en los Cuadros 13 y 14[28], ellos serán los referentes para el

[25] Nieto Martín, S. Y González Pérez, J. (2002): *Los valores en la Literatura Infantil. Estudio empírico. Técnicas y procedimientos de análisis.* Aral Editores, Valladolid, p. 63.
[26] Arturo de la Orden Hoz (2004): Nuevos horizontes en la investigación educativa, *Bordón*, 56 (1), p. 119.
[27] García de Cortázar, J. A. (1976): Los nuevos métodos de investigación histórica, en VV.AA. *Once ensayos sobre la Historia*, Rioduero, Madrid, p. 32.

tratamiento de los datos. A través de los procesos de análisis, interpretación y extracción de las conclusiones de nuestra investigación - 3ª etapa definida por Bardín -, coincide con el último capítulo X de nuestro estudio.

9.2.1.- A. Planes de 1901 y 1903

A.1 Asignatura de Pedagogía (Obligatoria en todos los cursos de ambos planes)

A.1.1 *Curso Elemental de Pedagogía,* por D. Joaquín Avendaño y D. Mariano Carderera (1865)[29]

Toda la obra es un alegato a la función del maestro, ensalzándolo como artista, sobre todo *con la moral principalmente.* Los autores escriben refiriéndose a la educación moral:

> *(…) es un arte especial, distinto de todos los demás. No basta poseer una instrucción estensa, sino que son precisos estudios especiales en el ramo. Un padre de familia, de escasa instrucción, pero de sano juicio, educará tan bien á sus hijos como pueda educar á los suyos un filósofo profundo que no haya meditado sobre los principios de educación, porque el buen sentido del uno equivaldrá y acaso llevará ventajas á la ciencia del otro*[30].

[28] Ver págs. 747 y 758.

[29] La profesora Teresa Rabazas (2001, p. 102), analizó en su tesis doctoral dicha obra, la cual en su estudio señala, que "guarda bastante similitud con la obra de Rendu, traducida anteriormente por Carderera en 1845". A juicio de Rufino Blanco, fue el manual más utilizado por los maestros españoles en el segundo tercio del siglo XIX. Fue aprobado oficialmente en numerosas ocasiones, alcanzando diez publicaciones.

[30] Joaquín Avendaño y Mariano Carderera (1865): *Curso elemental de Pedagogía.* Imprenta de D. Gregorio Hernando, 6ª ed., Madrid, p. VI.

VALORES

Los valores señalados en la obra son: la *Justicia*, citada de forma descontextualizada en frases o ejercicios, sin detenerse en analizarla, por ejemplo aparece en las siguientes expresiones: *sacrificando á veces la justicia*[31] ; con un sentido de igualdad, - *(...) no hay diferencias injustas, porque se da a cada uno lo que necesita (...)*[32] ; en referencia a la máxima universalista de: «*no querer para otro lo que no quiera para sí, lo que no es más que el sentimiento de la justicia*». Sin embargo hallamos la justicia explícitamente señalada en la explicación de su origen, es decir, en *Dios*[33]. Su formación católica es muy evidente.

La *libertad*, también referida como cualidad de la voluntad. *Ser libre...; es libre*[34]*...*, son conceptos que se repiten y nos reafirman en la idea de que para los autores, en la educación de la *voluntad* se haya el desarrollo moral de la persona. La libertad, también entendida como uno de los dones del hombre. Idea reiterada, cuando los autores apuestan por la *voluntad* , por ser ésta:

> *(...) propiamente la única facultad moral*[35]*, mediante la educación moral, se fortalece la voluntad para aceptar el deber(...)*

es una alusión directa a la teoría de Kant, para el cual, la autonomía de la voluntad es el fundamento de la ética. *La moral* –dicen- *no se propone ni puede proponerse dirigir otras acciones que las libres*, - es una aceptación de este principio ético cuando se trata de actos morales -.

Y por último, la *solidaridad*, entendida como *sentimiento de sociabilidad: benevolencia, beneficencia y caridad*, términos de raigambre cristiana.

[31] *Íbidem*, p. 16.
[32] *Íbidem*, p. 10.
[33] *Íbidem*, p. 45.
[34] *Íbidem*, p. 50.
[35] *Ibidem*, p. 114.

Hallamos otra alusión al valor de la solidaridad en la definición de disciplina como *necesaria para establecer una especie de vida común, en la cual las disposiciones de cada individuo refluyan en provecho de los demás (...)*[36].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

En numerosos apartados, hallamos referencias a dicha categoría. En las expresiones siguientes podemos detectar el modelo de socialización: *(...) dirigiendo el desarrollo de todas las facultades del alma y del cuerpo;* en la descripción de las cualidades morales que debe poseer el futuro maestro: *el carácter y la conducta, ya que con el ejemplo es como educa la dimensión humana de la moral*[37]. El ejemplo del maestro, presentándolo como modelo de vida a sus alumnos, con *cualidades morales* – la paciencia, la bondad -, son para los autores decisivas para llevar bien a cabo su función.

> *Así la conciencia moral ilustrada por la razón y por las verdades reveladas, es el fundamento de la moral, y debe ser también la norma de nuestras acciones*[38].

Aunque fundamentan la educación moral en la educación religiosa, no por ello las identifican, según los autores, en la primera se usa la razón (moral laica), y en la segunda, hay un predominio de la práctica de acciones morales sobre el conocimiento de preceptos.

Sus referencias a la formación del carácter y a la conducta mediante la virtud, son expresiones que nos indican que se trata del modelo de desarrollo moral clásico.

En la escuela se forma la conducta, y para ello, los autores señalan como estrategia de desarrollo moral los *modelos* de personajes ofrecidos por

[36] *Íbidem*, p. 3
[37] *Íbidem*, pp. 8, 9.
[38] *Íbidem*, p. 111.

la historia, el *ejemplo*, mediante la *observación diaria*, junto con el *ejercicio.* Con toda seguridad, son alusiones al modelo de socialización

En las *Facultades del alma*[39],éstas son, según los autores: *inteligencia, para distinguir la verdad del error, lo injusto de lo justo (...) – pensar -, voluntad – querer -, sensibilidad – sentir -;* hallamos coincidencias con las propuestas actuales de educación moral, en las que se requiere: autoconocimiento – del ámbito intelectual -; hábitos, actitudes, compromisos – procedimental - y aspectos volitivos y empáticos – actitudinal -.

El autoconocimiento, como una de las dimensiones morales de la persona, vuelve a ser señalada como imprescindible para el crecimiento moral, que se manifiesta cuando los autores hablan de hacer partícipe al alumno de juzgar su acción, o el empleo de la estrategia de establecer en la escuela una especie de *jurados compuestos de alumnos que fallen sobre las faltas de sus compañeros:*

> *(...) proporciona un medio eficaz de hacer reflexionar a los niños acerca de la moralidad de las acciones (...) obligándoles a consultar el testimonio íntimo de las conciencias. Ésta les dicta las reglas del bien y del mal (...).*

Esta técnica es semejante a las actuales propuestas del "mediador en clase", o las conocidas asambleas.

> *Los libros de lecturas escogidas (...) despiertan también el sentimiento de los deberes, sobre todo cuando van acompañadas de sencillas reflexiones y prudentes consejos*[40].

Si se usa el temor, dicen, no se puede hablar de *obediencia interna.* Coherentes con sus planteamientos, dicen que con el temor no se avanza en el

[39] *Ídem*, p. 43.
[40] *Ibidem*, p. 130.

desarrollo moral de la persona, incluso usar el *temor a Dios*, - como forma de doblegar la facultad moral más difícil de dominar *la voluntad-*, no sería lo más adecuado, pues se trataría de autorregular la conducta, dimensión de la personalidad moral según la teoría de Kohlberg. Si tomamos estos referentes, dicha teoría no se aleja de los actuales planteamientos de educación moral, pues comparten alusiones a la teoría constructivista de la personalidad moral. Las palabras siguientes son pruebas de lo que afirmamos: Es el alumno el que llega, *por su reflexión y juicio a la verdad*; *vale más que él corrija las equivocaciones por su reflexión propia, que por las correcciones del maestro*[41]. Se señala el método socrático[42] como el más adecuado.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Las alusiones a la dimensión deliberativa de la enseñanza queda constatada en varios apartados: al incidir en las cualidades intelectuales del maestro, ensalzando *el juicio o capacidad de reflexionar sobre aquellos conocimientos adquiridos;* al señalar los autores la conveniencia de que el maestro adopte un *plan* el cual irá modificando con la observación diaria de sus alumnos y con la reflexión, *(...) hasta el más ligero movimiento dá lugar a sus reflexiones*[43].

Y en las siguientes palabras:

> *(...) el maestro necesita conocer los instintos y las inclinaciones que de ellas dependen, los sentimientos morales y la conciencia (...), para darles la conveniente dirección.*

[41] *Ibidem*, p. 103.
[42] *Ibidem*, p. 186.
[43] *Íbidem*, p. VIII.

Creemos que todas estas expresiones, encierran ideas de la función del maestro como gestor de sus conocimientos profesionales, e incluso hallamos una referencia al uso de la *sinceridad*[44] en las relaciones con sus alumnos.

La dimensión crítica de la enseñanza podríamos haberla visto reflejada en el deseo manifestado por los autores de que *el maestro, cuidando del bienestar de sus discípulos, coopera á la prosperidad y bienestar general*, pero las limitaciones que añaden a tal bienestar - *(...) dentro del necesario orden y estabilidad social*[45] -, nos inclinan a no aceptar dicha dimensión como válida.

INFLUENCIAS

La influencia de Rousseau[46] se deja ver en la expresión: *El hombre aspira naturalmente á lo verdadero, á lo bueno, á lo infinito y á lo bello: de aquí el amor á la verdad y al saber*[47]*, la única facultad moral*[48]*, mediante la educación moral, se fortalece la voluntad para aceptar el deber.* Alusión directa a la teoría de Kant.

De Sócrates[49] recoge su método señalándolo como el más idóneo para el desarrollo moral de la persona.

La importancia extrema concedida a la Educación Física, basada en la estrecha relación *entre la parte material y la espiritual del hombre, la influencia recíproca entre las facultades físicas, las intelectuales y las morales*, así como la alusión al *Desenvolvimiento natural y armónico*[50], son citas textuales de Pestalozzi[51], De Gerando[52], Rendu[53], o Niémeyer[54].

[44] *Ibidem,* p. 142.
[45] *Íbidem,* pp. 3, 4.
[46] Su obra pedagógica por excelencia es *Emilio o De la Educación,* Alianza Editorial, Madrid, 1990.
[47] *Op. cit.* Avendaño, 1895, p. 24.
[48] *Ibidem,* p. 114.
[49] *Ibidem,* p. 186.
[50] *Íbidem,* p. 54.
[51] Pestalozzi (1902): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.*El Magisterio Español, Madrid.

Sus alusiones a *La función moral asignada al maestro,* nos recuerda al pensamiento socrático, de Aristóteles o Quintiliano. Escriben:

> *(...) contribuir á asegurar la felicidad de los alumnos, desarrollando su inteligencia, ennobleciendo su corazón y fortaleciendo su voluntad y el desarrollo de todas las facultades del alma y del cuerpo*[55].

La teoría aristotélica y la cognitiva y racional, se unifican en el pensamiento de los autores, al señalar que el desarrollo del juicio cumple una función de *mayor utilidad y aplicación* que todas las demás facultades intelectuales. Dicen: *El juicio es la vía más segura del hombre en el arreglo de su conducta moral (...)*[56]. *Prudencia, conciencia, discernimiento moral, descubrimiento de la verdad,...* son conceptos que se repiten en su discurso.

Se vuelve hacer referencia al desarrollo autónomo en la dimensión moral, haciendo de nuevo alusión a De-Gerando, del cual cita las siguientes palabras:

> *Las reglas abstractas de la moral y el encomendar los preceptos á la memoria, no son suficientes para hacer comprender, amar y respetar la virtud; es menester que el niño sepa reconcentrarse en sí mismo para descubrir la ley del deber, impresa en el fondo de su alma*[57].

---

[52] De Gerando (1772), filósofo de la escuela de Gondillac y pedagogo. Consejero de Estado en tiempos de Napoleón I y de la Restauración, entre algunas de sus obras destacan: *De la perfección moral o de la educación de sí mismo* (1841) y *Curso normal de los maestros de Instrucción Primaria* (1832).
[53] Rendu, Eugene (1868): *Manual de la Enseñanza Primaria. Pedagogía Teórica y Práctica.* Lib. De Baillière e Hijos. París.
[54] Niémeyer (1754-1828), pedagogo alemán, defensor de un eclecticismo pedagógico. Dice: La educación tiene por objeto el desarrollo de la humanidad en el hombre. Coincide con el pensamiento de Pestalozzi y Basedow.
[55] *Íbidem*, p. 3.
[56] *Op. cit.* Avendaño y Carderera, 1865, p. 83.
[57] *Íbidem*, p. 84.

Las referencias de Kant en De- Gerando[58] son muy evidentes, expresiones como: *El carácter esencial del deber consiste en ser una ley inmutable que obliga al hombre y que promulga su conciencia (....)* así no lo demuestra. Esta ley universalista y formal se opone teóricamente a toda forma eudemónica, sin embargo en los autores observamos la incardinación de ambas teorías supuestamente opuestas, en una propia.

El concepto de *felicidad*, como fin al que debe tender el hombre, es una alusión directa a la teoría estoica y aristotélica. Los términos *instintos, tendencias positivas, apetitos hombre virtuoso, amar el bien, felicidad interior, vicio,...* conceptos propios del estoicismo y de la pedagogía helénica. El pensamiento de la Escuela Nueva queda reflejada en las alusiones a la importancia del autoconocimiento, previo a la conquista de la autonomía. Dicen:

> *Se habitúa al niño á recogerse en sí mismo, á observarse, á fin de que aprendiendo á estudiarse y conocerse, y formando idea del juego de sus pasiones, de las cualidades que constituyen su carácter, de los medios de modificarlo, adquiere capacidad y disposición para corregir sus faltas y perfeccionarse*[59].

A pesar del deseo expresado por los autores: *no es de nuestra incumbencia escribir un tratado de moral (...)* , la obra analizada sigue la línea marcada por un texto pedagógico de finales del siglo XIX y principios del XX. Los autores se implican en un análisis ontológico y propedéutico de dicha disciplina, incluyendo en su estudio epistemológico conceptos muy variados.

[58] De Gerando (1772), filósofo de la escuela de Gondillac, y pedagogo. Consejero de Estado en tiempos de Napoleón I y de la Restauración, entre algunas de sus obras destacan: *De la perfección moral o de la educación de sí mismo* (1841) y *Curso normal de los maestros de Instrucción Primaria* (1832).
[59] *Ibidem,* p. 84.

Escriben: L*a debilidad del sentimiento moral es la causa de todos los males*. Deducimos de sus palabras que la educación moral tiene un doble componente: uno teórico, inmutable, y otro de carácter volitivo, espiritual, y por tanto individual mucho más difícil de educar.

A.1.2 *Curso Completo de Pedagogía,* de José María Santos (1893)

VALORES

Al principio de la obra cita la *libertad*, valor imprescindible *para que haya moralidad.*

Justicia, citado como indispensable, junto con la imparcialidad, como cualidades que debe poseer el maestro.

La *solidaridad*, equivalente al *ejercicio de los sentimientos humanitarios, que son consecuencia de la moral*, con sentido de *caridad, benevolencia, amor á sus semejantes, generosidad, desprendimiento.*

Tolerancia, con significado de *paciencia.*

La *paz,* como *serenidad del alma, tranquilidad interior.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

En primer lugar detectamos el modelo de socialización. Dice el autor:

(…) es sabido que los niños aprenden mucho más por el ejemplo que por las lecciones que se les den (…)[60].

Critica a Locke por ser defensor del necesario respeto al alumno, pues el autor encuentra conveniente imponer sus creencias al discípulo. Otorga gran importancia a los *premios y castigos*, pues *incitan con éxito notable hacia el*

[60] José María Santos (1893): *Curso Completo de Pedagogía*, 8ª ed., Librería de la Viuda de Hernando y Cª, Madrid, p. 12.

bien. El empleo reiterado de las *exhortaciones* al *orden, a la disciplina, el uso de máximas morales, reglas de urbanidad...*

Al igual que hiciera Carderera o Herrainz, creemos que el autor resalta en la obra interés por el desarrollo del *juicio* y del *raciocinio.* Aceptamos que son indicios del modelo denominado de construcción, pues a través de estas facultades intelectuales, y mediante la *reflexión y percepción interna*, los alumnos pueden:

> *(…) ver las consecuencias de la falta de reflexión en los contrarios resultados que obtengan en las continuas acciones poco meditadas que ejecuten ó practiquen (…)*[61].

El modelo de formación del carácter, se percibe en numerosas ocasiones junto a la educación de la voluntad, en el concepto tradicional de la educación moral como aquella que *fortalece y dirige las facultades morales*, señalando el autor como *la única facultad moral* auténtica, *la voluntad.* Define la *educación de los sentimientos morales* como *aquellos que predisponen al hombre al ejercicio de la virtud,* y por tanto mueven a la *voluntad.*

El fuerte influjo de la religión en los planteamientos sobre moral se observa en numerosas ocasiones como va siendo habitual en la mayoría de las obras analizadas hasta el momento.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Encontramos la dimensión *crítica* en una expresión que nos indica la trascendencia que tiene el uso conveniente de las facultades de los hombres

[61] *Ibidem,* p. 102.

para *el progreso de la humanidad (…)*[62]. La volvemos a percibir en la importancia que muestra a las inclinaciones o aptitudes personales para el desarrollo de la sociedad, con un deseo encubierto de mejora.

La dimensión *relacional* la detectamos inmediatamente, como suele ser habitual en la mayoría de las obras analizadas del mismo plan. Relación basada en:

> *(…) amor sincero y cariñoso afecto á sus discípulos (…) amarlos á todos en general, como su segundo padre, de interesarse por su bien, procurar convencerlos de que todos sus pasos se dirigen á proporcionarles su felicidad.*

INFLUENCIAS

Cita textualmente a De Gerando; se percibe el pensamiento helénico de la moralidad – hábito, virtud, vicio, pasiones, felicidad -, representado por Sócrates y Aristóteles, así como la influencia de Kant.

A.1.3 *Ciencia de la Educación*, por Manuel Fernández y Fernández-Navamuel (1912)

En la introducción: *Carácter de esta obra*, podemos ya evidenciar cual va a ser el tratamiento que va a tomar el tema de la Educación Moral, señalando como objeto de la Ciencia de la Educación:

> *(...) formar el corazón, educando la voluntad y creando el carácter del niño y del hombre bajo las inflexibles leyes de la Naturaleza, de la lógica y de la Moral, que deben ser inmutable cimiento de esta ciencia*[63].

[62] *Ibidem*, p. 9.

El objetivo de la educación: *Preparar al hombre para mejor vivir*. Identifica, por tanto, Pedagogía con Moral.

VALORES

El autor ha querido señalarnos la importancia del *valor de la libertad* dedicándole un apartado específico en su obra. Dicho valor lo entiende *con que cada uno atienda a sí mismo*[64], empleando en primer lugar su *racionalidad* para posteriormente emitir un *juicio* del cual se deduzca *la conveniencia o no* de determinadas acciones, *buenas o males*, y por medio de la *voluntad las apetece o las desecha.* Admite de forma rotunda la necesidad de este valor en el educando para poder ser susceptible de educación. Son referencias claras, a nuestro juicio, a la necesaria autonomía personal del individuo que se está formando, pero al igual que la mayoría de los autores consultados hasta el momento, no hace referencias concretas a ninguna estrategia para fomentarla. *L*a *libertad* nos la presenta de la siguiente forma:

> *(...) ley natural que nos hizo libres para que fuéramos responsables de nuestros actos, debemos ejercitar y consentir que se ejercite aquella facultad, siempre que no se falte a la eterna ley de la moral y a las que de ésta se deriven*[65].

Por ello habla de *prudente libertad (…), libertad moderada*, pues reconociéndose como católico sabe de los límites que su dogma impone así como las convenciones sociales. La vuelve a tratar, en los apartados: *Intervención del Estado en la enseñanza y límites de su acción*, y en *La intervención del Estado no debe coartar la libertad individual.* El autor nos

63 Fernández y Fernández-Navamuel, M. (1912): *Ciencia de la Educación..Primera parte: Educación Física*, Imprenta de Ricardo F. De Rojas, Madrid, p. 10.
64 *Ibidem*, p. 33.
65 *Ibídem*, p. 116.

advierte de ser éste un tema *delicado y algo peligroso*, - recordemos la época en la que está escrito el libro y la lucha dialéctica e ideológica mantenida entre liberales y conservadores -, al rechazar la idea de *que el Estado se constituya en un verdadero monopolizador de la educación del individuo,* nos está indicando su talante conservador.

Sorpresivamente encontramos el valor de la tolerancia - con restricciones -, admite la conveniencia de *(…) que en cada Estado debe permitirse la enseñanza de tantas doctrinas como él tenga (…)* reconociéndolo como *un mal que se tolera porque evita otros mayores.* Creemos que es una breve referencia a la *tolerancia*[66]. Sin embargo, como siempre que se analiza este valor, surge la controversia: ¿tolerar todo? El autor, cree que no, evidentemente guiado por sus creencias, por eso dice: *Los católicos somos los únicos que conocemos y creemos la verdad, pero no somos los únicos que tenemos fe, la tienen otros y también éstos creen.*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión crítica de la enseñanza, la evidenciamos en el deseo expresado por el autor de hacer extensible este perfeccionamiento al resto de *la humanidad*[67], en el deseo de buscar *la prosperidad material, intelectual y moral de nuestra patria,* así como también, en las referencias halladas en un corto apartado con el título: *La Sociedad como sujeto activo en la obra de la educación*[68], en el cual, el autor nos dice:

> *El pueblo entero es sujeto de educación, y así se habla de conciencia nacional, de aspiraciones sociales; en cada uno de estos casos es verdadero sujeto la persona moral o colectiva (…)*

[66] *Ibídem,* p. 117.
[67] *Ibidem,* pp.81, 89.
[68] *Ibídem,* p. 91.

La utopía que supone aspirar a un bien común, se iniciaría por medio de la educación. Dice:

> *Disponed una educación completa, y tendréis una sociedad que de nada carecerá.*

Hace alusión a la importancia de la función tutorial como procedimiento para estrechar relaciones entre las familias y el maestro, por compartir *una misma aspiración y un mismo bien*[69]. Podríamos enfocarlo como una alusión a la dimensión relacional de la enseñanza, haciéndola extensible no sólo hacia el alumnado, sino también hacia las familias.

MODELO DE DESARROLLO MORAL

En un apartado específico de tres páginas, se recoge la importancia que el autor le concede a dicha materia, dice:

> *La moral fortalece el espíritu humano, perfecciona y desenvuelve la racionalidad del hombre, vigoriza su razón para las necesidades de la vida, le arranca los andadores en que se apoya durante la infancia, y le enseña a caminar solo, con seguridad y firmeza, hacia los objetos que sean realmente apreciables y dignos de que el entendimiento los posea, de que los busque con ahinco y los aplique sin vacilaciones y procediendo con entereza*[70].

Creemos que son claras referencias al desarrollo moral autónomo de la persona, al concepto de madurez y de realización personal, desde el desarrollo interno o individual. Esta dimensión de la persona, sin embargo, queda completada por el autor con la expresión: *acción social*[71], refiriéndose a la conveniencia de fomentar los siguientes aspectos:

[69] *Ibídem*, p. 324.
[70] *Ibídem*, p. 118.
[71] *Ibídem*, p. 231.

> *El espíritu de compañerismo, el hábito de la comunicación de ideas, impresiones y sentimientos; la recíproca ayuda, el concurso mutuo para la resolución de cuantas dificultades individualmente se les ofrezcan (…), preparan en el niño de la escuela al hombre de la sociedad.*

Creemos que son referencias al proceso del desarrollo de la moral como construcción.

Hallamos también numerosas referencias a la teoría clásica de la moral, en la cual los conceptos: *virtud, verdad, vicio, bien, conciencia, máximas de moral, felicidad…,* son claves para definirla. Sin embargo, el autor llevado de ese conservadurismo moderado, intenta distanciarse de sus creencias religiosas, -*No hablaremos aquí de una moral religiosa* -, intenta analizar dicha enseñanza desde una visión ecléctica, por ello se centra en la *moral cívica o social, y aun universal*. Dice:

> *(...) Ésta le encamina* - al hombre - *por senda humana y social conveniente al mundo en que vivimos, en el que la razón y la experiencia son factores principales que bastan para guiarnos a la felicidad presente, que los hombres se proponen en esta vida para llegar después a la otra*[72].

Pero sin proponérselo, las referencias a la religión se entrecruzan en todos sus planteamientos.

Las veces que repite el concepto de felicidad, así como expresiones como *moral pública,* como aquella que:

> *(...) a todas las sociedades alcanza y que las sociedades mismas deben procurar, si quieren la felicidad del individuo y de la familia, para que de ellas brote la de la sociedad entera (…)*

[72] *Ibídem,* p. 231.

Nos recuerda a los planteamientos realizados por Aranguren y Adela Cortina, inclinándonos a pensar que el autor reconoce la posibilidad de una moral laica.

Detectamos el modelo de socialización en las siguientes expresiones:

> *Es necesario dar al hombre razón de los preceptos que se le imponen y los poderosos motivos que le hayan de estimular para cumplirlos (…)*[73]. *(...) La ley que vela porque el maestro sea un modelo de hombre sociable*[74]*.(...) aconsejemos la práctica de la sociabilidad (...)*

Así como el reconocimiento de unos valores universales; nos inclina a pensar que el método de desarrollo moral denominado como socialización, lo considera importante pero no el único.

INFLUENCIAS

La visión de Pestalozzi[75], para el cual la educación es *el desenvolvimiento libre y completo de las facultades humanas,* es base del pensamiento del autor, pues ello le llevará al hombre *a proporcionarse bienestar*[76]*,* sin embargo, éste bienestar *debe obedecer al cumplimiento de las leyes físicas, intelectuales y morales.* Son evidentes referencias a Spencer y a Kant tal como el propio autor nos señala en su texto. La idea de *felicidad – fin al que aspira el hombre-*[77] , es un tema reiterativo a lo largo del citado apartado, la finalidad de la Pedagogía: *hacer que el hombre tenga vida perfecta.*

Creemos que a pesar del interés manifestado por el propio autor de no elaborar *un tratado de moral pedagógico-social*, esta obra alude a principios

[73] *Ibídem*, p. 119.
[74] *Ibídem*, p.322.
[75]Pestalozzi, J, E. (1967): *Cómo Gertrudis enseña a sus hujos.* Centro Editor de América latina. Buenos Aires.
[76] *Ibidem*, p. 73.
[77] *Ibidem*, p. 92.

morales muy importantes. Sus referencias al *ethos* docente y al carácter deontológico de la educación es de admirar, por su claridad y completa actualidad. Quizás debido al lenguaje empleado, excesivamente filosófico dado a las personas a las que va dirigida la obra, no nos extraña el hecho, de que a pesar de los muchos años transcurridos desde que se editó la obra, hallamos sido las primeras personas que hemos abierto el ejemplar, pues las páginas aún estaban adheridas de imprenta.

Con ideas avanzadas para su época, no se amilana ante afirmaciones rotundas, como son las del rechazo a ciertas teorías clásicas, por ser limitadas, sobre moral, como las de *Platón*, por idealista; las de *Sócrates*, por confusa e incompletas; las estoicas, por fanáticas y feroces; las de *Pirrón*, por sus dudas sistemáticas; a *Epicuro*, por su pasionalismo... a todas ellas, no las considera *un sistema de Moral*, sino *orientaciones para la vida del hombre.* Defiende que la *buena Moral no debe ser fanática, ni egoísta, ni proponer lo imposible e impracticable (…) debe estar siempre serena y recibir la verdad de manos de cuantos la presenten*[78], por ello cree que la educación moral siempre será susceptible de ser perfeccionada, idea que compartimos con el autor.

A.1.4 *Tratado Elemental de Pedagogía,* por Rufino Blanco y Sánchez (1914)

Es bien conocido el carácter conservador de la obra, propia de principio del siglo XX, en la que la educación moral está estrechamente relacionada con la religión, ocupando un lugar destacado y siendo numerosamente aludida.

[78] *Ibídem*, p. 120.

VALORES

La *libertad*, privativo del hombre. Muy nombrada a lo largo de la obra, especialmente en el Capítulo XXIII, dedicado a las Facultades Expansivas, entre ellas, *la voluntad y el libre albedrío.* La educación tiene como *fin inmediato, que sepan y hagan buen uso* de ella.

La *justicia*, la *paz*, empleada en un ejemplo de ejercicio de dictado: *La paz sea con vosotros.*

MODELO DE DESARROLLO MORAL

Citando las palabras de Locke, se señala como uno de los principios y leyes de la educación el siguiente: *(…) la educación debe referirse, sobre todo al interior del hombre"*[79]. El modelo que percibimos, en un primer momento, es el de *socialización*, por los siguientes motivos: por la importancia que adquieren los hábitos – pero no así las *rutinas* porque *quita a los actos el valor de la racionalidad* -, las recomendaciones a la obediencia, al cumplimiento de los deberes, *los buenos ejemplos, el trabajo,* así como las advertencias de limitar lecturas y cuentos no adecuados y las recomendaciones de lecturas espirituales, de personajes históricos, vidas heroicas de santos y bienhechores de la humanidad, la obligatoriedad de las prácticas religiosas, en la siguiente frase contundente y conocida: *El maestro imprime carácter á sus discípulos*[80], o en las siguientes, citando a Platón: *Sólo debe aprenderse de los hombres de bien*[81]

Advertimos, una fuerte contradicción con el pensamiento educativo actual, en el cual se defiende una visión de la educación moral unida a la *educación de*

[79] Rufino Blanco y Sánchez (1914): *Tratado Elemental de Pedagogía.* Tip. De la Rev. De Arch., Bibl. Y Museos, Madrid, p. 48.
[80] *Ibidem*,p. 228.
[81] *Ibidem,* p. 230.

los sentimientos, pero sin embargo el autor considera que éstos *no son una facultad humana*, pero sí es la *voluntad.* Dice: *La educación de los sentimientos no influye en la educación moral, sino que es el resultado de esta misma educación; o lo que es lo igual*: los sentimientos son efectos naturales de la educación de la voluntad. Aceptamos que es una referencia al modelo definido como *Formación del carácter*, afirmación que corroboramos al encontrar su descripción en el capítulo XXXII. Entre los métodos que nombra para su desarrollo, cita el valor educativo del *juego*. Se expresa diciendo: *Es un factor interesantísimo para la educación de la voluntad, contribuye eficazmente a formar la personalidad del alumno y su carácter*[82].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Las dimensiones halladas son las siguientes: la *dimensión relacional* la percibimos a lo largo de la obra en numerosas ocasiones. Sirva de ejemplo la siguiente frase:

> *El maestro debe estar en comunicación directa con todos sus discípulos.Importa mucho que ningún niño quede fuera del círculo de su influencia personal*[83].

Relación mantenida con la debida autoridad, basada en el *amor*, en la *confianza* y en el *respeto* hacia sus alumnos.

La *dimensión deliberativa* se adivina en la siguiente frase:

> *Es deber ineludible de todo educador conocer al niño perfectamente para dirigirle bien*[84].

[82] *Ibidem*, p. 79.
[83] *Ibidem*, p. 285.
[84] *Ibidem*, p. 233.

La *dimensión crítica* ha tardado en percibirse entre las líneas del texto, en el último tercio de la obra, hallamos el apartado *Derecho del hombre á instruirse,* dice el autor:

> *(…) con derecho a ser hombre perfecto* se hace *real y efectivo el derecho general y abstracto de la humanidad que empieza, para que ésta no se extinga, ni se embrutezca, ni se pervierta, ni se empeore*[85] .

Intuimos un evidente deseo del autor por la mejora de la Humanidad a través de la educación.

INFLUENCIAS

Son numerosos los autores citados en la obra, pero obligados por la extensión del análisis, señalamos los siguientes: Platón, Comenio, y su obra *Didáctica Magna;* Herbart – del cual emplea el principio de que el *objeto único de la educación es la formación del carácter* -; Spencer[86]; Pestalozzi, Luis Vives[87], Baldwin[88], Andrés Manjón[89], Payot[90] y Paulsen[91].

A.1.5 *La Educación Intelectual,* del P. Ramón Ruiz Amado (1909)

VALORES

[85] *Ibidem,* P. 249.
[86] Herbert Spencer (1820-1903): *Importancia de las ciencias en las tareas educativas. Educación Intelectual, Moral y Física*. Defensor del naturalismo científico y del castigo natural como medio de aprender por la experiencia.
[87] Con dicho autor, la psicología irrumpe en España. Juan Luis Vives (19947): *Obras completas.* Aguilar, Madrid.
[88] Baldwin, J. M. (1907): *Interpretaciones sociales y éticas del desenvolvimiento mental.* Traducción de la tercera edición inglesa por Adolfo Posada. Editor. Madrid. Impulsó la psicología pedagógica cuando en 1898 ´publicó su estudio: *Desarrollo del alma en le niño y en la raza.*
[89] Autor perteneciente a la corriente católica. En este capítulo 9 incluimos la descripción de una de sus obras.
[90] Nota: Payot fue inspector de Academia en Francia, esto es: jefe de varios inspectores departamentales ó provinciales. Sabemos que es el autor de la obra "Educación de la Voluntad", muy leída y empleada en las Escuelas Normales. Gran defensor de la importancia de estrechar las relaciones con la familia del alumnado cuando se trata de educar en moralidad
[91] Paulsen, Federico (1849-1908): *Pedagogía Racional*. Versión española. Barcelona, 1927. Enfoca la educación hacia una pedagogía de la voluntad, perdiendo carácter intelectual.

La *libertad* es citada con un sentido de ruptura, sin ataduras; la *justicia*, como cualidad deseable en el maestro; la *paz*, como ausencia de guerra; la *solidaridad* identificada como altruismo y caridad cristiana.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Entrevemos el modelo de *Formación del carácter* al ser citada textualmente y definida como función de la educación moral. Describe y analiza la *educación de los sentimientos* como *estímulo que nos incita a procurar los valores pedagógicos y morales*[92].

El modelo de *socialización* lo percibimos en la descripción exhaustiva de la recomendación de los *premios y castigos*, las normas y la reglas, y superior a todos ellos, el *honor*[93], fomentado en *la pedagogía jesuítica.*

Observamos elementos del modelo de *construcción* en la propuesta que el autor realiza de que tras los ejercicios de narración, se *ejercite el juicio de los alumnos en la estimación de los actos y de los motivos de obrar*[94], con vista a la educación moral que pueda extraerse de dichos ejercicios.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Hallamos la *dimensión crítica* en los puntos 49 y 50 de la obra: *el motivo ético del trabajo educativo.* Dice – refiriéndose al interés ético de la educación -, éste *se extiende y levanta sucesivamente al interés de la Patria, de la Iglesia y de la Humanidad en general*[95] en una referencia a un deseo de mejoramiento. La volvemos a percibir en la siguiente expresión:

[92] R. Ruiz Amado (1909): *La Educación Intelectual.* Editor Gustavo Gili, Librería Religiosa, Barcelona, p. 105.
[93] Referido y brevemente analizado en nuestra investigación, en el capítulo VI sobre la Vida Cotidiana, como código moral.
[94] *Ibidem*, p. 345.
[95] *Ibidem*, p. 74.

¡He ahí el gran negocio de la vida! Todo lo demás es de importancia secundaria. ¡Levantar un hombre á la perfección de la humanidad![96]

La *dimensión relacional* la detectamos en los apartados referidos a *La voz del maestro, la Necesidad del diálogo* y en la descripción de las cualidades del maestro como *amigo y guía del alumno.* Al igual que la mayoría de los autores analizados hasta el momento, señala el método socrático o heurístico como el más idóneo para el desarrollo intelectual y moral.

Encontramos la *dimensión deliberativa* al describir el tercer tipo de maestro que existe – el más perfecto, según el autor -:

(…) *el maestro artista, aquellos que reciben del arte de enseñar (de la Pedagogía), el resultado de los estudios y experiencias anteriores, pero no los aplican ciega y rutinariamente, sino con tacto pedagógico; esto es, con tino en la manera, imprescriptible é incapaz de reducirse á fórmulas, de aplicar los medios al sujeto en orden al fin; puestos los ojos en el ideal y encaminando su acción á conformar, ó aproximar á su belleza, el tosco barro que hallan en la realidad de sus alumnos*[97].

INFLUENCIAS

Influenciado por la teoría de Herbart aunque desprendido, tal y como el autor nos especifica en su obra, *de sus errores psicológicos.* Critica, aunque numerosas veces cite textualmente, a Rein[98], a Balmes[99] y a Willmann[100], y

[96] *Ibidem*, p. 552.
[97] *Ibidem*, p. 232.
[98] Wilhelm Rein (1847-1929), es uno de los representantes más destacados de la pedagogía neoherbartiana. Compuso la obra educativa de ocho tomos, correspondiendo a los primeros años de la instrucción primaria. Fue el que le "infundió ánimos al padre Ruiz Amado, para trasplantar a España la doctrina de Herbart".
[99] Balmes, J. (1810-1848): *Obras Completas.* Biblioteca de Autores Cristianos. 8 Volms. Madrid, 1948.

por supuesto, la filosofía escolástica, especialmente, de Santo Tomás.

A.1.6 *La Educación Moral,* por el P. Ramón Ruiz Amado, 1913

Texto que no hemos podido pasar de largo, pues en el se recoge el sentir de la época con el fuerte debate: «educación religiosa/educación laica» así como claros indicios de las fuertes corrientes en materia de Educación Moral. El autor es un decidido defensor de la idea de *imposibilidad de dar a la educación un sólido fundamento moral, si se le priva del elemento religioso*, basando el desarrollo de la obra en la crítica y análisis de los dos Congresos Internacionales de Educación Moral[101] habidos hasta la fecha. De sus conclusiones, el autor publica la segunda edición de la obra justo seis años después de la primera edición. Como gran defensor de la Doctrina Católica, critica la teoría Kantiana, y la de Rein, a pesar de su fuerte influencia herbatiana.

VALORES

Detectamos los siguientes: En primer lugar se cita numerosamente la *libertad*, como cualidad humana, también usado con un sentido poco habitual de «libertad interior», términos empleados por Herbart y Rein, teoría derivada de su *conciencia* y única *dependencia de Dios*; *punto en el que debe culminar toda la enseñanza moral.* La *paz*, como contraria a la guerra, identificada en ocasiones con *«paz interior, espiritual»*. La *justicia,* «elemento moral».
La *solidaridad*, citada, como es habitual con el sentido de *benevolencia, caridad cristiana,* o términos más laicos como *caridad social, humanidad,*

[100] Willmann, Otto (1948): *Teoría de la formación humana.* Tomos I y II. C.S.I.C., Madrid.
[101] recordemos que el Primer Congreso se celebró en 1908, en Londres a partir del cual se creó la Oficina Internacional para la Educación Moral; el Segundo se celebró en la Haya, en 1912.

que busca el bien del prójimo, procurando apartar de él el mal y producirle el bien. En numerosas ocasiones los términos de solidaridad y benevolencia van unidos. Su uso, comparado con el de otros autores, va más allá de la mera ayuda económica momentánea, pues manifiesta un sentido más racional y práctico, como por ejemplo, el hecho de *fundar fábricas.* Sería lo que conocemos por «no dar peces, sino enseñar a pescar». Diferencia una solidaridad nacida de un sentimiento humanitario, por eso habla de *altruismo, como servicio al interés ajeno,* de aquel otro derivado de un sentido cristiano. Dicho valor adquiere tal importancia para el autor, que no duda en establecer pautas para su desarrollo, a través de ejemplos concretos, con la finalidad de desarrollar la *solidaridad social y humana*[102]. Es el primer autor, de los cincuenta y uno leídos hasta el momento, que define el valor de la *solidaridad - demostración de la benevolencia fundada en la conciencia de la comunidad de todos los hombres* – y que emplea nominativamente dicho valor, adjetivándolo con *moral o universal,* quizás motivado por dar un sentido enfatizador a dicho término.

La *tolerancia* escasamente nombrada, con un sentido de aguante, de saber soportar las molestias, como demostración de fuerza interior, *gimnasia del espíritu*.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Con la expresión de *Generación Moral,* detectamos el modelo de Socialización al definir el autor la *educación* como aquella *que tiene por objeto transmitir la semejanza moral, asimilación inconsciente del modo de ser moral de sus padres,* para explicarnos el gran influjo que la vida familiar imprime en el carácter de los niños. De igual manera cita la transmisión, al

[102] R. Ruiz Amado (1913): *La Educación Moral.* Ed. Librería Religiosa, Barcelona, p. 197.

igual que la cultura. Señala la importancia de los hábitos, el ejemplo – *lo que el educador no siente, no lo hará sentir hondamente a sus alumnos*[103] -, la disciplina para la formación de los hábitos, la *emulación, alabanzas, premios y castigos y la concertación,* medios conocidos de la pedagogía jesuítica. .

A la formación del carácter –firmeza interior - le dedica el Art. VIII, pp. 92- 101, citando la educación de la voluntad para que ésta se *conduzca con rectitud*[104]*. La voluntad constante y perpetua del bien, es la virtud*[105]*,* usando el lenguaje estoico. Una voluntad regida por el entendimiento, *por los dictámenes de la ley moral y principios intrínsecos,* manifestado como *dueño de sí mismo, que se guía de máximas morales verdaderas.*

Cita la formación de la conciencia, para ello se necesita *rectitud de los juicios morales.* Creemos que es una alusión al modelo de construcción, el cual y siguiendo los postulados de Herbart, recomienda para la aplicación de los castigos, que el niño antes conozca – sea consciente – de su falta, para ello, señala que reconozca la falta *en circunstancias parecidas* de otro niño, *juzgar el acto ajeno* es una forma de introducir al alumno en razonamientos morales. La educación de la voluntad, aparece unida a la educación de los sentimientos al tratar el tema de la *Educabilidad de las Facultades,* hasta el extremo de decir: *Cuando el educando experimente determinadas emociones, sentimientos y afectos, conformes con los principios de la moralidad, en todas las ocasiones de su vida; no cabe duda que podrá decirse, que se ha alcanzado lo sumo de la educación moral*[106].

Defiende el poder del espíritu – manifestado a través de su voluntad y carácter - sobre su cuerpo, hasta el punto de vencer o evitar enfermedades.

[103] *Ibidem,* p. 386.
[104] *Ibidem,* p. 39.
[105] *Ibidem,* p. 55.
[106] *Ibidem,* p. 117.

Por primera vez hallamos un autor que esclarece de manera directa y sin rodeos, la diferencia entre educación moral y formación del carácter, conceptos que por metodología de nuestra investigación hemos separado, pero no sin dificultad, pues en los textos analizados, estos conceptos aparecen entremezclados en sus planteamientos teóricos.

El modelo de construcción, que tan ampliamente lo hemos encontrado entremezclado con los otros modelos, lo detectamos igualmente, al referirse a la *actividad* como aquello *que le conviene para su formación moral*[107]. Esta actividad la entiende no solamente física, sino mental, intelectual, entendida como una participación a través de los razonamientos y preguntas *heurísticas o socráticas, guiadas y dirigidas,* pero nunca impuestas según el autor. Resalta la *autonomía* como una victoria de la libertad – valor muy nombrado a lo largo de toda la obra, hasta el punto de denominarla en numerosas ocasiones «santa libertad» por ser ella el instrumento para la *emancipación.* Esta autonomía le llevará al alumno a la *autoeducación al autodominio,* necesaria para toda su vida. Señala el *Conocimiento de sí mismo,* como *la más difícil de todas las ciencias, y la más necesaria para la vida moral y la educación del carácter*[108]*,* así como determina una evolución del desarrollo moral de la persona. En su propuesta de la *Formación práctica* hace un llamamiento al estudio *de las consecuencias naturales y sociales del acto mora*[109]*,* a la reflexión del acto, situando este ejercicio posterior al *premio o castigo.*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSENANZA

Al tratarse de una obra de filosofía moral, son pocas las observaciones

[107] *Ibidem,* p. 125.
[108] *Ibidem,* p. 206.
[109] *Ibidem,* p. 383.

didácticas que podemos detectar, sin embargo, observamos la dimensión *relacional* con claridad al escribir el autor:

> *La relación entre el maestro y el discípulo* es tan importante para la Pedagogía como la *relación entre las generaciones que se suceden*[110].

La dimensión deliberativa también la percibimos, al igual que otros autores, en el estudio del temperamento de los alumnos, escribe:

> *La obra de la educación no prosperará, mientras el que la dirija no tenga conocimiento de la fuerza de los resortes que cada uno de los educandos dispone*[111].

Basando su pensamiento en Herbart, impulsor de la figura del docente como aquel que partiendo: de qué *conceptos se han de fijar, qué sentimientos excitarse, qué máximas y maneras de obrar han de inferirse (…)*, resume todo su quehacer en la *meditación,* pensando y considerando cómo enlazar las enseñanzas entre sí.

La dimensión crítica, la observamos cuando dice que la educación moral favorece el desarrollo de la humanidad, idea muy reiterativa a lo largo de la obra.

INFLUENCIAS

En el prólogo de la obra, el autor manifiesta su clara preferencia por Herbart. Lo cita textualmente en numerosas ocasiones, tanto a pie de página como en el mismo texto. Cientificidad con pensamiento clásico, eudemónico, hacer del niño un ser bueno y feliz. Se percibe el pensamiento de Aristóteles, de Mill y su visión de la libertad, detractor de Paulsen y de Rein, aunque

[110] *Ibidem,* p. 74.
[111] *Ibidem,* p. 222.

recoge algunas de sus ideas; de Willmann, del cual recoge que *el mundo de los objetos inanimados son un poderoso medio para la asimilación moral de los hijos a sus padres.*

Shopenhauer, Pestalozzi, Foerster[112] son autores que también son muy señalados en la obra. De este último es la frase siguiente que expresa la importancia de *hacerle comprender los actos morales, de sus propias experiencias*, así como Jules Payot, del cual extrae su teoría base sobre el planteamiento de la Educación de la Voluntad.

A.2 Asignatura de Lengua Castellana (Obligatoria en todos los cursos, a excepción del tercer curso del plan de 1901)

A.2.1. *Gramática Castellana. Teórico-Práctica en todas sus parte*. *(Obra acomodada á las necesidades de esta enseñanza en las Escuelas Normales)***,** de D. Gregorio Herrainz (1869).

Al principio de la obra, el autor se refiere al hecho de la *perfectibilidad humana*[113], siendo el estudio del lenguaje uno de los elementos que contribuyen a ella. Identifica el término *moral* como *fenómeno referido al alma.*

VALORES

Los valores señalados en la obra, son:

El valor de la *libertad*, como sentido de ruptura con la dominación –sentido etimológico procedente del latín-, *variante accidental de la lengua*

[112] Federico W. Foerster (1869-1966) representante del eticismo pedagógico. Su obra fundamental, *Escuela y carácter*, Editorial Labor. Nacido en Berlín. Defensor de la idea de que el centro de la gravedad de la formación humana reside en la conducta moral. Triunfo del hombre interior, el dominio de sí mismo, el culto del sacrificio, el amor. El primer deber de los educadores es, indudablemente, preparar el retorno a la vida interior".

[113] Gregorio Herrainz (1869): *Gramática Castellana. Teórico-Práctica en todas sus parte.* Imprenta de la Monarquía Democrática. Madrid, p. 13.

eclesiástica. El autor explica esta liberación con la siguiente expresión poética:

> *Pero amaneció un día claro y esplendente de libertad, las ciencias rompieron su tenebroso, asfixiante y teocrático encierro y la humanidad les saludó regocijada en el primer momento de su emancipación (...)*[114].

El valor de la *solidaridad* se manifiesta en el deseo de extender el *idioma patrio* para que esté al alcance de todos: *las grandes masas populares* son *las necesitadas de instrucción y también las más desatendidas*[115].

El valor de la igualdad, asociada con la *justicia*, el autor la manifiesta con el deseo de generalizar la buena ortografía a toda la población.

> *(...) en este país clásico de los privilegios, lo es hasta nuestra ortografía literal. Y nosotros opinando que debe ponerse al alcance de todo el mundo, creemos (...) hay que popularizar las reglas de la escritura*[116].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Son interesantes las explicaciones que el autor realiza sobre el término *juicio*, elemento fundamental en la teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg, y que para Herrainz tiene dos definiciones: *Como producto de operaciones intelectuales,* o *como noción innata del alma* –es decir, referido a la moral -. En esta segunda acepción, el autor encuentra también una relación juicio-moral explicada a través de las siguientes palabras:

[114] *Ibidem,* p. 88.
[115] *Ibidem,* p. 89.
[116] *Ibidem,* p. 167.

> *Las ideas, que parecen que abandonan nuestro espíritu para ofrecerse a la vista, vuelven pronto á aquel más perfectas y desarrolladas*[117].

Podríamos pensar que son indicios del modelo basado en la construcción racional y autónoma de valores, pero por la época y por las escasas referencias a estrategias concretas, son solamente una visión adelantada a su tiempo. Con el término *raciocinio*, se refiere *a la relación entre dos juicios* en la que interviene *cuatro facultades humanas*: abstraer, generalizar, inducir, deducir. El autor se introduce en el complicado lenguaje axiológico para explicarnos dichos términos:

> *Con la abstracción se puede disgregar la cualidad "bueno" de los seres que la poseen para construir la idea de "bondad" (...).*

Inferencialmente, observamos también la importancia que el autor concede al desarrollo de la autonomía moral y crítica, dice respecto a los estudiantes:

> *Es importante que* no *hacinen en su memoria el contenido de las obras de texto, sin darse cuenta de su doctrina, y que se convierten en parlantes autómatas, más bien que en hombres ilustrados*[118].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión moral de la enseñanza empleada por el autor es señalada de forma directa, con expresiones contundentes – no olvidemos que se trata de una obra dirigida a maestros elementales, donde la autoridad era una función prioritaria:

> *Exigimos al maestro pensamientos felices, expresiones correctas, valientes y oportunas, estilo propio y acomodado a las mejores*

[117] *Ibidem*, p. 15.
[118] *Ibidem*, p. 42.

condiciones que todas estas exigencias no son refutadas con una formación acorde con dichas exigencias.

Es una queja evidente a la mala formación de los maestros de la época. Resalta la importancia de tener una actitud abierta, receptiva con sus alumnos, alusión a la dimensión relacional.

La dimensión crítica se constata con la idea de la necesidad de formación de la población –referida, en este caso, a la instrucción gramatical -.

A la gran masa popular, que sin otra educación que la primaria, debemos ofrecerla obras que encierren lo más importante para su educación ideológica, política y social[119].

Es fácil de imaginar en qué dirección iría encaminada dicha formación. Pero no es la tendencia del autor lo que debemos juzgar, ésta ya le viene dada por la cultura de la época en la que vive, sino la expresión del deseo del autor por mejorar la instrucción de las personas.

A.3 Asignatura de Historia de la Pedagogía (4º curso del plan de 1914 y tercer curso del plan de 1931)

A.3.1 *Historia Universal de la Pedagogía,* por Julio Paroz (1909)

En el prólogo, el traductor de la obra, D. Prudencio Solís, señala la función que se esperaba del maestro de primera enseñanza: *(…) dirigir los pasos de la niñez y formar su corazón e inteligencia.* Le adjudica por tanto, y siguiendo la corriente tradicional: educar e instruir.

VALORES

[119] *Ibidem,* p. 23.

La libertad, entendida como necesaria para el desarrollo de las facultades humanas. Como emancipación: *Todos debemos trabajar en obsequio de la emancipación de la individualidad*[120].

La solidaridad, como sentimiento de humanidad; *fraternidad; caridad.*

La tolerancia, se intuye adherida a su pensamiento cristiano. Manifestada como *respeto a las nacionalidades, a las individualidades*[121].

La paz, como necesidad humana, cuya satisfacción viene *del auxilio sobrenatural*[122]. Ausencia de violencia.

MODELO DE DESARROLLO MORAL

Predomina el de socialización, pues ya en la introducción vislumbramos la idea del autor de que el desarrollo moral va unido al desarrollo proporcionado por la religión. Sus palabras: *Para educar al hombre en la esfera de lo infinito (…), se necesitan cuidados y la acción directa del espíritu de Dios*[123], o la cita de Pestalozzi, al denominar a Jesucristo como "maestro único".

Como formación del carácter. Al describir la educación inglesa y alemana, percibimos una cierta admiración por su metodología. Las siguientes palabras así nos lo indica:

> *(…) se les inculca un sentimiento profundo de dignidad personal y de responsabilidad moral, y se forman caracteres tan firmes é independientes, que difícilmente se encuentran en otros pueblos*[124].

Este desarrollo educa la *voluntad*, por eso dice: con la finalidad de *(...) formar voluntades enérgicas, caracteres firmes e independientes*[125]

[120] Paroz, J. (1909): *Historia Universal de la Pedagogía*. Imprenta y Librería de D. Torres, Gerona, p. 68.
[121] *Ibidem*, p. 41.
[122] *Ibidem*, p. 182.
[123] *Ibidem*, p. 1.
[124] *Ibidem*, p. 235.

DIMENSIONES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión relacional queda citada en la descripción pedagógica que realiza de Victorino de Feltre, según este autor, escribe:

> *(…) procuraba que en las relaciones diarias que sostenía con sus discípulos gozasen éstos de la libertad suficiente para que sus tendencias y aptitudes particulares pudieran presentarse en escena.*
>
> *Victorino se alegraba de que sus discípulos le pidiesen aclaraciones sobre las dudas que pudiera ofrecerles (…)*[126].

La dimensión deliberativa, al igual que la relacional, la hemos detectado en la descripción del mismo personaje anterior. El autor incide en la excelencia de la obra educadora de Feltre, diciendo: *(...) se distinguió también por la atención particular con que estudiaba el carácter de sus discípulos (…)*

La dimensión crítica, la detectamos en el estudio de *La educación en los pueblos cristianos.* Hallamos una expresión escrita, manifestando el convencimiento de que a través de la religión cristiana se puede llegar *á transformar la humanidad entera en una sola familia*[127], idea de unión, de confraternidad, de amor entre todos los hombres.

Se vuelve a señalar en la explicación que realiza de *la fraternidad de todas las clases sociales en la escuela* – refiriéndose a las escuelas populares alemanas -, *es un estimulante moral y un elemento de progreso, con el cual el pueblo gana en fuerza y armonía*[128].

INFLUENCIAS

Su formación cristiana, percibida al inicio de la obra, le inclina por adoptar una preferencia por el pensamiento socrático, platónico y aristotélico,

[125] *Ibidem*, p. 247.
[126] *Ibidem*, p. 58, 59.
[127] *Ibidem*, p. 41.
[128] *Ibidem*, p. 252.

por ello emplea el ideal de la «virtud» y la importancia del «hábito» como medio de perfeccionamiento del hombre.

De Pestalozzi comparte su visión de que la educación y la instrucción deben ajustarse a las características del alumnado (a su naturaleza física, intelectual, moral y religiosa), principio educativo que se incorpora a su fuerte visión religiosa.

Montaigne aparece también nombrado en sus comentarios, del cual extrae la idea de la importancia que tiene la autoeducación y el razonamiento en el alumno, *para que aprenda á discernir y á elegir por sí mismo.*

A.4. Asignatura de Legislación Escolar (Último curso en ambos planes)

A.4.1 *Curso de Legislación Escolar,* por D. A. Augusto Vidal Perera (1912)

VALORES

Hallamos exclusivamente el valor de la justicia en relación al tema de los castigos, es decir con sentido de equidad.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Se señala el de socialización. Lo percibimos al señalar como uno de los castigos que puede ser empleado: *Hacer leer al discípulo en alta voz la máxima moral que haya violado*[129], o la recomendación de utilizar la bibliografía de hombres ilustres para que sirvan de ejemplo a los alumnos.

[129] Vidal Perera, A. (1912): *Curso de Legislación Escolar.* Tip. Noticiero Granadino, Granada, p. 36.

9.2.1.- B. Plan de 1914

B.2 Asignatura de Lengua Castellana (Cursos 2º y 3º)

B.2.1 *Tratado elemental de Lengua Castellana*, de D. Rufino Blanco y Sánchez (1915)

VALORES

Los valores hallados son los que a continuación indicamos:

La *solidaridad.* Queda reflejada en un ejercicio mediante el refrán: *Haz bien y no mires a quien, p*or otro lado, *s*u contravalor: *Del árbol caído todos hacen leña*[130]. *No tengas la mano abierta para recibir y cerrada para dar*[131]. En un ejercicio de copia sobre el *Heroísmo,* al final del texto, aparece en letra en cursiva la siguiente aclaración:

> *Sin duda alguna, es un acto de caridad heroica exponer la vida por nuestro semejante*[132]*. El que tiene caridad, siempre tiene algo que dar; La caridad es la mayor de las virtudes*; *El hombre sin caridad es como un árbol sin fruto; El tártaro, el lapón, el indio rudo, el tostado africano, es un hombre, es tu imagen y es mi hermano*[133]*(...)*

son frases que aluden a un sentido universalista de solidaridad.

Los valores de *paz* y *justicia*, sólo quedan reflejados nominativamente en ejercicios de gramática. Se le pide al alumno que diga cuál es el símbolo de las siguientes ideas, entre ellas: el de la *paz* y el de la *justicia*[134]. En otro ejercicio, se le propone al alumno elaborar combinaciones de palabras como: Fe, esperanza, caridad; prudencia, *justicia*, fortaleza, templanza. En el siguiente, la justicia queda representada con la idea suprema de Dios.

---

[130] Blanco y Sánchez, Rufino (1915)*: Tratado elemental de Lengua Castellana*. Sexta edición corregida y aumentada. Imp. de la Rev. De arch., Bibl. y Museos, Madrid, p. 60.
[131] *Ibidem,* p. 166.
[132] *Ibidem,* p. 79.
[133] *Ibidem,* p. 207.
[134] *Ibidem,* p. 84.

> *Sin los premios y los castigos de la otra vida, ¿dónde está las justicia?, ¿Dónde el estímulo para la virtud y el freno para el vicio?*[135].

Con un lenguaje patriótico, al referirse a la necesidad de expandir el castellano, dice: *(...) estamos obligados los españoles, por ley de raza, a sostener y a acrecentar esta influencia,* lenguaje colonialista que nada tiene que ver con la tolerancia y el respeto a la cultura de otros países.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización queda reflejado a través de los siguientes ejercicios propuestos.

Ya sean dictados, copia, lectura, análisis gramatical o prosódico, abundan sentencias, códigos o consignas de carácter religioso: *Debemos creer todos los dogmas. El que ofende a Dios es un malvado. La necesidad tiene cara de hereje.* Poner en singular la frase: *Cumple con tus deberes y serás feliz*[136]. En esta frase hallamos indicios del método de inculcación, al igual que en las demás frases correspondientes a ejercicios diferentes: *Elige entre la paz o la guerra. Sirvamos a los amigos sin perjuicio de la justicia. Es preciso dirigir bien a los jóvenes. Debemos transigir. El empeño más noble es el de dominarse a sí mismo* Esta frase se cita dos veces en diferentes ejercicios. Podría tratarse de un llamamiento a la autonomía moral y al autogobierno como dimensiones de la personalidad moral. Como ejemplo de cláusula simple, cita: *Debemos seguir el dictamen de nuestra conciencia.* También se citan frases en forma de recomendaciones: *Nunca deben leerse libros que extravíen el entendimiento o corrompan el corazón. Las lecturas irreligiosas*

[135] *Ibidem,* p. 263-264.
[136] *Ibidem,* p. 90.

o inmorales no conducen a la ciencia; por el contrario, son una fuente de frívola superficialidad[137].

La obra, aunque sea un tratado de lengua castellana, siguiendo la corriente pedagógica tradicional de todos los textos del siglo XIX y principios del siglo XX, nos señala el pensamiento moral de la época, de tendencia estoica, humanista, de raigambre cristiana.

B.3 Asignatura de Historia de la Pedagogía (4º curso)

B.3.1 *Historia de la Pedagogía, con un resumen de la española,* por D. Eugenio García y Barbarín (1917)

En la introducción, ya advertimos importantes referencias a la educación moral, identificándola el autor con *despertar alguna emoción*, la cual a diferencia de la intelectual, dice que no se puede enseñar.

VALORES

Son escasos los valores reflejados en la obra. Cita textualmente y en palabras de otros autores la *Justicia* y la *Libertad.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El empleo desmesurado de *aforismos* - de numerosos autores -, *máximas, principios pedagógicos, opiniones pedagógicas, pensamientos, consignas, consejos, postulados...*, así como la referencia a Pestalozzi, como *maestro único*, por ser modelo de educadores, creemos que son indicios que nos señalan la teoría del desarrollo moral como socialización.

INFLUENCIAS

[137] *Ibidem*, p. 357.

No son muchos los comentarios que el autor realiza en la obra, se atiene a explicar de forma breve y concisa cada una de las etapas de la larga historia de la pedagogía. Sin embargo, añade algún que otro comentario relacionado con la moral. Por ejemplo ensalza, los principios morales de Platón considerados como *admirables*, aunque rechaza algunas de sus *aberraciones* por "*lamentables"*.

Cita a todos los grandes maestros de la Moral habidos en la historia de la humanidad, ensalzando o criticando cada una de sus doctrinas, abundan pues, las citas textuales de los autores más representativos. El autor se sitúa en una posición ecléctica en la mayoría de sus descripciones, dice: *A nosotros no nos compete juzgarla sino desde el punto de vista pedagógico*[138]. Por la extensión que ocuparía en esta investigación, nos referiremos a aquellos comentarios más relevantes y reiterativos, como por ejemplo la descripción que hace del pensamiento de Cofucio. Dice:

> *Por muy pura que parezca su moral, encierra un vicio radical: confunde el hogar con la sociedad, destruye todo elemento de libertad individual, y de ahí el carácter de inamovilidad que caracteriza a la sociedad china*[139].

El autor se describe como defensor de *prevenir las faltas mas que castigarlas*, rechaza una disciplina férrea, por eso ensalza a Quintiliano como *verdadero maestro*[140], aunque critica las teorías de Froebel[141] y de Krausse[142] por ser *excesivamente blando para los niños, llevando hasta la exageración el respeto a los mismos, a su espontaneidad y libertad*[143].

[138] García y Barbarín, Eugenio (1917): *Historia de la Pedagogía Universal, con un resumen de la española*.. 4ª ed. Librería de Sucesores de Hernando, Madrid, p. 144.
[139] *Ibidem*, p. 15.
[140] *Ibidem*, p. 68.
[141] Federico Froebel (Alemania): 1782-1852. *La Educación del hombre.* Trad. Española. Ed. Labor, Barcelona, 1929. Aplicó las ideas de Pestalozzi a la educación de los párvulos.

De clara formación católica, le lleva a criticar a Erasmo *porque,* - entre otros motivos -, *en sus estudios descuida bastante la educación moral*[144] y a *Diderot,* porque fue hombre de talento pero irreligioso.

B.1 Asignatura de Pedagogía (2º y tercer curso)

B.1.1 *Pedagogía. Educación y Didáctica pedagógica,* por D. Francisco Ballesteros y Márquez, ¿1921?[145]

Tal y como el autor nos señala en ambos prólogos, la obra nos ofrece conocimientos *más práctico que teórico, más procedimientos que principios (...),* indicios de que las tendencias científicas de la Pedagogía estaban cambiando, perdiendo su carácter clásico y doctrinal en detrimento de la observación, experimentación e intuición.

VALORES

Los valores señalados son los siguientes:

La *libertad,* entendida como capacidad reconocida pero *limitada, de un modo dulce e indirecto, por las exigencias de la higiene y de la moral*[146]*;* como elección, basada en la preferencia de juegos; relacionada con la responsabilidad cuando se actúa con *virtud* o sin ella; la *paz*, mostrándose el autor partidario de ella, por cuanto que *la guerra es, en el orden ético, un estado regresivo en la marcha de los pueblos hacia la civilización (…),* es causa de que *los sentimientos de los hombres se endurezcan;* el valor de la *justicia* lo trata como un deber de ciudadanía; la *solidaridad*, entendida como:

[142] Filósofo alemán (1717-1832), creador del *Ideal de la Humanidad,* cuya doctrina influyó en la ILE y fue conocida en España por Sanz del Río.
[143] *Op. cit,* Barbarín, 1917, p. 239.
[144] *Ibidem,* p. 120.
[145] Ballesteros y Márquez, Fco. (1921): *Pedagogía. Educación y Didáctica pedagógica.* Duodécima edición, corregida y aumentada. Tip. El Cronista, Málaga. (La fecha de edición no aparece en el ejemplar, nos guiamos por el catálogo elaborado en esta investigación).
[146] *Ibidem,* p. 151.

> *(...) fraternidad, amor entre los hombres, y, por lo tanto, la paz entre los pueblos, crear y robustecer los hábitos delicados de solidaridad social y humana (...)*[147].

Y también entendida con el término de *altruismo*[148], señalado sucesivamente en distintos apartados, como por ejemplo en el señalado como *Sociedades humanitarias y de protección a los animales y a las plantas*[149]. Dice:

> *Uno de los objetivos capitales de la educación es el fomento de toda clase de sentimientos y de hábitos altruistas, y por eso es plausible el empleo en las Escuelas de todo recurso que se dirija a abrir entrada en el alma del niño el disfrute con el bien ajeno y al de constituirse en protector y amparo de los seres que le rodean.*

En el apartado de *Fiestas escolares,* cita la fiesta de Solidaridad escolar[150]. Señalamos este hecho, no sólo porque se cite textualmente la solidaridad, sino por especificar el sentido que dicho término adquiere en el texto. Son visitas programas a otras escuelas con el fin de *fomentar sentimientos de confraternidad y de mutua estimación,* entre alumnos del mismo o diferente sexo. Nombra el sistema de ahorro y de Mutualidad escolar[151] como procedimientos para implantar la solidaridad entre los niños:

> *(...) para beneficiarse y protegerse recíprocamente con las cantidades que cada cual deposita en la Caja, al fin de constituir a favor de los supervivientes dotes infantiles y pensiones de retiro.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

[147] *Ibidem*, pp. 278, 279.
[148] *Ibidem*, pp. 307, 332.
[149] *Ibidem*, p. 410.
[150] *Ibidem*, p. 407.
[151] Ver decretos de 29 de agosto de 1899; D. 7 de julio de 1911; Reglamento de 11 de mayo de 1912, y R. D. 20 de septiembre de 1919, en *op. cit.* Ballesteros (¿1921?), pp. 409, 410.

Dice el autor:

> *La educación, para que sea verdaderamente moral, supone el conocimiento previo, la distinción consciente de aquellos ideales altruistas, de cuyo conocimiento y distinción deben nacer el amor, la adhesión sumisa del espíritu hacia ellos y la fortaleza inquebrantable de la voluntad para encaminar el pensamiento y la conducta.*

Creemos hallar en estas palabras el modelo de educación moral definido como de socialización, pues sus alusiones directas a la existencia de unas leyes universales, aceptadas por altruistas y que deben ser conocidas para encaminar el pensamiento y la conducta, son suficientes para demostrar nuestra afirmación.

La importancia concedida a la educación de los sentimientos, de las emociones – el autor la denomina *educación estética* –, concepto equivalente en la actualidad a la educación emocional y que nosotros hemos relacionado con la formación del carácter.

El modelo de construcción lo percibimos teniendo en cuenta las alusiones a los siguientes conceptos:

- Autoconocimiento. Dice el autor:

> *La conciencia,* entendida como *percepción interna y sentido íntimo (…), nos da el sentido de nosotros mismos, de lo que sucede dentro de nosotros (…).*

- Juicio, raciocinio, capacidad de *pensar,* relacionados con el desarrollo moral cuando se trata de fomentar la reflexión y el juicio.

- Auto-educación, mediante la cual, *el hombre llega a poseer la originalidad en el pensar; la espontaneidad en el sentir y la libertad en el querer,* - recordándonos la tres facultades fundamentales para el acto moral -.

La teoría de la construcción moral de la persona inicia su proceso de desarrollo partiendo del necesario conocimiento de nosotros mismos, con el empleo progresivo del razonamiento moral hasta llegar a la autonomía moral mediante la autoeducación.

De la teoría aristotélica, pertenece el modelo de formación del carácter, mediante la cual,

> *(...) da a la voluntad individual la condición necesaria para decidir y obrar siempre con espontaneidad, prudencia y rectitud*[152].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Ya en su primera página, detectamos alusiones a la dimensión moral-crítica de la enseñanza. Escribe el autor:

> *Puede afirmarse que el individuo robustece y perfecciona su personalidad a medida que puede conscientemente ejercitarla en beneficio de una colectividad más amplia y movido por intereses cada vez más impersonales y altruistas. Por eso la Pedagogía necesariamente debe tender a que la educación y la enseñanza tengan una finalidad social*[153].

Intuimos en esta expresión, un deseo de contribuir a una sociedad más perfecta. Los términos:

> *La Humanidad debe propender al bien de los Estados; como éstos al de los Municipios…,*

o la expresión:

> *La ley histórica que debe inspirar los objetivos y la finalidad de la educación es la del progreso de la Humanidad*[154]*(...)*

[152] *Ibidem*, p. 294.
[153] *Ibidem*, p. 16.
[154] *Ibidem*, p. 142.

Nos sugiere, que el concepto de Humanidad se basa sobre el constructo de *perfectibilidad del hombre.* La cita de nuevo, al manifestar el autor el deseo de *cambiar los rumbos de las generaciones que han de sucedernos (…) fomentando en dichas generaciones sentimientos cívicos*[155].

La dimensión relacional de la enseñanza, la detectamos, al igual que en el pensamiento de otros autores ya analizados, en las referencias a los sistemas individuales de enseñanza.

> *El sistema individual consienten que sean tan íntimas como la tarea educativa exige, las relaciones entre el Maestro y los discípulos, aquel puede estudiar y conocer la índole de los sentimientos, las condiciones (…) y usar con ellos los procedimientos de educación y de enseñanza, que mejor se adapten a las imperiosas y legítimas exigencias (…)*[156].

Rechaza el sistema de premio y castigo como elementos imprescindibles para la disciplina escolar, porque ambos,

> *(...) aplicados a un ser moralmente no formado, no pueden tener la elevada categoría moral con que éticamente se les concibe*[157].

Sin embargo, el autor defiende el hecho de su uso pero con las debidas precauciones. Se decanta por *el empleo del procedimiento disciplinario de la previsión*, o acción *sugestiva* del maestro sobre sus alumnos, siempre que su número no sea muy elevado. Sintetizado, sería aquel basado en el *hacerse amar por los educandos.* Ésta y otras referencias como *La Escuela primaria debe abrirse a la luz y al calor del sol„…, al campo donde el niño juegue y aprenda al mismo tiempo(…),* son referencias directas a los principios de la Escuela Nueva.

[155] *Ibidem*, p. 279.
[156] *Ibidem*, p. 548.
[157] *Ibidem*, p. 567.

INFLUENCIAS

Desde una visión herbartiana, fundamenta los estudios pedagógicos en la Psicología y en la Ëtica, añadiendo la Lógica y la Estética. Por ello dedica capítulos independientes a cada una de dichas partes[158]. La definición que hace de la Educación Moral, tiene una cierta originalidad, pues se aleja de la definición aportada por Pestalozzi y que tanta influencia ejercería en la mayoría de los autores posteriores preocupados por la educación de las nuevas generaciones. Escribe:

> *La educación moral tiene por objeto guiar los sentimientos e inducir la voluntad, mediante la propia reflexión, hacia ideales de sano altruismo, para que el hombre pueda realizar su destino temporal y eterno*.

Al analizar esta definición extraemos importantes conclusiones como, la función del maestro en materia de moral, la aceptación de que hay unos valores mínimos conectados con los Derechos Humanos dignos de ser reconocidos y la importancia de la educación de la voluntad, así como la existencia de una finalidad escatológica en el proceso de desarrollo moral.

Aparecen claras referencias a las teorías clásicas aristotélica y kantiana de la *virtud y del deber.* Los términos de juicio, raciocinio, formulados por primera vez por Sócrates y Aristóteles, tan importante en las actuales teorías de educación moral desde el constructivismo, se presentan en la obra ocupando un capítulo independiente - recordemos que también en autores anteriores como Herraínz, Rufino Blanco o Avendaño y Carderera, aparecen reflejados. Dice el autor:

[158]*Ibidem,* pp. 267-313.

> *Mediante el juicio, el hombre puede distinguir lo bueno de lo malo, y lo verdadero de lo falso*[159] .

También de Aristóteles recoge el concepto de hábito, tan importante en el lenguaje moral. Le lleva a decir:

> *La perfectibilidad humana tiene su raíz en el hábito (…), las obras buenas, repetidas por excitación natural de la parte sensible, engendran la virtud en el alma. El hábito realiza este gran milagro, que es toda la educación.*

La importancia extrema que el autor le concede al hábito como instrumento de educación moral, le lleva a afirmar:

> *Si pudiéramos ver y dominar todos los caminos por donde el hábito penetra en la naturaleza y condición del educando, la educación sería una ciencia exacta*[160].

La teoría de Rousseau también aparece, aceptando el valor del «hombre natural».

Las palabras dedicadas textualmente a la *auto-educación*, mediante la cual, *el hombre llega a poseer la originalidad en el pensar; la espontaneidad en el sentir y la libertad en el querer*, - recordándonos la tres facultades fundamentales para el acto moral -, defendido por Pestalozzi, Rousseau,

Spencer,… , defendiendo los métodos activos, en los que el alumno *practique obras de caridad y amor al prójimo*[161].

La influencia de la Escuela Nueva, así como el pensamiento regeneracionista, se puede entrever, por ejemplo, en la siguiente expresión: el maestro debe *hacerse amar por los educandos.*

[159] *Ibidem*, p. 249.
[160] *Ibidem*, p. 183.
[161] *Ibidem*, p. 331.

Nos hallamos con una obra fundamental para entender el enfoque que la educación moral iba a tomar a lo largo de las tres primeras partes del siglo XX. El elevado número de ediciones, así como el interés demostrado por el autor sobre nuestro tema de estudio, nos deja constancia escrita de lo que deberían ser las *Escuelas Normales del porvenir*, escribe:

> *Tendrán que exigir, como primera condición, a los jóvenes que hayan de ser Maestros, tal fondo de energías morales, de firmeza de la voluntad, de dominio de sí mismos, de ascendientes y simpatía personal, de virtudes y delicadezas sugestivas, en suma, como imperiosamente se habrán de necesitar para realizar a conciencia la tarea excelsa de iluminar las almas, de crear voluntades, de dignificar los corazones hasta hacer de un niño un hombre y un ciudadano*[162].

B.5 Asignatura de Nociones y Ejercicios de Matemáticas. Cursos 1º, 2º y tercero.

B.5.1 ***Nociones y Ejercicios de Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría),*** **por D. Gabriel Galán (1920)**

(El texto no refleja ninguna de las categorías seleccionadas en nuestro estudio).

B.19 Asignatura de Prácticas de Enseñanza (3º y 4º curso)

B.19.1 ***Preparación y ejecución del trabajo escolar,*** **por Eladio García (1927)**

[162] *Ibidem*, p. 309.

VALORES

El único valor señalado en esta corta obra es la *libertad*, señalada como disposición beneficiosa tanto para el profesor como para el alumno, especificando que esta *libertad* sea ordenada, pues *es la que tiende a suscitar el interés*[163].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión Deliberativa la detectamos en el llamamiento que realiza el autor al presentar la obra como *guía, pero jamás a suplantar la acción personal y reflexiva del maestro*[164].

Relacional, escribe: *No olvidemos que la voz del maestro es expresión de su personalidad, y ésta, a poco matiz afectivo que posea, captará en parte la atención de la clase*[165]*, la exposición oral del profesor provocando acertados diálogos.*

INFLUENCIAS

Dewey; Kerschensteiner; (Escuela Nueva): Decroly, Montessori; Spencer, Comenio, Rousseau, así como la ILE. Este influjo lo hemos detectado en la fuerte crítica al uso de los libros de texto y a la apuesta por otro método de enseñanza más positiva, *la viva voz del maestro.*

B.19.2 *Prácticas Escolares,* por el Prof. Richard Seyfert (1929)

VALORES

La *libertad*, es citada textualmente al referirse al trabajo del maestro,

[163] Eladio García (1927): *Preparación y Ejecución del Trabajo Escolar*. Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, p. 9.
[164] *Ibidem*, p. 14.
[165] *Ibidem*, p. 32.

como cualidad de éste y con sentido de equidad.

La *justicia*, citada como característica deseable en el profesor.

La *solidaridad*, citada con el término cristiano de caridad al hablar sobre las Colonias Escolares, como *confraternidad entre los pueblos*, al aludir a la enseñanza de la historia

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Se cita textualmente la importancia de la formación del carácter del alumno sobre el instructivo y aunque no profundiza en un primer momento, en un análisis posterior, y a mitad de la obra, descubrimos alusiones a la importancia del desarrollo de la voluntad y a la formación de hábitos. Se incluye un apartado dedicado a *La formación del sentimiento y de la voluntad*

El modelo de socialización se percibe en las alusiones a la misión social de la escuela, la descripción de castigos, el ejemplo del maestro como modelo de *bondad*, dice el autor:

Para el niño lo esencial es el influjo unitario de la personalidad del maestro[166].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La alusión a la dimensión crítica de la enseñanza se patentiza al principio de la obra con el deseo manifestado por el autor de *evolución* de la *vida práctica*, añadiendo la siguiente expresión:

> *Todas las manifestaciones de la vida son susceptibles de ennoblecimiento: la vida familiar, la vida corporativa, el trato social, la vida política…*[167]

[166] Richard Seyfert (1929): *Prácticas Escolares*, Editorial Labor, Barcelona, p. 34.
[167] *Ibidem*, p. 14.

Creemos que refleja un deseo de desarrollo social, de mejoramiento humano; en el sentimiento expresado por el autor al referirse al talante o vocación del maestro: *fe optimista en el porvenir del mundo*[168].

La dimensión relacional, la descubrimos en el apartado: *La disciplina*[169]. En el se sintetiza numerosas características para alcanzar este objetivo, destacándose de todas ellas *la voluntad perseverante* del maestro. La observamos también, en la recomendación que el autor hace a la necesidad de que el maestro ajuste su quehacer a *la personalidad del niño,* en la propuesta del autor que: *Fuera de la vida diaria de la escuela,* haya *horas en las cuales el maestro reúne a los niños, y conversa con ellos libremente, les cuente algo o deja que ellos le cuenten*[170].

INFLUENCIAS

Evidenciamos el pensamiento de Pestalozzi en la definición de educación, así como la relevancia que el autor otorga al aspecto espiritual de la persona. Se apoya en las opiniones de autores del prestigio de Comenio, Rousseau, Salzmann[171], Herbart y Diesterweg[172].

El ideario de la Escuela Nueva, se entreve en las numerosas referencias a la recomendación de hacer salidas a la Naturalezas, al activismo pedagógico, al desarrollo de la fantasía y a la creatividad así como al uso del juego y de la intuición pestalozziano de los aprendizajes.

B.6 Lecturas complementarias

[168] *Ibidem,* p. 18.
[169] *Ibidem,* p. 47-53.
[170] *Ibidem,* p. 52.
[171] Cristiano Salzmann (1744-1811) en *El libro de las Hormigas,* se ocupa de la formación de los maestros a través de otra obra, *Indicaciones para una formación racional de los maestros* 1806.
[172] Adolfo Diesterweg (1790-1886), su obra más importante *Educación general y Educación escolar en particular,* resalta y defiende la importancia de la formación de los maestros.

B.6.1 *La Preparación de los Maestros*, de Lorenzo Luzuriaga (1918)

VALORES

Sólo hallamos una referencia a la *libertad*, entendida como exigencia, junto con la independencia, para el desarrollo de la persona.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Observamos la formación del carácter, citada textualmente en la introducción, aludiendo a la necesidad de enfocar la formación del maestro para que pueda llevar a cabo *la dirección de la conducta total de cada alumno y de la comunidad escolar*[173].

B.6.2 *El alma del educador y el problema de la formación del maestro,* de Georg Kerschensteiner (1928)

Nos hallamos ante una obra teleológica, esencialmente moral, fundamental para profundizar en la formación moral del maestro del plan republicano.

VALORES

Advertimos de manera encubierta y explícita, en primer lugar, el valor de la *solidaridad*, diferenciándola del *altruismo*, a diferencia con otros autores que identifican dichos conceptos. Kerschensteiner la señala como un valor superior, pues ella engloba el concepto de colectividad, de *amor a sus semejantes, simpatía hacia el prójimo, fraternidad*. Define los *motivos del acto pedagógico, como representaciones de valores que hay que cultivar*, con

[173] Lorenzo Luzuriaga (1918): *La preparación de los maestros.* Museo Pedagógico Nacional, Madrid, p. 10.

el afán de alcanzar el *eros pedagógico* – nosotras lo hemos empleado dicho término como *"ethos docentes"*.

La *libertad*, como un valor deseado por la persona para su autorrealización; la *justicia*, con sentido de equidad, - ambos términos suelen ir unidos -, y la *paz.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Detectamos el modelo de socialización a través de sus explicaciones sobre la influencia que el maestro ejerce sobre *el ser de sus semejantes, como portador de valores, en cuyo sentido cada cual es un educador para el bien o para el mal.* Se reconoce, que a veces, mediante *la obediencia por temor,* se alcanzan los valores superiores

La formación del carácter, lo detectamos en la importancia otorgada al *sentimiento* y a la *voluntad,* elementos fundamentales para alcanzar el gran objetivo marcado por el autor: la autorrealización, hacer que el hombre llegue a ser lo que exige su esencia. Modelo contemplado en un apartado de diez páginas, e inspirado en una obra suya anterior: *Concepto y Educación del carácter.*

El modelo de construcción se cita de forma breve pero explícita con los términos inconfundibles de: *moralidad autónoma consciente*[174], como etapa superior en el desarrollo moral de la persona; *El último fin de toda educación es lograr la personalidad moral autónoma*[175].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión crítica se observa al inicio de la obra, al ensalzar a Pestalozzi por su deseo de *salvar a la sociedad de la ruina moral,* anteponiendo el sentimiento del amor a la *sociedad,* a la *comunidad nacional*

[174] *Ibidem,* p. 52.
[175] *Ibidem,* p. 54.

y a la *humanidad*[176], antes que a individuos aislados, esta atención lo considera *altruismo,* en contraposición a ese otro sentimiento que va más allá de individualidades por ser más universal, la solidaridad, fundamental *para la marcha del desarrollo del género humano*[177].

La dimensión deliberativa, la detectamos al definir el *acto pedagógico* como *representaciones de valores que hay que cultivar, o de elemento sin valor que debemos sojuzgar*[178]. En esta expresión verbal, advertimos una de las funciones morales asignadas al maestro: la de decidir, seleccionar.

La dimensión relacional se detecta en relación con la descripción de los sentimientos que debe poseer el maestro hacia sus alumnos, dice:

> *El amor no está en los sentimientos, sino en la comunicación. De lo suyo propio ofrece el amante a aquel a quien ama*[179].

INFLUENCIAS

De forma destacada, se cita de forma textual a Pestalozzi, sirviéndose de su persona para analizar los impulsos internos del maestro; a Herbart y a Schleiermacher[180], *como educadores, investigadores y maestros de la teoría de la educación.*

Se basa en la teoría material de los valores de Max Scheler, el positivismo de Hegel, la teoría educativa de Kant y del pensamiento moral de Sócrates y de Platón.

[176] *Ibidem*, p. 20.
[177] *Ibidem*, p. 39.
[178] *Ibidem*, p. 21.
[179] *Ibidem*, p. 38.
[180] Federico Schleiermacher (1768-1834), defensor de la *Pedagogía concreta*, por la cual defiende que la teoria educativa debe ser dinámica adecuada a los tiempos y lugares determinados. El fin supremo de la educación es poner las aptitudes humanas al servicio de la moralización.

B.6.3 *La Psicología Experimental en la pedagogía francesa,* por Domingo Barnés (1921)

El seleccionar esta obra para ser analizada, está motivado, por la extrañeza que nos causa encontrar dicha materia de estudio, veinticuatro años antes de que fuera implantada como asignatura oficial, así como por el hecho de que fuese escrita por un autor de tan reconocido prestigio académico en el terreno de la pedagogía.

En el inicio de la introducción, hallamos las siguientes palabras que nos indican que se trata de una asignatura perteneciente a las Escuelas Normales francesas, pero que sin embargo, y *con motivo de figurar por primera vez la Psicología Experimental en los programas de las Escuelas Normales,* refiriéndose a las españolas, el autor recoge las experiencias que el Dr. Th. Simon realizó en el curso de 1920 en las Escuelas Normales del Departamento del Sena.

Las categorías halladas en la obra son muy escasas, si exceptuamos las siguientes referencias a las dimensiones de la enseñanza: deliberativa – sólo de forma esbozada -, y relacional, aludidas en numerosas ocasiones a lo largo del libro. La asignatura, nos indica el autor, ofrece al profesor instrumentos para conocer al alumno, y así *adaptar a ellos sus lecciones.* Se requiere, por parte del profesor *carácter simpático, que inspire confianza, hasta el punto de que estimule a hacerle confidencias*[181].

INFLUENCIAS

[181] Domingo Barnés (1921): *La Psicología Experimental en la pedagogía francesa*, Museo Pedagógico Nacional, J. Cosano, Madrid, p. 10.

Ninguna referida al tema de la moral, pero sí con respecto a la psicología experimental. La obra recoge las experiencias docentes de los profesores franceses Simon y Binet.

9.2.3.- C. Plan de 1931

C.7 Asignatura de Metodología de la Lengua y Literatura española (Primer curso)

C.7.1 *Escritura al dictado-ortográfica práctica de los signos de puntuación. Colección de pensamientos y sentencias*, por D. Antonio Naverán Onofre (1930)

VALORES

Son numerosos los valores hallados en este breve volumen de 112 páginas.

La *libertad*, aparece señalado como ley universal, y por tanto, como un deber emancipador de la persona.

La *justicia*, representada en Dios siguiendo las palabras del evangelio.

La *paz*, como carencia de violencia, como *tranquilidad de espíritu*[182].

Solidaridad, valor manifestado con las siguientes expresiones: *Hacer bien a la humanidad*[183], o con un sentido cristiano de caridad:

[182] Naverán Onofre, A. (1930): *Escritura al dictado- ortográfica Práctica de los signos de puntuación. Colección de pensamientos y sentencias.* Editorial Voluntad, Madrid, p. 35.
[183] *Ibidem*,,p. 34, citando a Concepción Arenal.

La caridad, vínculo que enlaza suavemente al hombre con sus semejantes, sentimiento en la humanidad, reparador de las injusticias de la fortuna[184].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El autor nos presenta su obra, con el objeto de *infiltrar en el alma del educando, otra de más alto valor educativo, cual es la que concierne a su formación ética, mediante pensamientos, sentencias y máximas*[185]. Por tanto, se trata del modelo de socialización.

INFLUENCIAS

Su obra recoge numerosas citas de santos católicos, como San Agustín, así como pedagogos y filósofos clásicos: Manjón, Cicerón, Séneca, Luis Vives; literatos como Cervantes, Zorrilla, etc.

C.8 Asignatura de Metodología de las Matemáticas (Primer curso)

C.8.1 *Metodología y Didáctica de la Matemática Elemental.* Tomo 1, por J. Rey Pastor y P. Puig Adam. (1933)

La obra se centra en el desarrollo de la facultad intelectual del alumno a través de las matemáticas. A lo largo de la obra, no cita ninguna de las categorías objeto de nuestro estudio, aunque sí aporta un dato que nos refuerza en la idea, defendida por el autor, de que cualquier disciplina puede favorecer el desarrollo del razonamiento moral. El autor se apoya en este

[184] *Ibidem*, p. 69.
[185] *Ibidem*, Prefacio.

motivo para considerar: *El altísimo poder educativo del método geométrico deductivo*, por eso dice *educa más que instruye*[186].

C.6 Lecturas Complementarias. Asignatura de Pedagogía (2º curso) **u Organización Escolar** (Tercer curso)

C.6.1 *Mi escuela activa*, de Pedro A. Gómez Lozano (1933)

Hemos seleccionado esta obra, porque el autor fue premiado en concurso público, cuyos resultados "excepcionales" alcanzados por algunos de sus alumnos, es reflejo del éxito de la puesta en práctica de la metodología activa. Su experiencia didáctica fue dada a conocer en las Escuelas Normales de la época republicana.

VALORES

Son numerosos. Se citan los siguientes:

La *justicia*, empleada con un sentido de equidad y como valor relativo. Sin embargo, el autor profundiza en dicho valor y confía en el poder de la persona de actuar con justicia empezando por ella misma. Haciendo alusión indirecta al necesario autoconocimiento cuando se trata de reflexionar sobre juicios de índole moral, escribe: *Debemos ser justos para nosotros mismos*[187].

La *libertad*, unida a la responsabilidad, bajo el amor y el sentimiento del deber. Ruptura con lo que esclaviza, imprescindible la disciplina para ser bien empleada, exterior, pero sobretodo, interior.

La *paz*, entendida como estado interior, de espíritu.

[186] J. Rey Pastor y P. Puig Adam (1933): *Metodología y Didáctica de la Matemática Elemental.* Tomo 1. Imprenta de A. Marzo, Madrid, p. 73.
[187] Gómez Lozano, P. A. (1933): *Mi escuela activa*. Compañía General de Artes Gráficas, Madrid, p. 192.

La *solidaridad,* equivalente al *altruismo generoso,* a la *benevolencia, fraternidad, filantropía.*

La *tolerancia*, citada textualmente en la siguiente expresión de deseo: "*amor, tolerancia, altruismo y la lógica y el respeto para elevar y mantener fragante su fuerza moral*[188]".

MODELO DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización lo detectamos en el uso educativo que le concede al *ejemplo.* Emplea la figura de Alejandro Magno por la fuerte voluntad manifestada en su vida.

La formación del carácter, se constituye en un capítulo independiente de diez páginas, en las que los conceptos de voluntad; autodisciplina; sentimiento del deber..., los considera imprescindibles cuando se trata de *disciplinar el espíritu.*

El modelo de la construcción autónoma y racional de valores, lo hallamos reflejado en varios apartados de la obra. A través de: Un *Ejercicio de Sentimiento,* el autor lo describe de la siguiente manera: ante un dilema moral propuestos a sus alumnos, les pide:

> *Medítese y di qué harías puesto en lugar de ese niño acusado sin culpa*[189].

Mediante el empleo de ejercicios de redacción, así como composiciones en las que describan buenos actos y sentimientos hacia otras personas.

Concede gran importancia al desarrollo de la *autonomía* y *autodisciplina*[190]. La siguiente expresión es reflejo de ello:

[188] *Ibidem,* p. 114.
[189] *Ibidem,* p. 161.
[190] *Ibidem,* p. 222.

> *(...) para que el alumno sea capaz de marchar a solas, sabiendo a donde se dirige, poniendo en la empresa corazón y frente, mi frente para reflexionar, y mi corazón para sentir*[191].

Incorpora en su discurso, los términos *Formación racional*, con la finalidad de que el alumno *construya sus normas de forma crítica*[192], realizado a través de ejercicios de *análisis, resúmenes, inventiva*, *reflexión*, así como el uso de las preguntas socráticas *que les haga desarrollar el juicio crítico.*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión relacional se constata al referirse explícitamente a ella como *"templada en el amor"*, con el deseo de que: *las almas de los niños y del maestro alcancen una comunicación perfecta en todo momento*[193].

La dimensión crítica, la detectamos en el deseo manifestado por el autor, de construir un mundo mejor: *Es preciso borrar este mundo y hacer otro mundo*[194]*; "Es la humanidad a la que amo (...)"*, exponiendo el deseo de dar a la humanidad, *"un gigantesco paso de progreso"*[195].

El aspecto deliberativo, lo hemos hallado en una expresión, que creemos que lo resume muy bien y no requiere ningún comentario por nuestra parte. Éstas palabras son más que suficientes para entender la importancia de esta dimensión, asombrándonos por su actualidad. Escribe el autor:

> *La escuela está formada por hombres y por metodologías, los estudia para arraigar los rendimientos plenos, preparándolos para la vida. No se trabaja con el ánimo de enseñar las diversas disciplinas, sino de tomar éstas como un motivo gimnástico para el desenvolvimiento*

[191] *Ibidem*, p. 36.
[192] *Ibidem*, p. 58.
[193] *Ibidem*, p. 29.
[194] *Ibidem*, p. 24.
[195] *Ibidem*, p. 252.

paralelo y armónico en las técnicas y procesos internos, tendiendo a la formación de un hombre equilibrado de tipo universal[196].

INFLUENCIAS

Aunque de forma directa no cita a ningún autor en concreto, indirectamente podemos asegurar que sus fuentes se hallan en las teorías clásicas griegas, en Rousseau y Pestalozzi, así como en el ideario y compromiso con la Escuela Nueva, especialmente con Ferriére, Decroly y Kerschensteiner.

C.6.2 *La Educación activa,* por José Mallart y Cutó (1931)

En la introducción, el autor propone el objetivo de la obra: *(…) esbozar un sistema completo de formación humana.* Estas palabras nos llevan al convencimiento de que en dicho sistema se tratará la formación moral. Dicha afirmación la avalamos al observar la manera de integrar la *educación intelectual* con *la formación moral,* dice: *(…) aunque en la labor escolar no haya una separación entre unas y otras.* Esta es la forma como el autor concibe la *educación integral.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

De forma breve, como breve es la obra, se esbozan los diferentes modelos, detectándose en las siguientes expresiones:

(…) la educación deberá esforzarse en marcar la recta orientación vital, haciendo que el individuo se rija por las altas reglas de la moral. Descubrimos el modelo de socialización. Alusiones directas a la teoría clásica

[196] *Ibidem,* p. 28.

griega del valor de la *virtud* y de la *felicidad;* la importancia otorgada al maestro como modelo, de tal forma que llega a decir: *(…) hay que reconocer que sus modalidades de carácter influyen mucho en la formación de los alumnos. Jamás debería aceptarse como modelo un hombre impulsivo y fácilmente irritable (…)*[197]

El modelo de construcción lo detectamos seguidamente tras un punto y seguido. Dice el autor: *Para esto hay que procurar que en las crisis* – aludiendo a situaciones de conflicto entre valores -:

> *(…) en las grandes dificultades morales, intervenga la inteligencia para resolverlas y dar los rodeos convenientes para que el individuo no deje el camino de su expansión normal. (…) la inteligencia podrá guiar por sendas propias que permitan desenvolver la personalidad y el carácter*[198].

Hace referencia a la autonomía del razonamiento moral.

La formación del carácter es el más citado, unas veces textualmente, y otras, con referencia a la educación de la voluntad, escribe el autor:

> *La voluntad, que se ejercita en vencer dificultades opuestas a las realizaciones deseadas, se forja para las luchas del mañana (…)*[199].

Al finalizar la obra, en un apartado[200] aparece el tema de la *Educación moral y religiosa*. Ambos temas son tratados de forma complementaria, observándose un predominio de referencias al modelo de socialización – citándose la importancia de los ejemplos, así como el uso de los *sanos principios eternos* -, y el modelo de construcción, al resaltar el *juicio* por su influencia *sobre la conducta.*

[197] *Ibidem*, p. 75.
[198] José Mallart y Cutó (1931): *La educación activa*. Editorial Labor, Barcelona, p. 34.
[199] *Ibidem*, p. 48.
[200] *Ibidem*, apartado 7, p. 151.

Como en la mayoría de los autores analizados hasta el momento, los tres modelos se entremezclan en el texto. Hallamos, el modelo de socialización junto al de formación del carácter: Mediante *el fortalecimiento de las virtudes morales, acostumbrando al niño a ser dueño de sus actos y a conducirse según los sanos principios que va descubriendo*[201].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión crítica se señala en la siguiente expresión que alude a una propuesta idealizada de la educación: *(…) desenvolvimiento de la humanidad, haciendo que desempeñen su función dinámica en la solución de los grandes problemas económicos-sociales (…). De su satisfactoria resolución depende el tránsito a un estado superior en la línea de la evolución humana. (…) capaz de crear un porvenir mejor*[202].

La dimensión relacional queda aludida en numerosas ocasiones al referirse al clima de clase, en el que predomina *la colaboración entre los alumnos y entre éstos y el maestro.* De manera muy clara en la expresión siguiente: *Cuanto más cerca esté de los alumnos, mejor;* el maestro debe ser *abordable por los niños; La voz que retumba en la mayoría de las escuelas (…), ha de ser sustituida por la palabra alentadora, por el consejo amistoso.*

Y la dimensión deliberativa, se entrevé junto con la relacional. La detectamos, bien citada textualmente o de manera manifiesta, al señalar la necesidad que el educador ejerza una misión estimulante, seleccionando acciones buenas que lleven al alumno a ponerlas en práctica. Dice el autor: *Muchas veces se sigue el camino del mal por ignorar el del bien.*

INFLUENCIAS

[201] *Ibidem,* p. 154.
[202] *Ibidem,* p. 52.

Sin ninguna duda, la obra sigue los postulados de la ILE, citándose a Francisco Giner, como autor de la frase: *Si queremos hacer hombres buenos tenemos que tratar a los niños como si fuesen buenos*[203]. De Rousseau se recoge la cita de *Necesidad de educar para la vida;* Claparede, Herbart; Pestalozzi; y por supuesto, Ferriére, señalado como *propagador de la escuela activa*, del cual, el autor emplea numerosas expresiones.

C.6.3 *La cooperación en la escuela*, de Antonio Ballesteros (1933)

La obra se centra en describir el proceso de formación de cooperativas escolares como un medio de fomentar el desarrollo *moral* de los alumnos *a través de los sentimientos de solidaridad.*

VALORES

En el prólogo – *Palabras Previas* – se cita la *solidaridad social*[204], valor muy señalado por la fuerte conexión con el tema de la obra, equivalente al señalado valor de la *fraternidad entre todos los hombres.*

La *libertad*, entendida como elección; la *justicia,* valor que debe ser vivido en la escuela para que ésta sea *una reproducción de la sociedad misma (...) fundada en principios de justicia y de humanidad.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Detectamos en un primer momento, el modelo de construcción, haciendo alusión a la importancia del desarrollo del *juicio de sus compañeros* cuando se trata de sancionar las faltas cometidas en el grupo, constituyéndose en *tribunal, que aplicarán las prescripciones reglamentarias acordadas*

[203] *Ibidem*, p. 153.
[204] Antonio Ballesteros (1933): *La cooperación en la escuela*. 2ª ed. Revista de Pedagogía, La Nueva Educación IV, Madrid, p. 7.

previamente por los mismos niños[205]. Cita el desarrollo de la *autonomía,* de la participación activa del sujeto *en su propia formación, (...) ofreciéndole ocasiones de resolver, por sí mismo, problemas de índole social o moral como miembro de un equipo (...)*[206], otorgándole gran importancia al *autogobierno,* como elemento fundamental *de formación ética.*

El modelo de socialización se detecta brevemente con los términos siguientes: *(...) por la práctica de las virtudes sociales (...)*[207], así como también, en la importancia atribuida al ejemplo de las familias de los alumnos, *por su tendencia a la imitación, dominante en tan largo periodo de su desarrollo.* Para ello el autor nos describe las *Asociaciones de amigos de la escuela*, equivalentes a las actuales Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos, así como Las Escuelas de Padres.

El modelo de formación del carácter, se observa en la explicación que el autor realiza sobre la *educación de los sentimientos morales (...),* mediante los cuales, el niño *será capaz de discernir los límites del bien o del mal (...).*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La primera que detectamos es la relacional, aludida de forma repetitiva a lo largo de la obra. Dice el autor:

> *La autonomía descansa en un principio de responsabilidad (...) reaccionan de manera más rápida cuando se convencen de que depositamos generosamente en ellos nuestra confianza; (...) cariño respetuoso que debe reinar entre el maestro y sus discípulos.*

La dimensión deliberativa, la observamos en las funciones atribuidas al maestro en el proceso de formación de las *cooperativas escolares,*

[205] *Ibidem,* p. 13.
[206] *Ibidem,* p. 57.
[207] *Ibidem,* p. 57.

concretamente, la de conocer a sus alumnos *para conseguir el interés y para que alcancen eficacia real sus procedimientos* educativos, así como ajustarlos a las necesidades verdaderas de su educación .

INFLUENCIAS

Detectamos alusiones al pensamiento de Ferrière, Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Pestalozzi y Herbart, citando palabras textuales de algunos de ellos, o bien adivinando sus planteamientos educativos en las propuestas del autor.

C.9 Asignatura de Psicología (Primer curso)

C.9.1 *La escuela y la psicología experimental, con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga,* de M. Edouard Claparède, 1931.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

A pesar de lo que el autor nos dice, entre paréntesis y al final de su obra: *(Dejo de lado el cultivo de las tendencias morales, cuya psicología es poco conocida)*[208], nuestro trabajo, fundamentalmente inferencial e interpretativo, tomando como referente los conocimientos actuales, nos lleva a señalar los siguientes modelos detectados en la obra: En el *concepto funcional de educación* que el autor emplea en el inicio del texto, se deja ver un enfoque, que nosotras definimos como moral, pues según el autor, lo que se pretende con esta educación funcional es *controlar la conducta del niño.* Este dato se completa, con los datos obtenidos a lo largo de la lectura.

[208] M. Edouard Claparède (1931): *La escuela y la psicología experimental*, Revista de Pedagogía, Madrid, p. 95.

Encontramos referencias al valor del esfuerzo como característica del modelo definido como formación del carácter.

Una breve referencia al modelo de socialización, la detectamos con la siguiente expresión:

> *¿Será necesario demostrar lo útil que sería inculcar este conocimiento a los niños, y lo útil que podrían ser éstos para la moral social si se difundiesen?*[209]

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión deliberativa, la descubrimos en la expresión siguiente:

> *(…) el educador debe de preocuparse del tipo de memoria, de imaginación, de pensamiento (estos diversos procesos son difícilmente separables) de sus alumnos*[210]*,*

es decir, para nosotros el autor defiende la necesidad de tener que conocer profundamente a sus alumnos para posteriormente adoptar y dirigir su enseñanza.

La dimensión crítica se observa al definir el autor la escuela como *instrumento social,* como *factor del progreso social*[211].

La dimensión relacional la hallamos en el breve apartado dedicado a la *Personalidad del maestro*, defendiendo que éste tiene *gran influencia sobre la expansión del niño,* favoreciendo *que el niño se abra, se despliegue, se afirme, tome confianza en sí mismo*[212]. Es decir, que la actitud de confianza -definida por el autor como de *invitación* -, es necesaria para el desarrollo del alumno.

[209] *Ibidem*, p.55.
[210] *Ibidem*, p. 54
[211] *Ibidem*, p. 73.
[212] *Ibidem*, p. 102.

INFLUENCIAS

De Rousseau y de Dewey recoge muchas de sus ideas: la importancia del interés y del juego como medio de inculcar al alumno *Las nociones de obligación moral, de deber, de necesidad social, de necesidad material (…)*[213]. No nombramos a otros autores, por reflejar experimentos de carácter psicológico, que no dan respuestas a nuestros objetivos de investigación, sin embargo, no podemos obviar las citas de W. James, pues el autor se apoya en sus ideas al tratar de la *cultura moral.* El autor descarta el poder del hábito – *ejercicio* - como medio de desarrollar *una facultad moral,* si éste no va unido a *sentimientos positivos,* como el *esfuerzo, por transferencia, dispone favorablemente al individuo (…)*[214].

C.9.2 *Psicología para maestros.* De Otto Lipmann (1931)

En el prólogo de ambas ediciones, el autor presenta la obra con la finalidad de aportar conocimientos sobre el estudio del pensamiento (inteligencia) y de la voluntad (carácter), introduciéndose en la dialéctica del sentido ético de la psicología. Analiza el debatido tema del «derecho a la educación», discurso que en España no se inició hasta la Ley General de 1970. Otra prueba importante del carácter ético, que sin proponérselo, el autor otorga a la obra, es la visión universalista por la que integra a la persona como miembro de la humanidad, siendo ésta *una sociedad* a la que pertenece. Nos señala con claridad su ideal ético de hombre - a pesar de su manifiesto eclecticismo - incurriendo en una cierta contradicción -.

[213] *Ibidem,,* p. 27.
[214] *Ibidem,* p. 101.

VALORES

Alude a ellos de manera general al tratar el tema de *Los sentimientos éticos.*

La *libertad* se cita en numerosas ocasiones, al hablar de *la libertad de la voluntad,* y *libertad del pensamiento.* En el análisis del *libre albedrío,* valor que considera imprescindible cuando se trata de hablar sobre educación moral.

La *justicia* es señalada como valor deseable cuando surgen conflictos con los demás. Educable poniéndose como ejemplo el maestro

La *solidaridad* se percibe al describir *los sentimientos de «altruismo», mediante los cuales tendemos a compenetrarnos con el estado de los demás hombres (...).* Se inician en la familia, posteriormente hacia la patria, *y finalmente, a la humanidad.* Cita el *compañerismo* como el *gran valor ético,* así como la *confraternidad*[215].

Cita la intolerancia, antivalor adscrito al grupo-masa, con poder de inhibir la voluntad individual del sujeto.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Detectamos el modelo de socialización en numerosas ocasiones. Cuando señala la influencia decisiva de la figura del maestro como modelo y ejemplo a imitar. En la propuesta pedagógica de presentar al alumno *un ideal* humano dado a conocer mediante la *explicación,* para que el alumno conozca el bien. En la recomendación del uso del castigo y la recompensa, sobre todo en los primeros años, así como en el empleo de los términos *introducción e inculcación* para incorporar *en el espíritu del niño las normas de una conducta moral.*

[215] Otto Lipmann (1931): *Psicología para maestros.* Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, p. 147.

Desacredita la ética religiosa – definiéndola como *confesional dogmática* – por el uso desmesurado de los premios y castigos, considerándola como *una ética primitiva y utilitaria*, inclinándose en señalar como la más idónea, *aquella que solamente obedece al imperativo categórico el deber*[216].

Tomando como referente la perspectiva global de la persona, tal y como Aristóteles nos señalara, el autor considera que las tres clásicas divisiones de las facultades del alma: pensar, sentir y querer, es ficticia, ya que en cada acto *participa toda la personalidad psíquica.* Esta visión es más propia del modelo definido como formación del carácter, modelo al que le dedica de forma central su teoría sobre moral. La finalidad de la enseñanza moral: Despertar la *conciencia.* El tema de los *Sentimientos*, como corresponde a cualquier obra de psicología pedagógica, nos lo enfoca diciendo: *Los sentimientos no se presentan nunca aislados, sino siempre asociados a procesos cognitivos*[217], de ahí su convencimiento en las posibilidades de su educación a través de la *voluntad*, del *esfuerzo, del autodominio de sus tendencias o instintos.*

El modelo de construcción se refleja con el planteamiento de etapas o estadios para el desarrollo de la personalidad moral, para explicar de esta forma, el grado de *responsabilidad* e *intencionalidad* de los actos, otorgándole gran importancia a los *elementos intelectuales,* a la *reflexión*, canalizando de esa forma sus actos. El análisis que realiza sobre la buena o mala *intención* de los actos, así como el deseo último de que el alumno llegue a la autonomía moral. En la siguiente expresión, se manifiesta la tendencia a considerar la educación moral como un proceso *inacabado*:

[216] *Ibidem,* ,p. 190.
[217] *Ibidem,,* p. 136.

- El maestro - no *podrá, quizás, hacer de un niño de malos instintos un hombre bueno. Pero en todo momento puede y debe favorecer el desarrollo de cuanto bueno posea innatamente el discípulo, impidiendo, en la medida de sus fuerzas, la progresión de sus malas tendencias y disposiciones*[218].

El objetivo de la educación:

> *Despertar las fuerzas "morales" de suerte que puedan actuar activamente al servicio de la autoeducación capacitándole en la lucha por la vida*[219].

Es una alusión al *valor de la educación para el dominio de sí mismo,* una referencia directa al autogobierno, al autocontrol, como dimensiones de la personalidad moral que intenta fomentar el modelo de Construcción y el de la Formación del carácter.

Un elemento común a los tres modelos descrito, es el procedimiento de *mecanización de los actos morales*[220], lo que habitualmente conocemos con el término clásico de «hábitos», los cuales consiguen que el sujeto llegue a sentir satisfacción por las acciones morales sin necesidad de la conciencia.

Creemos conveniente de resaltar una característica del desarrollo de la personalidad moral que hasta el momento no hemos hallado referencia en ningún otro manual analizado hasta el momento, es denominado por el autor como *"el espíritu de autocrítica"*. Los procedimientos para ser educado en esta habilidad moral es la apercepción y el *desarrollo de la "capacidad de testimonio",* consistente en hacerle ver al alumno cómo ha sido el hecho realmente sobre el que ha testificado, con el objeto de que corrija su forma de percibir e interpretar los hechos.

[218] *Ibidem,* P. 26.
[219] *Ibidem,* p. 10.
[220] *Ibidem,* p. 216.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Hallamos con claridad, la alusión a la dimensión relacional y con diferentes matices. Dice el autor:

> *Únicamente cuando el profesor sabe dejar de ser un extraño y pasa a confundirse en la comunidad de sus discípulos, es cuando cambian las cosas (...)*[221].

También lo observamos en el enfoque preventivo que el autor realiza sobre un exceso de autoridad mal entendida por parte del maestro, por la cual, dice, existe el peligro de que el alumno pueda creerse todo lo que su maestro le diga. Propone que *(...) no debe pedir a éstos que le crean sin pruebas* – refiriéndose a la conveniencia de que el alumno emplee su propio criterio.

La función deliberativa, la apreciamos cuando dice: *El pedagogo debe, pues fijarse únicamente en la intención para deducir la penalidad* - refiriéndose al castigo o la corrección -, debe *sopesar mucho* su acción, proponiendo que la disciplina basada en dichos medios, sea lo menos empleado posible.

INFLUENCIAS

Como va siendo habitual en obras dedicadas a la asignatura de psicología, William James[222], Binet,... vuelven a ser citados.

Como pedagogos cita a los clásicos griegos: Aristóteles y Sócrates, escolásticos - San Agustín -, y a Rousseau, y a literatos definiéndolos como *psicólogos eminentes.*

Filósofos como Spinoza, y fundamentalmente, a Kant.

[221] *Ibidem*, p. 60.

[222] William James (1842-1910): "Charlas a los maestros". Entiende el autor que la educación es un proceso vivo que permite al hombre reaccionar adecuadamente ante las más diversas circunstancias. Otras obras: *Compendio de Psicología; Los ideales de la vida.*.

C.9.3 *Psicología Pedagógica*, de Otto Klemm, (1935)

Encontramos similitud entre la forma de enfocar el mundo de los valores, señalada taxativamente por el autor, con el estudio de otro autor cercano en el tiempo, pero su obra pertenece al plan provisional de 1938, también de la misma asignatura, de Enríquez de Salamanca[223].

VALORES

Solo cita la libertad, entendida como libre obrar[224], pero sin embargo se refiere a los valores de manera general, mediante alusiones que nos sugieren las teorías de Frondizzi y Spengles[225].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Aunque la obra es más psicológica que pedagógica, hallamos breves alusiones a dicho desarrollo, entendiéndolo como socialización, con el término de *injertar en el alma infantil fuerzas estimulantes de su desarrollo*[226] – relacionando el autor, estas fuerzas con las *vivencias morales* -.

Detectamos ligeras menciones a la teoría de la construcción moral, al señalar la existencia del *requerimiento ético que impulsa a la personalidad a alcanzar sus derechos*, como alusión al *tesón y al ejercicio en la superación de las deficiencias*[227]. Creemos que es una observación al aspecto moral del esfuerzo conectado con la autoestima, la cual la identifica, con el concepto antagónico de *inferioridad,* añadiendo el autor, que este sentimiento, *(…) de antemano ensombrece el panorama vital.* Aludiendo a los términos de autocontrol o autodominio, *como lucha consigo mismo*, y definiéndolos como

[223] Ver análisis de la obra: D.9.1.
[224] Otto Klemm (1935): *Psicología Pedagógica.* Ed. Labor, Barcelona, p. 24.
[225] Spengler (1926): *La Decadencia de Occidente*, vol. I, versión española de M. G. Morente, Madrid.
[226] *Op. cit.*. Klemm (1935), p. 28.
[227] *Ibidem*, p. 95.

energía que mueve al niño para conseguir conscientemente el dominio de sus técnicas vitales mediante el ejercicio – parece que evita nombrar el término clásico de hábito -, resaltando entre estos ejercicios *la responsabilidad y la autodeterminación,* términos que según el autor *determinan un desarrollo moral.*

Estos conceptos son definidos en la teoría de la construcción moral como dimensiones previas que deben ser trabajadas para el desarrollo de la personalidad moral.

Incorpora informaciones sobre la formación del carácter, fijando su importancia durante los primeros años del desarrollo infantil y estableciendo vínculos con los conceptos anteriormente señalados.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Convencido de que en la dimensión relacional se basa el éxito de la educación, escribe que: -a través de esta relación- *(…) puede crearse entre ambos una mutua influencia entre la reanimación y el progreso*[228].

INFLUENCIAS

Tal y como cabría esperarse en una obra psicológica, son numerosas las referencias a psicólogos alemanes como Wundt, y a pedagogos y filósofos como Pestalozzi, Rousseau, Kerschensteiner, Nietzche, Fröebel, Schopenhauer.

C.10 Asignatura de Metodología de las Ciencias Físicas (Segundo curso)

C.10.1 *Metodología de las Ciencias Físicas*, de Vicente Valls y Anglés, 1932.

[228] *Ibidem,* p. 94.

En las primeras páginas de la obra observamos la influencia de la ILE, por la que se unifican, desarrollo de la inteligencia con desarrollo espiritual, *para que cada lección deje una sugestión en el alma, una inquietud en el espíritu (...)*[229], cuando se trata de aprender algo.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El único que hemos detectado es el de la Formación del carácter, el cual, dice el autor, se fomenta con *el trabajo en común*, obteniéndose *rendimiento moral de los sentimientos, del esfuerzo, de la colaboración, pulcritud, curiosidad, placer de crear...*[230]

INFLUENCIAS

De la Institución Libre de Enseñanza recoge sus principios metodológicos y didácticos, especialmente de Cossío, en lo referente a la elaboración del material de enseñanza por parte del alumno.

9.2.4.- D. Cursillos intensivos celebrados entre el 1 de marzo de 1.937 y el 30 de junio de 1.938 (Plan Bachiller) y Planes Provisionales de 1940 y 1942.

D.9 Asignatura de Psicología-Pedagogía.

D.9.1 *Lecciones de Psicología Pedagógica,* por Dr. F. Enríquez de Salamanca, (1938)

[229] Vicente Valls y Anglés (1932): *Metodología de las Ciencias Físicas.* Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid, pp. 5-8.
[230] *Ibidem,* p. 8.

La obra que analizamos es muy breve, se ciñe a explicaciones rápidas como reflejo de los momentos difíciles por las que atravesaba España.

En el prólogo se manifiesta el deseo de *regenerar la Patria.* Por ello dice:

> *(...) es imprescindible que nos regeneremos a nosotros mismos (…) desvaneciendo errores, que con tanto cuidado como mala intención nos enseñaron en las cátedras y revistas (…)*[231].

Es una referencia directa a la ILE, definida como *Sociedad de Bombos Mutuos.* Los términos: *Cruzada, heroísmo español, liquidadores de las glorias patrias,* etc… nos señalan el ambiente bélico de esos años.

Aún hallándonos ante una obra de carácter psicológica, el autor no duda en hacer referencias al tema que nos ocupa, diciendo:

> *(...) la grandeza moral del hombre es mayor que la física; los valores no sensibles están cien codos por encima de los sensibles*[232].

VALORES

Cita el valor de la *libertad*, fundamentándola *en la deliberación y la elección,* considerándola, por tanto, susceptible de educación.

El valor de la *paz* es nombrado en la siguiente expresión: *El que reprime bien conserva la paz; el que reprime a medias queda intranquilo*[233], se refiere a la paz interior.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El autor entiende por educar como *encauzar la vida y para esto no basta el empirismo; es imprescindible conocer al sujeto sobre el cual se trata*

[231] Enríquez de Salamanca, F. (1938): *Lecciones de Psicología Pedagógica*, Imprenta de Emilio Martín, Ávila, p. 34.
[232] *Ibidem,* p. 53.
[233] *Ibidem,* p. 49.

de influir (…). Son claras referencias al modelo de socialización caracterizado por el dogmatismo y la imposición de valores. Este modelo compartido por la religión católica, se manifiesta con claridad en el autor en las siguientes palabras:

> *(…) si el niño es ser imitativo, cuidad, maestros, de que vuestro ejemplo sea un motivo de perfeccionamiento para vuestros alumnos*[234] ,

o la alusión directa a *la imitación* como *la vía más fácil de formar valores y elegirlos*[235], son indicio más que suficientes para apoyar nuestra opinión.

Hallamos breves referencias a la teoría del desarrollo moral como construcción, en la importancia que le concede al *dominio de sí mismo* – actualmente denominado autocontrol –, otra dimensión moral de la personalidad -, imprescindible para el *conocimiento del propio yo.* No nos extraña hallar estos esbozos de base psicologista en una obra de dicha materia, sin embargo, nos extraña encontrar ciertas expresiones del ámbito axiológico, como el concepto de valor y su proceso de adquisición, así como las referidas a la importancia de la adquisición de valores por ser *esta otra cantera inagotable para la construcción del edificio moral. Aprovechando esos momentos de interés práctico* – refiriéndose a la curiosidad innata del niño que pregunta por el *por qué* y el *para qué* -, *podemos enriquecer su experiencia y formar su criterio para la práctica de la vida*. Son alusiones al razonamiento moral infantil, es decir, a la etapa heterónoma de la moral.

Rechaza la idea de que la persona esté exclusivamente determinada por fuerzas fisiológicas, pues según el autor, sería anular la existencia del poder de la voluntad, es decir, la capacidad libre de elegir, por ello defiende la existencia del acto libre –voluntario- , definido como:

[234] *Ibidem,* p. 56.
[235] *Ibidem,* p. 79.

> *(...) aquel que previa consideración y comparación de los valores (por reflexión y abstracción) que es lo que se llama deliberación, el yo reacciona (…) para adoptar un valor, excluyendo los demás, "viviendo uno"*[236]*. La introspección,* - continúa- *nos atestigua que tenemos tales actos.*

Son referencias al proceso de clarificación de valores, al razonamiento moral y a la formación del carácter.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión moral de la enseñanza denominada como relacional, la detectamos en el intercambio dialéctico entre el profesor y el alumno cuando se trata de reflexionar sobre aspectos morales, así como la ayuda que el maestro debe prestarle - *(…) por la dificultad que tiene para formar por sí mismo valores*[237]-. Creemos que son referencias a dicha dimensión como a la teoría de la construcción de la personalidad moral. La importancia que otorga al autor a la libre actividad del niño, creemos que lo denomina *segundo pilar del edificio en formación,* - el primero sería los valores -, aunque sea una actividad mal hecha, ya *sea fisiológica, físico o moral,* necesita de:

> *(...) entrenamiento, de medio para ejercitar y perfeccionar sus funciones todas,* - por eso ratifica -, que *es un inconveniente cohibir a los niños exageradamente. Es preferible que los niños lleven algún coscorrón (...) a tenerlos cohibidos.*

INFLUENCIAS

[236] *Ibidem,* p. 38.
[237] *Ibidem,* p. 62.

El concepto de felicidad que aporta, esbozo del pensamiento aristotélico, lo establece como *resultado de nuestra perfección.*

D.7 Asignatura de Metodología de la Lengua y Literatura española, (1º y 2º curso)

D.7.1 *Cómo se enseña el idioma,* de Félix Martí Alpera, ¿1939?[238]

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

De forma breve, como es su obra, intuimos que emplea el modelo de construcción, por los siguientes motivos: por el uso reiterativo que hace del desarrollo de la reflexión, como ejercicio previo que favorece el pensamiento, funcionando como *moldes para la reflexión y el razonamiento*[239]*;* emplea los términos de *pensar y sentir,* como una misma unidad *orgánica* implícita en la palabra; el autor se muestra consciente de la importancia del desarrollo de los *juicios y de los razonamientos;* así como de *la confianza en sí mismos;* alusiones al autoconocimiento y a su fuerte implicación en la vida.

El modelo de socialización se entrevé al citar, la necesidad del orden, el empleo del ejemplo, ejercicios orales sobre máximas, la repetición de expresiones, y de forma más evidente en la alusión general a la necesidad de *una educación social completa,* en la que incluye el saber *expresarse en público con serenidad y precisión.*

Aunque en toda la obra no se señala el término *formación del carácter*, como ya va siendo habitual en todas las obras que señalan esta variable, sí observamos una breve alusión con los términos siguientes:

[238] En la obra no aparece la fecha de edición, pero Rufino Blanco, en su obra *Bibliografía pedagógica....* la data en ese año.

[239] Félix Martí Alpera (1939): *Cómo se enseña el idioma*, Revista de Pedagogía, 4ª ed., Madrid, p. 10.

Al niño hemos de enseñarle también a escuchar. Escuchar bien es saber atender, saber dominarse y saber esperar[240].

En la frase siguiente, hallamos la estrecha relación entre "pensamiento-sentimiento", ambos son conceptos de la educación emocional, muy relacionada con la formación del carácter propugnado por Jose A. Marina:

La palabra es para el pensamiento y el pensamiento para el corazón y la vida[241] .

Ambas frases son expresiones que definen las cualidades de la personalidad moral.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Se refleja la dimensión relacional, en la explicación que el autor realiza sobre la *constancia* y *el "calor"* con que hay que corregir los defectos de pronunciación, añadiendo el autor: *(…) conviene enseñar con pedagogía; pero tal vez convenga, ante todo, educar y enseñar con todo el alma*[242]. El uso de la *calma, la dulzura, no irritándose ni perdiendo la paciencia, gestos y ademanes amables y tranquilos.* El empleo de la *charla* amistosa con el alumno.

INFLUENCIAS

Cita al padre Girard[243], del cual emplea una frase que inicia y apoya el estudio de la palabra como expresión del pensamiento, dice:

[240] *Ibidem*, p. 32.
[241] *Ibidem*, p. 10.
[242] *Ibidem*, p. 17.
[243] P. Gregory Girard: Nació en Friburgo (Alemania) (1765-1850). Perteneció a la obra de los Franciscanos. Profesor de filosofía en Lucerna (Suiza). Post-pestalozziano, junto con Froebel. Compayrè escribiría sobre el autor: *El Padre Girard y la educación por la lengua materna.* Trad. Del P. Blanco Suárez. Ediciones La Lectura, Madrid. En su obra *Curso educativo* (1844-1846), tratará más ampliamente el principio de la educación por el lenguaje.

La palabra es para el pensamiento y el pensamiento para el corazón y la vida[244] .

Esta expresión la hemos empleado para el análisis del modelo de desarrollo moral.

De Pestalozzi, y de la Escuela Nueva, recoge la visión del lenguaje, y el activismo pedagógico.

D.1 Asignatura de Pedagogía (Plan Bachiller, 2º cuatrimestre; 4º curso del plan provisional de 1942)

D.1.1 *Estudios de Pedagogía,* por D. Antonio C. Floriano Cumbreño, (1941)

La obra sigue la misma línea tradicional de los manuales de Avendaño y Carderera, de Ballesteros o de Santos, es decir, auténticos manuales de educación moral, aunque se trate de Pedagogía, los cuales se inician, ensalzando la pedagogía como ciencia que se basa en la perfectibilidad humana contemplada desde todas sus facultades.

VALORES

Hemos hallado los siguientes:

Nos asombra encontrar una cita de Alfonso Iniesta, en el prólogo, considerado este autor como un reformador, en la que nos señala una cierta intolerancia hacia el exceso de obras extranjeras de pedagogía en España, como muestra inequívoca del valor exaltado del patriotismo propio de los años cuarenta.

[244] *Op. cit,* Martí Alpera, 1939, p. 10.

La *justicia* adquiere los siguientes sentidos: acción propia de un tribunal; como valor que hay que fomentar en el niño; *sentimiento que se desarrolla a través de la educación moral y religiosa*[245]*;* la *paz*, entendida como ausencia de violencia, considera el pacifismo como utopía; la *libertad*, citada como *valor estimable*[246]*; solidaridad*, con sentido cristiano, deseo de *felicidad de nuestros semejantes*[247]*; tolerancia*, como aceptación de todos los alumnos incluidos los menos dotados.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Las alusiones al modelo de socialización son numerosas, sirva de ejemplo las siguientes: Al tratar el estudio de *La moralidad Infantil*, el autor concretiza que ésta se basa en *valores de validez universal, con fuerza obligatoria*[248] - alusión directa a la teoría de Kant -, se cita el ejemplo, *el modelaje*, las advertencias al fuerte influjo de los espectáculos, la importancia concedida a las *normas morales;* el uso de los términos de *condicionamiento* como aquel que *estudia el modo de integrar al niño en sociedad*, y el término de *inculcación*; en las explicaciones en torno a la Educación Nacional como aquella que pretende:

> *(...) orientar al individuo hacia su adaptación al grupo social, político y religioso, basado en normas estables de la nación, con la finalidad de integrar la totalidad del individuo en la organización nacional*[249].

Las recomendaciones del uso de los *premios y castigos*[250] , son también indicios de dicho modelo.

[245] Antonio C. Floriano Cumbreño (1941): *Estudios de Pedagogía*, Magisterio Español, Madrid, p. 133.
[246] *Ibidem*, p. 133.
[247] *Ibidem*, p. 160.
[248] *Ibidem*, p. 75.
[249] *Ibidem*, p. 120.
[250] *Ibidem*, p. 128.

El modelo denominado como construcción, también se revela a lo largo de varios apartados entremezclado con los otros modelos. En el apartado de *Medios de Educación Moral*, se destaca *El dominio de sí mismo*, como *culminación de la personalidad moral, conquista más grande de la voluntad*[251]. Es una alusión directa al autocontrol, una de las dimensiones de la personalidad moral. También se señala la importancia de las *decisiones morales, juiciosamente elaboradas.* Creemos que es una insinuación al desarrollo del juicio y de la reflexión moral. *El sentimiento de la justicia* – dice el autor -, *irá aumentando con el desarrollo de la razón*[252]. Entiende, pues, el desarrollo moral como un proceso, en el que se llega a *la madurez sublimada del juicio moral cuando ya se es adulto.* Propone *fundamentar siempre con razones la exposición del hecho,* aludiendo a la necesidad del razonamiento cuando se ha realizado una infracción sobre alguna norma.

Señala el empleo de las *conversaciones sobre la bondad o maldad de nuestros actos*[253], aludiendo a los dilemas morales como medio de desarrollo del razonamiento moral.

Las menciones a la formación del carácter, las localizamos al igual que los anteriores modelos, de manera intercalada con los otros modelos. La educación de la voluntad, como objetivo prioritario de la educación, estrechamente relacionado con la formación de la conciencia, con la educación de los sentimientos, pues todo ello *determinan la conducta*, *y condiciona el carácter y la personalidad moral del alumno.* Escribe el autor: *Una educación que prescinde de la educación del carácter sería imperfecta*[254]. En el apartado específico a dicho modelo: *Creación, estímulo y desarrollo de las virtudes, corrección de los vicios y defectos del carácter*,

[251] *Ibidem*, p. 160.
[252] *Ibidem*, p. 133.
[253] *Ibidem*, p. 166.

dedica trece largas páginas, en las que aparece el modelo clásico propuesto por Aristóteles de la educación en virtudes y en hábitos.

La educación del sentimiento, entre los cuales se hallan los *morales*, el principal: la educación de la voluntad, son temas reiterativos a lo largo de la obra.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión crítica, aparece reflejada en el apartado: *El niño ante la vida.* Señala el autor:

> *(...) la sociabilidad como cualidad inherente de la naturaleza humana. El hombre ha nacido para vivir en comunidad con sus semejantes, para dar y recibir ayuda de los mismos y para contribuir con ellos al progreso humano*[255].

La dimensión relacional la observamos en conexión a las actitudes de *cordialidad*, *confianza mutua,* con la finalidad de alejar el miedo de los alumnos hacia sus maestros, la recomendación del uso del *diálogo animado y vivo entre el maestro y el discípulo*[256]*,* con repetición al llamamiento a un *diálogo vivo, (...) estimulando a comentar, a inquirir y a preguntar*[257] en clase.

El aspecto deliberativo en la función docente, lo percibimos en la recomendación que el autor realiza sobre la conveniencia de *analizar, comprobar* y *conocer profundamente las reacciones del sujeto*[258], con el

[254] *Ibidem*, p. 125.
[255] *Ibidem*, p. 66.
[256] *Ibidem*, p. 209.
[257] *Ibidem*, p. 213.
[258] *Ibidem*, p. 124.

objeto de dirigir convenientemente la enseñanza. Vuelve a ser señalada esta dimensión, como una ventaja, si se *medita sobre la materia del programa*[259].

INFLUENCIAS

Por primera vez, hallamos un autor que al final de cada uno de los apartados, aporta una breve referencia bibliográfica en cada uno de ellos, citándose, principalmente: el padre Ruiz Amado, el cual es básico para entender muchas de sus ideas, no dudando en señalarlo en numerosas ocasiones. Le siguen en importancia: Aristóteles, Dewey, Claparède[260], Spencer, Kerschensteiner, así como la Escuela Nueva.

D.1.2 *Pedagogía Imperial de España,* por J. Lillo Rodelgo (1941)

En la portada, el autor nos especifica que la obra es una *contribución al estudio de nuestro siglo de oro.* Con un lenguaje poético describe temas tan sentimentales como *El amor; La hermosura; La alegría; La embriaguez; El sentido militar de la vida*, etc, pensamientos extraídos de las obras más representativas de místicos, ascéticos, santos, tratadistas, escritores... del siglo de oro español.

VALORES

Detectamos el valor de la *libertad*, nombrado numerosas veces con un sentido restrictivo – *No le des libertad cuando es mozo* -, y como *libre albedrío.*

La *paz*, como valor perteneciente a la conciencia interior.

[259] *Ibidem*, p. 213.
[260] Dr. E. Claparéde (1912): *Psicología del niño y Pedagogía experimental*. Estudio preliminar por Domingo Barnés. 2ª ed., Lib. Francisco Beltrán, Madrid.

La *justicia*, escrita en mayúscula y con sentido religioso asignada a Dios.
La *solidaridad* nombrada a *caridad cristiana* y *amor al prójimo.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Por las numerosas alusiones, predomina el de socialización. Escribe el autor: *La única y eficaz pedagogía es la enseñada por los numerosos místicos del siglo de oro español*[261].

No ay mejor Maestro, ni que más bien enseñe, que el buen ejemplo[262].

La formación del carácter se constituye en tema específico para el autor, cuando analiza *el cultivo de la voluntad*[263], la cual,

> *No se forma y madura si antes no entramos en nosotros mismos. Conocerse es empezar a gobernarse. Vivir hacia dentro; dialogar consigo mismo; pesar y medir nuestra propia obra*[264].

Autoconcepto, *autoinspección, autoeducación, educación interior*, son conceptos descritos en numerosas obras de *místicos* y *ascéticos,* recopilados y citados por el autor.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑAZA

La única que hemos encontrado es la dimensión *relacional*, enmarcada en un contexto poético de amor, simpatía entre *educador y niño.*

INFLUENCIAS

[261] J. Lillo Rodelgo (1941): *Pedagogía imperial de España.* Magisterio Español, Madrid, p. 15.
[262] *Ibidem*, p. 168.
[263] *Ibidem*, p. 314.
[264] *Ibidem*, p. 71.

No podemos citar a ningún autor en concreto, pues el texto contempla un *Índice de* 384 *Nombres de personajes del siglo de oro español* sin que detectemos autoridad alguna en el pensamiento del autor.

D.12.1 *Metodología y Organización Escolar*. Por Antonio J. Onieva, 1941.

VALORES

En primer lugar se resalta el valor de la *libertad*. Expresiones como *Libertad para el niño*[265], nos demuestra cual es la línea pedagógica defendida por el autor. Sus numerosas alusiones nos reafirman en la existencia de un compromiso con el ideario de la Escuela Nueva. También es nombrada, haciendo uso de la expresión *libre albedrío*, con un sentido de *libertad interior*, referida a la disciplina de orden interna. Siguiendo este sentido estoico, considera el trabajo como un valor, que por medio del *hábito* acabará encontrando *la libertad en la tarea que ejecuta.*

La *solidaridad*, la detectamos implícitamente en el capítulo dedicado a la Metodología del Derecho y la Educación Cívica, dice:

> *Pequeño el hombre ante la magnitud de las exigencias de la vida, busca en la colaboración, en la asociación, en el mutuo apoyo una fuerza ayudadora de la propia, y él a su vez contribuye con sus energías al esfuerzo ajeno, produciéndose de este modo el equilibrio social a base del "uno para todos y todos para uno"*[266].

[265] Antonio J. Onieva (1941): *Metodología y Organización Escolar*, 2ª ed., Ediciones Afrodisio Aguado, Madrid, p. 69.
[266] *Ibidem*, p. 206.

Vuelve a ser referida implícitamente con los términos, *la escuela debe educar socialmente, o sea en el amor de unos a otros,* con el sentido de amor cristiano.

El valor de la *justicia*, es objetivo educativo para el autor, por eso nos dice que hay que saber *aprovechar todo acontecimiento social para inspirar a los niños el sentimiento de la Justicia.* Para ello propone al igual que lo hiciera Ballesteros en la anterior obra citada, el uso del *Jurado Escolar*, experiencia iniciada en Bélgica, y según el autor *con excelentes resultados.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El método de socialización se constata en la obra, en coherencia con todo su discurso, señalando el *ejemplo del maestro*, pues *El corazón es más sensible que la inteligencia y no se gana con argumentos, sino con la emoción.* La influencia valoral del maestro se evidencia en la obra:

> *(….) el niño observa constantemente a su maestro, al extremo que cualquier gesto de éste engendra una postura moral en su discípulo. Esta consideración le servirá al maestro de autocontrol (…).*

Las referencias al desarrollo de las dimensiones de la personalidad moral, nos reflejan datos para determinar que el autor habla de la teoría de la construcción. Dice:

> *Nuestro cuerpo y nuestra alma son nuestros componentes sustanciales, absolutamente inalienables (…),*

por ello el autor recomienda partir del interés que despierta nuestro deseo de conocernos a nosotros mismos, *No porque sea medida de las cosas, sino porque soy lo más vital para mí mismo.* El segundo interés lo sitúa en el *tú,* porque *Tan vital es vivir al hombre consigo mismo como con los demás*

(…)[267], es una evidente referencia a la necesidad del desarrollo del autoconcepto para posteriormente saber aceptar al "otro".

El valor de la autoestima personal se percibe con las palabras:

> *Un buen maestro debe procurar siempre que el niño preguntado salga victorioso; el niño ha de tener cada vez una fe más firme en sus propias fuerzas;*

o la expresión hallada al final de la obra: el maestro *debe procurar encontrar todo bien y alentar a los niños a mejorarlo (...),* son medios fundamentales para el desarrollo de una personalidad madura que busca ese perfeccionamiento, facilitado a través de la educación moral desde su dimensión individual e introspectiva.

La importancia de la autoeducación, como medio de "aprender a aprender", queda reflejada en la obra, atribuida al desarrollo del *juicio* como medio de conquista de la autonomía personal, manifestada con los términos de *(…) hombre que huye de pensar por cuenta ajena*[268], o la expresión, *(…) independencia de pensar que es la base de la educación y de la formación de su carácter (…),* idea imprescindible para entender la teoría actual de la construcción de la personalidad moral.

Otras evidencias de que se está definiendo el modelo de construcción, son las siguientes propuestas de educación moral: ejercicio de redacción. - *Que digan cómo resolverían un conflicto dado de carácter moral*[269]. Precisamente, es una de las estrategias basada en la línea de los dilemas de Kohlberg, que para Onieva es *la de mayor dificultad*. Las recomendaciones de *Lecturas energéticas*, aquellas referidas a la vida de santos o personajes históricos cuyas biografías son dignas de imitar, tras la cual el autor propone que la

[267] *Ibidem,* p. 28.
[268] *Ibidem,* p. 195.
[269] *Ibidem,* p. 92.

lectura se comente entre todos, concretando en tres líneas el comentario en las libretas *a modo de principio normativo de conducta que deben recrear los niños.* Otro tipo de ejercicio sería lo que denomina como *Hallazgo de una buena acción*, basado en el uso de la prensa, el alumno la recortará para llevarla a la escuela el día siguiente.

Al final de la jornada, media hora antes, el maestro *reunido familiarmente* – es una alusión indirecta a la dimensión relacional de la enseñanza – con la clase de alumnos, individualmente:

> *(...) leerá el que haya traído y luego se establecerá una conversación general para que los propios muchachos diluyen cuál de todas las acciones leídas es la más noble y generosa. El maestro guiará con comentarios a unos y otros hasta que recaiga acuerdo. El maestro invitará a los muchachos a que extraigan un principio de moral o de buena conducta, que, concretado en tres o cuatro líneas, pasará a las respectivas libretas*[270].

El uso de las asambleas, señaladas como imprescindibles en las teorías de la construcción de la personalidad moral, también es señalada con los términos de *Clase de conversación*, dice el autor:

> *(...) todo se reduce a poner en juego la habilidad del maestro para llegar a conclusiones emotivas en que tanto juegue lo bello como lo moral.*

En la lectura de los cuentos, de ellos *se extraerá alguna consecuencia de índole moral o social.*

Las lecciones de autogobierno[271], concepto liberal que en la actualidad está tan en boga en la teoría de la construcción moral, adquiere un significado

[270] *Ibidem*, p. 366.
[271] *Ibidem*, p. 370.

religioso cuando el autor propone que los alumnos hagan *examen de conciencia y manifiesten cómo se comportarían en circunstancias delicadas o difíciles de la vida*, éste ejercicio es sin duda muy semejante al propuesto por Kohlberg mediante los dilemas morales para el crecimiento moral. El autor parte de la lectura del *periódico y la revista*, para:

> *(…) que los niños se estudien a sí mismos para que se habitúen a autogobernarse, a lograr aquella libertad sana interior que tan maravillosamente define a su personalidad.*

Sin embargo, y a pesar de estos esbozos tan religiosos y conservadores, detectamos en la obra alusiones al último nivel que para Kohlberg sería el de la autonomía moral, cuando la persona identifica en sus juicios morales sentimientos universales. El autor lo expresa así:

> *(…) interesando a los niños hondamente, a fin de que nazca en ellos, por propio convencimiento, el respeto cariñoso a todo lo que tiene una razón de existencia justificable en sí misma.*

Creemos que es una referencia indirecta al reconocimiento de la dignidad, no sólo humana, sino de todo ser vivo.

El modelo de *formación del carácter*, aparece señalado como *el más precioso don que puede conquistar un individuo*[272].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

En el inicio de la obra detectamos alusiones a la dimensión deliberativa de la enseñanza moral, quedando explicitada al adjudicarle al maestro la función de preparar *el plan* –en la actualidad sería lo denominado como programación-, dice:

[272] *Ibidem*, p. 241.

> *(…) es necesario que el educador haya meditado intensamente todas sus condiciones y su saber personal, las condiciones de la materia que se ha de transmitir y las necesidades del alumno*[273],

entendemos que, durante el ejercicio informal de su función moral, éste debe implicarse conscientemente, con una actitud reflexiva, investigativa sobre su actuación y las implicaciones que éstas conllevarían sobre el alumnado.

La dimensión crítica en la enseñanza, la hemos observado en las palabras dirigidas a exaltar la *Importancia de la Historia*, según la cual:

> *Bien expuesta y sincera y hondamente sentida, propende a la elevación personal y social del hombre, al engrandecimiento nacional y a la armonía de los pueblos*[274].

Esta expresión, creemos que conlleva un deseo manifestado por el autor, de progreso y mejora social. Escribe: para que exista progreso social:

> *(…) es preciso que cada uno tome en serio sobre sí la tarea de su propio perfeccionamiento, y el provecho no dejará de notarse inmediatamente en la sociedad.*

La dimensión relacional de la enseñanza, la hallamos en una de sus propuestas de desarrollo moral, con las palabras *reunidos familiarmente*[275]. Ellas nos sugieren un clima de afecto sincero y de acogimiento entre maestro-alumnos.

INFLUENCIAS

Las descripciones de los métodos de Montessori, Montesco, Winetka, Kilpatrick, Decroly, así como las numerosas alusiones a Claparède o

[273] *Ibidem*, p. 6.
[274] *Ibidem*, p. 180.
[275] *Ibidem*, p. 366.

Pestalozzi, son referentes de su pensamiento pedagógico. Las citas de las recomendaciones realizadas por el Museo Pedagógico Nacional en cuanto al moblaje y decoración escolar, así como citas textuales de B. Cossío, confirman el dato hallado en la obra de Teresa Marín[276], de que el autor fue becado en 1922 por la Junta para Ampliación de Estudios. En su definición de educación, acuña los conceptos tradicionales de *educación integral y armónica de todas las facultades del individuo, sin contrariar a la Naturaleza, desenvolviendo las diversas potencias conforme van apareciendo, relacionando unas con otras (…)*[277].

Al igual que en autores anteriormente analizados, abundan las citas de Spencer[278], para el cual *La educación debe preparar para la vida completa,* visión compartida por Rein.

De Froebel, recoge el concepto de juego:

> *(…) medio poderoso de educación moral y de orden, fortalece el cuerpo, desarrolla la voluntad, forma el carácter (…), provoca el nacimiento de ideas (…), instrumento de desenvolvimiento de todas sus facultades,* en la más pura expresión *formación del carácter*[279]*(…) tiende a formar la personalidad del individuo y, por ende, el carácter y la moralidad*[280].

Defensor del método intuitivo, de la observación y de la experimentación propio de la corriente empírica de Bacon, Hobbes, Locke o Hume, y aplicado en la teoría pedagógica de Herbart –citado textualmente en el texto - y de Kant, que tanta influencia ejercería en la educación del siglo XX. La frase:

[276] Marín Eced, T. (1991): *Innovadores de la Educación en España.* Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, pp. 252-254.
[277] *Op. cit.* Onieva, 1941, p. 247.
[278] Spencer, Herbert (1892): *La educación intelectual, moral y física.* D. Appleton y Cia, Nueva Cork.
[279] *Op. cit.* Onieva, 1941, p. 65.
[280] *Ibidem,* p. 66.

Es necesario observar al niño para estudiarle, estudiarle para conocerle, conocerle para amarle y amarle para educarle.

Estas palabras son muestra de la importancia que el autor le concede al concepto abstracto del amor en la obra educadora.

Su planteamiento sobre la disciplina descansa sobre los postulados de Herbart[281], no basada en una *vigilancia estrecha e insoportable, sino la más mínima, y que puede ser sustituida por la autoridad y el amor del que educa*[282].

La referencia a Vives, que propugna una escuela como "taller de hombres", nos refleja la extrema importancia que el autor concede a la educación moral,

La forma socrática vuelve a ser señalada como la más idónea para la enseñanza de los derechos y deberes, haciéndolo extensible a la educación moral, así como la alusión a Aristóteles de forma indirecta, al tratar la educación estética y ética, compartiendo según el autor, un mismo elemento, la educación de los sentimientos o educación emocional .

D.1.3 *Pedagogía Española,* de Miguel Herrero García, 1941

En Nota Preliminar, el autor nos señala que se inspira en el *filósofo y pensador español por antonomasia, Balmes*, autor de *El Criterio,* éste y otros indicios, como la fuerte censura que realiza a la ILE, y especialmente a Giner de los Ríos, nos inclina a señalar la obra como conservadora, aunque al final del texto, el autor ensalza los principios de la Escuela Nueva.

VALORES

[281] Herbart, J. F. (1806): *Pedagogía general derivada del fin de la educación.*
[282] *Op. cit.* Onieva, 1941, p. 389.

Se cita la *solidaridad* en conexión con el término *social,* con sentido cristiano. Con *altruismo, obrar a favor del prójimo*[283].

La *justicia, propia del hombre bueno;* la *libertad,* como elección de la persona – pero con *abuso, da origen a la esclavitud – no existe sino en el ser humano*[284]; la *solidaridad*, como *vínculo de fraternidad humana*[285], la *tolerancia,* como *disculpa, excusa razonable de todo lo que nos molesta,* y la *paz,* en relación al *equilibrio mental*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El más señalado y analizado es la teoría de la formación del carácter, a la que le dedica el capítulo V, que junto con *La Educación del corazón* - capítulo VI - suman dieciséis páginas del texto. Conectando con el análisis que realiza sobre los valores, el autor señala que para realizar la *solidaridad social* se requiere de la *fuerza de voluntad*, como *motor poderoso*[286]. *Disponer de esa fuerza de voluntad es sencillamente tener carácter, para pasar del pensar al hacer.* El autor resalta la importancia de contemplar el desarrollo moral como una actividad previa a la asimilación y vivencia de valores morales.

El modelo de socialización se indica metafóricamente al sugerir que el maestro sea un *hábil maquinista que sabe conducir con hábitos y técnicas de trabajo.* Recomienda el uso de lecturas sobre héroes históricos españoles, *ejemplos de carácter, modelos de acción*[287], exaltando el valor pedagógico de las sanciones y la importancia de la formación de buenos hábitos.

[283] Miguel Guerrero García (1941): *Pedagogía Española*. Ediciones Españolas, Madrid, p. 32.
[284] *Ibidem*, p. 184.
[285] *Ibidem*, p. 92.
[286] *Ibidem*, p. 18.
[287] *Ibidem*, p. 55.

El modelo de construcción lo percibimos cuando trata del *juicio moral* en conexión con la evolución cronológica e inteligencia del niño. Dice: *La edad es un factor importantísimo para ir madurando el sentido moral.* En el llamamiento que realiza al empleo de la *razón* como medio introspectivo –*intimidad consigo mismo* -, de distinguir *lo justo, de lo injusto, lo bueno de lo malo, la verdad de la mentira.* En este modelo se entrecruzan elementos propios del modelo de formación del carácter: la formación de la conciencia a través del *juicio práctico.* En la obra detectamos un acercamiento de ambos modelos, entremezclando elementos de ambos. Señala el autoconcepto:

> *A cualquier falta o infracción que el alumno cometa, debe el maestro aprovechar la ocasión para que el niño entre dentro de sí, y ejercite su función de juez (…)*[288].

El Autoconocimiento, la autorregulación, junto con la formación de la conciencia, *dota al niño de capacidad de percibir el aspecto moral de las cosas, significa sensibilizar, afinar, aguzar esa facultad de percepción moral* - nos recuerda inevitablemente a la teoría actual de la educación del sentimiento, educación emocional o inteligencia moral, como actualmente se está denominando a la educación moral, tan estrechamente unida a la formación del carácter -.

Señala como estrategia el empleo de los dilemas morales:

> *Hay que aprovechar los acontecimientos de la vida diaria para formar la conciencia de los niños, criticando, analizando y juzgando los hechos*[289]

Así como el empleo del periódico en clase como elemento de actualidad y juicio moral.

[288] *Ibidem,* p. 67.
[289] *Ibidem,* p. 68.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Describe textualmente el deseo de perfección, de búsqueda de progreso y de civilidad de un individuo de un pueblo y de una época, a través de la educación de la conciencia. Creemos que es una alusión directa a la dimensión crítica de la enseñanza.

Tras la extensa descripción de los diferentes tipos de personalidades –en función del temperamento, de las aptitudes, de la inteligencia y de las disposiciones innatas –, dice el autor: *Todo tendrá su aplicación práctica para el pedagogo en la adquisición de técnicas de trabajo.* En esta expresión, y en otras como: *"Estudiad a vuestros alumnos"*, creemos percibimos la dimensión deliberativa.

La dimensión relacional la hallamos esbozada en el llamamiento al respeto hacia el educando.

INFLUENCIAS

En primer lugar, y tal como el autor nos señala en la introducción, se inspira en la obra de Balmes: *El Criterio*, para escribir la presente obra.
La doctrina de Aristóteles, *corroborada y completada por el cristianismo.* En toda la obra se ensalza el espíritu religioso. San Ignacio de Loyola es también referido junto con Kant, del cual cita una definición de carácter:

> *Carácter es poseer la propiedad de la voluntad, por el cual el sujeto se adhiere a principios prácticos que él mismo se ha propuesto*[290].

Cita al psicólogo Bain[291], a San Vicente de Paul, Saint-Pierre, a Descartes[292], al aludir el estudio de las pasiones, y a Herbart, del cual extrae el pensamiento

[290] *Ibidem*, p. 72.
[291] Alejandro Bain (1818-1903), máximo representante de la tendencia cientificista en la educación. Su obra más representativa: *La Ciencia de la Educación*, enfoca, hasta donde es posible, el arte de la enseñanza, desde un punto de vista científico.
[292] Descarte, R. (1972): *Las pasiones del alma.* ,artc. 134, Península, Barcelona.

de "educar por la instrucción". Los principios de la Escuela Nueva, a Dewey y Kerschensteiner[293].

D.13 Asignatura de Religión e Historia Sagrada (Plan Bachiller, en los dos cuatrimestre; Plan Provisional, en los cuatro cursos; Plan de 1945, en los dos primeros cursos)

D.13.1 *Catecismo explicado con gráficos y ejemplos*, de Daniel Llorente, 1941

VALORES

Como va siendo habitual en la mayoría de los textos analizados hasta el momento, se citan todos los valores a excepción de la tolerancia. La *Justicia*, aparece muy nombrada con sentido de equidad, como *atributo asignado a Dios porque dará a cada uno según sus obras"*[294] ; la *libertad*, sin ataduras físicas; la *paz*, como serenidad espiritual; la *solidaridad* se señala textualmente y con los términos de *caridad fraterna*[295]*, caridad cristiana,* como *hacer obras buenas* para los demás. Definida *como amor a nuestro prójimo: más no un amor estéril, sino que se manifiesta en las obras*. También aparece con el término de *misericordia* al describir numerosos ejemplos que demuestran la solidaridad humana y el altruismo.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

[293] Kerschensteiner y la "escuela del trabajo" (Alemania) (1854-1932). Define la educación como proceso, es un tomar posesión de valores y fines culturales, éstos son comunes a todos y producto de la sociedad, pero el acceso a los valores y bienes es individual. Se inclina por despertar el gusto por el trabajo colectivo que servirá para prepararlo a su futura educación.

[294] Daniel Llorente (1941): *Catecismo explicado con gráficos y ejemplos*. 6ª ed., (s.ed.), Valladolid, p. 26.
[295] *Ibidem*, p. 184.

El único que aparece referido es el de socialización, pues la obra se basa en los numerosos ejemplos aportados por la vida de personajes famosos y vidas de santos, invitando a la imitación y al cumplimiento de consignas. La imagen representada con cadenas para señalar la tradición cristiana y el uso reiterativo del término *inculcación* al inicio de cada capítulo son indicios de dicho modelo.

D.13.2 *Pedagogía de la Religión,* de Juan Zaragüeta, 1941

El autor inicia su obra con la tradicional dicotomía instrucción-educación, que le lleva a analizar importantes categorías señaladas en nuestro estudio. De asombrosa actualidad en muchos de sus términos, con fuerte carga psicológica y pedagógica, no es de extrañar que lleve el sello de CENSURA, como señal inequívoca que fue examinado y revisado.

VALORES

Aunque cite textualmente los cinco valores morales analizados, éstos son escasos. La *justicia* está nombrada junto al Dogma Católico; la *libertad* como uno de los valores del hombre; la *solidaridad* queda recogida con sus acepciones de: *amor de caridad, amor fraternal de los hombres entre sí*[296].
La *paz,* se entiende como *fruto de la espiritualidad.* La *tolerancia* es citada una sola vez como *mutua comprensión.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización es el primero que detectamos, explícitamente señalado por el autor cuando presenta la obra en su aspecto

[296] Juan Zaragüeta (1941): *Pedagogía de la Religión*. Espasa –Calpe, Madrid, p. 13.

dogmático[297]. La Religión posee una doctrina concreta que *impone con el deber una norma de conducta como expresión de la voluntad de Dios.* Señala textualmente *la inculcación a través de sus preceptos.* La importancia del *ejemplo del maestro* y el uso de los *modelos de vida religiosa.*

El modelo de Formación del carácter lo percibimos mediante las alusiones a los aspectos volitivos, así como en la cita textual del término *autoformación*, inclinándose el autor por ir más allá de la *heteroeducación*[298] animando el uso del *examen de conciencia.* Le dedica un tiempo considerable a la educación de la *voluntad* o *« el querer» indispensable para la eficacia de los recursos pedagógicos*[299], analizando el *interés o motivación –intrínseca o extrínseca-,* que nos impulsa a señalar la obra como de actualidad pedagógica.

El modelo de Construcción lo entrevemos cuando resalta lo *racional como ideal*[300], a través de expresiones como la siguiente: *estimulándole a pensar por su propia cuenta*, mediante el desarrollo del *sentido crítico.* Concede importancia a la edad en cuanto la *capacidad mental depende de ella*, así como *el descubrimiento por cuenta propia.* Creemos que el autor alude a la "autonomía moral" cuando escribe:

> *El alumno, estimulado y aun orientado por su maestro, explora por su propio esfuerzo y descubre por su cuenta el horizonte de la disciplina.*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión deliberativa la hemos detectado en la siguiente expresión:

> *(...) el educador recibe las reacciones del sujeto sobre el cual actúan, y que bien pudieran servirles para su propia formación, sirviéndole para*

[297] *Ibidem*, p. 11.
[298] *Ibidem*, p. 21.
[299] *Ibidem*, p. 40.
[300] *Ibidem*, p. 33.

su orientación en la tarea pedagógica –reconociendo el papel activo del alumno en todo lo que sea educación.

La dimensión relacional la hallamos en el valor *dialéctico* otorgado al procedimiento didáctico, *cuando maestro y alumno alternan en la expresión de su pensamiento sobre el tema por dilucidar, ya en forma de exposición o en forma de preguntas y respuestas.*

INFLUENCIAS

Aunque son numerosas las citas y referencias de numerosos autores, destacan Balmes y Ruiz Amado.

9.2.5.- E. Plan de 1945

E.1 Asignatura de Pedagogía (Primer curso)

E.6.1 *El maestro mirando hacia dentro,* por Andrés Manjon, 1945

A través de la religión cristiana y de sus principios, el autor nos presenta un ideal educativo y modelo de «vida perfecta», desde esta visión, el autor se constituye en director espiritual para dirigir al maestro por el camino de la perfección religiosa.

VALORES

De los ocho libros (o capítulos) que componen la obra, el capítulo II está dedicado a la *justicia*, desbroza su concepto a través del análisis de esta *cualidad o virtud moral* que debe poseer el maestro. Definida como *Dar a otro lo que en derecho se le debe, virtud moral y social,* sin las cuales la

sociedad sería imposible[301], son ideas que se repiten a lo largo de la obra como muestra inequívoca de la importancia que ésta adquiere para el autor, por ser condición indispensable para las relaciones humanas.

La *paz,* junto con el *sosieg,o* son condiciones de un buen maestro, adquiere sentido de orden interior. Analizada a través de las palabras de San Agustín, la identifica con la *serenidad de la mente, la tranquilidad del ánimo*[302]

La *solidaridad* la encontramos referida en el concepto religioso de la *caridad, generosidad,* así como en el concepto más laicista de *fraternidad universal y altruísmo*[303]. Señala, al igual que otros autores la *Mutualidad escolar y las cooperativas* como asociaciones para fomentar la solidaridad. De este valor depende, según el autor, de que exista o no la paz entre los hombres.

La *libertad humana* es citada como un gran valor deseado.

La *tolerancia* adquiere un sentido de respeto hacia todo lo que es digno de ser respetado, añade al final del apartado: *Respeta hasta la raza y la patria del educando*[304] con significado de *Consentir.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización es el primero que entrevemos en la obra: su fuerte carácter religioso de la obra nos señala la necesidad de aceptar y obedecer los mandatos de Dios; la propuesta del ejemplo y modelo del maestro como *formador de almas*; el uso de las máximas y recomendaciones morales; el llamamiento reiterativo a los *deberes sociales.*… El autor se nos

[301] Andrés Manjón (1945): *El maestro mirando hacia dentro*. Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón. Patronato de las Escuelas del Ave-Maria. Editorial Redención, del Patronato Central para la Redención de las Penas por el Trabajo, Alcalá de Henares, Madrid, p. 49.
[302] *Ibidem*, p. 158.
[303] *Ibidem*, p. 335.
[304] *Ibidem*, p. 65.

presenta como director espiritual que nos señala un camino de perfección, *reformador de los defectos y malos hábitos para con sus semejantes*.

Hallar el modelo de formación del carácter no es de extrañar, coincide con la corriente tradicional más conservadora de la historia de la educación. La educación de la voluntad queda muy nombrada como *dueña y señora del hombre racional;* conseguir *la formación del hombre interior, el dominio de sí mismo*[305].

El modelo de construcción lo observamos al finalizar la lectura de la obra, animando al maestro a realizar las siguientes máximas morales:

> *Conócete a ti mismo y enseña a conocerse a los demás (…). Sin conocerse no es fácil regirse (…), para conocerse no hay como mirarse por dentro, examinarse y comparar las ideas, palabras, acciones y omisiones con la justicia del deber (…)*[306].

Para realizar este ejercicio introspectivo recomienda el uso de la razón, la cual y mediante la *reflexión y la meditación*, se puede *examinar las cosas desde todos sus puntos de vista*, analizando los *motivos y las consecuencias, aplicándolo todo a la vida práctica.*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Observamos la dimensión deliberativa al plantearse la finalidad de la obra[307] como una *invitación al conocimiento reflexivo* del maestro, como medio de *autoeducación*, - autoperfeccionamiento – cuya propuesta queda reflejada por el autor mediante *examen*, a través de preguntas y al final de algunos capítulos, sobre la finalidad de su quehacer educativo. El objetivo de estas reflexiones – o conversaciones consigo mismo – es la *corrección*,

[305] *Ibidem*, p. 157.
[306] *Ibidem*, p. 290.
[307] *Ibidem*, p. 2.

perfección y afinamiento de nuestros pensamientos, deseos y obras en relación con el ideal de la educación. Idea fundamental defendida en varios apartados, bajo el modelo *e ideal humano, nacional y cristiano,* el autor exhorta al maestro que *por nada olvide ni deje* dicho ideal que será el que marque el rumbo – a modo de *brújula*- de todo el proceso educativo.

La dimensión crítica se percibe al describir la *Misión social del maestro* como *impulsor* de mejora de la *sociedad y de la Patria*[308] *, perfeccionar al hombre y a las sociedades.*

La dimensión relacional se entreve en frases o llamamientos a la necesidad de cercanía con el alumno, dice: *El mejor educador no es el que más habla, sino el que más obliga a hablar al discípulo*[309]

INFLUENCIAS

Aunque no nombra a ningún clásico helénico, sin embargo percibimos evidentes alusiones a la teoría eudemónica aristotélica, en cambio sí cita a numerosos padres de la Iglesia Católica, fundamentalmente a Santo Tomás y San Agustín, representantes neoescolásticos muy presentes a lo largo de toda su obra.

E.12 Asignatura de Organización Escolar (2º curso)

E.12.1 *Metodología y Organización Escolar.* Tomo 4: *Estudios elementales de pedagogía,* por Luis Alonso Fernández, 1947

[308] *Ibidem*, p. 14.
[309] *Ibidem*, p. 29.

Nada más iniciar la lectura de dicha obra, hallamos claras referencias a la función del educador: Su *centro de actividad debe ser la personalidad del discípulo que está formándose*, por ello toma de referencia los estudios de autores clásicos como Rein[310], y defensores del pensamiento pedagógico de la Escuela Nueva[311].

VALORES

Los valores constatados en la obra son escasos: El valor de la paz, se entrevé cuando escribe sobre el deseo de *armonía entre los pueblos*[312].

La justicia, la libertad, ambos nombrados textualmente en varias ocasiones. Al tratar el conflictivo tema de los *premios y castigos* como medios disciplinarios, nos señala la *emulación*, la cual *debe ser compañera inseparable de la justicia y la caridad*[313]. Es también una breve referencia al valor de la solidaridad. Caridad manifestada con un sentido cristiano de *amor de unos a otros.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización, como va siendo habitual en los autores leídos hasta el momento, aparece reflejado en toda la obra. Dice el autor al respecto: *el centro de la actividad del educador debe ser la personalidad del discípulo, que está formándose.* El concepto conservador de *discípulo*, tan empleado en todos los textos de pedagogía, es indicio del citado modelo: el

[310] Wilhelm Rein (1847-1929), es uno de los representantes más destacados de la pedagogía herbartiana. Compuso la obra educativa de ocho tomos, correspondiendo a los primeros años de la instrucción primaria. Fue el que le "infundió ánimos al padre Ruiz Amado,para trasplantar a España la doctrina de Herbart". En Moreno, J. M.; Poblador, A.; Del Rio, D. (1986): *Historia de la Educación.* Paraninfo, Madrid, p. 401.

[311] Recordemos sintetizadamente los estatutos de la Liga Internacional: La finalidad de la educación nueva: "Preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia; respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter (...), organización de una disciplina personal libremente aceptada, preparación del futuro ciudadano y de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano.

[312] Alonso Fernández, Luis (1947): *Estudios elementales de Pedagogía. Metodología y Organización escolar.* Tomo 4, Gráficas OTICE, Madrid, p. 28.

[313] *Ibídem,,,* p. 83.

ejemplo del maestro que guía y enseña, al igual que hiciera Jesucristo. Partidario del método aperceptivo[314] para el desarrollo de los sentimientos y conducta moral; del estudio de bibliografías de hombres célebres para que sirvan de modelo a los adolescentes que empiezan el *camino de la vida*[315]**.** La siguiente frase es otro indicio de este modelo:

> *El niño ha de ser educado para la vida y ésta exige una serie de deberes sociales y un ejercicio de derechos*[316].

por ello, el autor propone: *(...) la necesaria enseñanza del Derecho en la escuela (...), como una serie de preceptos cuyo objetivo final es la educación cívica y la formación del futuro ciudadano*[317].

El maestro, nos explica el autor,

> *(...) no debe limitarse a enseñar el Derecho, sino que debe inspirarlo. El arte del maestro ha de estribar precisamente en saber despertar en el espíritu infantil aquella serie de factores morales que hagan bueno al niño sin forzarle a que lo sea. Una sólida educación moral y religiosa es la mejor base de la educación cívica y de la enseñanza del Derecho. En la escuela debe aprovecharse todo acontecimiento social para inspirar a los niños el amor a la justicia*[318].

Partidario de no desaprovechar ningún momento de la instrucción para apoyar el aprendizaje moral, recomienda el uso *de narraciones encaminadas a la educación moral,* para que de este modo, *amenizar* la *abstracta enseñanza de la lectura;* los ejercicios de gramática, cuando el alumno debe extraer *la aplicación moral*[319] de un párrafo o texto; *la enseñanza de las matemáticas*,

[314] *Ibídem,* p. 29.
[315] *Ibídem,* p. 30.
[316] *Ibídem,* p. 59.
[317] Nos recuerda a una de las propuesta debatidas en el Proyecto de Ley de la LOCE, derogada con el brusco cambio político.
[318] *Op. cit.* Alonso Fernández, Luis (1947), p. 59.
[319] *Ibídem,* p. 43.

como un medio educativo más para la educación de la *voluntad*, ya que acostumbra al alumno a no contentarse con *saber las cosas a medias, ya que en matemáticas, o se saben las cosas por entero o no se saben*[320], la enseñanza del canto, nos dice el autor, *incluso sirve para favorecer la disciplina*[321]; *Todos los ejercicios musicales para educar el oído deben hacerse (...), con letra de versos y máximas morales religiosas o patrióticas, a fin de quitar a esta enseñanza su dificultad.*

Las alusiones a la educación del carácter, como otro modelo con perfil diferente, también se refleja en el análisis compartido por el pensamiento herbatiano, según el cual considera que:

> *(...) la disciplina es la formación o cultura moral*, y la define como: *acción inmediata ejercida sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle*.

Considera imprescindible su uso, pues *el individuo bien disciplinado está en condiciones de llegar a su mayor perfeccionamiento físico, intelectual y moral*[322] . El fundamento de la disciplina, citando de nuevo a Herbart, se halla *en el amor*, el cual debe ir unido a la autoridad del maestro *por la superioridad de su espíritu*, - podríamos pensar que se refiere a su supuesta madurez mora -.

Con asombro detectamos alusiones a una de las estrategias de educación moral más controvertida de la actualidad: el proceso de Clarificación de Valores, acusado de relativismo ético, nos extraña hallarlo en un libro de texto perteneciente a una época caracterizada como totalitaria como fueron las décadas de la dictadura franquista. Dice:

[320] *Ibídem*, p. 45.
[321] *Ibídem*, p. 47.
[322] *Ibídem*, p. 76.

> *Cuando al juicio del niño se sometan casos prácticos, procuraremos que no pierda su libertad interna, que no acomode sus decisiones al gusto ni a la opinión de los demás, ni a sus simpatías y preferencias personales, sino a su convicción.*

Encontramos referencias a la necesaria *autonomía moral* como fin último del desarrollo moral, aunque, como el autor nos señala:

> *Debe el niño conocer elementalmente las leyes fundamentales del Estado y aquellas principales de que haya de hacer uso en su vida social cuando llegue a la emancipación.*

Son de nuevo referencia a la necesidad de aceptar unos "valores mínimos, morales", considerados por Adela Cortina como irrenunciables, porque hacerlo sería como "renunciar a la vez a la propia humanidad"[323].

Defensor de la *autoeducación*[324], pues:

> *El alumno debe llegar por sí mismo, bajo la dirección del maestro y sobre la base de los conocimientos adquiridos, a adquirir nuevas nociones.*

Se está ensalzando el valor de la autonomía personal como medio de aprender por sí mismo, traducido en términos actuales como "aprender a aprender". Si a estos indicios le añadimos los siguientes aspectos, nos confirma el hecho de que estamos ante el modelo de educación moral denominado como construcción. La obra está tan completamente impregnada de referencias morales, que incluso al tratar del desarrollo intelectual a través de *Las lecciones*[325], el autor recomienda el uso de *reflexiones morales; de sentido práctico, encaminadas a formar su conciencia*, pues *mejor que con reglas, se*

[323] *Op. cit.* Adela Cortina (1994), p. 28.
[324] *Op. cit.* Alonso Fernández (1947), pp. 7-8
[325] *Ibídem*, p. 121.

educa en el conocimiento de hechos de los cuales debe deducirse la conformidad o disconformidad de sus actos con las leyes morales.

Esta recomendación nos recuerda a los dilemas morales propuestos por Kohlberg como medio de estimular el razonamiento moral a fin de conseguir la deseada autonomía moral. El desarrollo del juicio y del criterio de los alumnos, también queda recogido en la obra, supeditados al desarrollo de la autonomía, encontrando conveniente utilizar como estrategia *los comentarios sobre un hecho o cuestión de actualidad, ellos servirán para que el maestro provoque los comentarios de los alumnos*[326].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Hallamos referencias a las dimensiones éticas de la enseñanza, a través de las siguientes expresiones: en la defensa que el autor realiza del *sistema individual* sobre otros como el *mixto, mutuo o simultáneo*. Las palabras referidas a sus ventajas por:

> *(...) el íntimo trato que se establece entre maestro y alumno, aquel puede conocer mejor el carácter y cualidades de éste, y por tanto, poner en práctica los medios más adecuados para su educación*[327].

Son referencias a la dimensión deliberativa y relacional. Nos señala el método *expositivo-interrogativo* como el más adecuado para instruir, combinando términos propios del ámbito de la moral como es el concepto de *voluntad*, con los términos *imaginación, sentimiento o inteligencia*.

En el apartado de *La enseñanza de la Historia*, observamos la dimensión *crítica* de la enseñanza , otorgándole al estudio de la historia un valor ético innegable, pues según el autor, nos muestra *cómo la decadencia de los*

[326] *Ibídem,* p. 127.
[327] *Ibídem* p. 65.

pueblos es consecuencia de periodos de degradación moral[328], por ello, con su estudio, *propende a la elevación personal y social del hombre, al engrandecimiento nacional y a la armonía de los pueblos*.

INFLUENCIAS

Estamos ante un autor proclive al pensamiento de la Escuela Nueva. Las citas de Frowel, Pestalozzi, Kerschensteiner, Montessori, Decroly, son indicios suficientes para afirmarlo, ideas entremezcladas con las de Avendaño y Carderera. Las expresiones de *Aprender a pensar* tan en boga en la actualidad, la *autoeducación*, equivalente al "aprender a aprender", *observación, actividad, interés, intuición, construcción del material didáctico...*

Defensor de la pedagogía de Andrés Manjón, señala la Religión como asignatura principal.

La escuela, considerada por el autor como *taller de hombres*, en palabras de Luis Vives.

En el capítulo sobre Organización Escolar, hallamos un aspecto interesante y curioso como es el intento de evaluar al alumno en *La conciencia moral.* Para ello, propone seguir las recomendaciones de Rufino Blanco tomando como base su *registro paidológico.*

Tenemos evidencias de que el autor se sitúa en la corriente tradicional, según la cual el objetivo de la educación es la formación de la personalidad del alumno, *ejercicio armónico de las diversas facultades del niño*[329], con una visión más moderna que incluye aspectos psicológicos internos del sujeto al cual se educa.

[328] *Ibídem*, p. 28.
[329] *Ibídem*, p. 17.

E.12.1 *Orientaciones Escolares,* por Eduardo Bernal, 1947

El pensamiento del autor describe muy bien, todo lo legislado en la Ley de Educación Primaria. Emplea numerosas máximas morales, así como citas textuales de importantes figuras de la Pedagogía. Libro muy práctico, con numerosas sugerencias metodológicas, incluyendo las alusivas al desarrollo moral.

VALORES

Son muy escasos, la *libertad*, siempre limitada con el término de *dirigida,* y el valor de la *paz*, con un sentido externo, como ausencia de *bullicio.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de *socialización* lo detectamos en numerosas ocasiones, al citar las estrategias siguientes: el uso de *máximas morales, pensamientos morales o proverbios educativos*[330] - *lección de moral* -, así como la importancia atribuida al *ejemplo.* En la siguiente frase, podemos observar el ejercicio del desarrollo moral como un proceso que se ejerce de fuera hacia dentro: *Sembrar el bien entre los niños*[331]. Cita el valor de la *virtud y la creación de buenos hábitos*, así como el aprendizaje de memoria de los principales *deberes morales para con Dios, para con la Patria, para con sus padres, maestros, ancianos, etc.*

El desarrollo moral a través de la *construcción*, se observa al citar en cursiva la *importancia del juicio moral* que se puede realizar a través del *fervoroso comentario de la máxima moral.*

[330] Bernal, Eduardo (1947): *Orientaciones Escolares*. Escuela Española, Madrid, pp. 59, 60.
[331] *Ibídem*, p. 12.

> *Mover la reflexión diaria y constante a través de comentarios de un pensamiento moral (...)*

- realizado por el maestro -, pero especifica y añade lo siguiente: *junto a mis discípulos.*

El uso de esta estrategia, dice el autor, es para *realizar una gimnasia profunda del espíritu.* Propone el empleo de la *prensa profesional*, como un medio más para realizar comentarios, así como el uso de *pensamientos que hagan reflexionar sobre los efectos de una conducta.* La importancia del autoconocimiento, tanto para el maestro como para el alumno, por este motivo especifica el autor: *Habituar al alumno a juzgarse a sí mismo;* señala el empleo de un *cuestionario, para que el maestro autoevalue, autocritique, su manera de enseñar, seguida de una crítica, serena y objetiva que de por resultado la perfección*[332].

La *formación del carácter* también es citada en la obra junto con la educación de la *voluntad*[333], así como también se constituye en un apartado breve e independiente, dentro del capitulo sobre el *Orden y Disciplina*: *Eduquemos el carácter*[334], escribe el autor:

> *(...) nuestro primero y principal deber como educadores es inculcar en los niños el dominio de sí mismo, y esto no se consigue sino frenando su ligereza, encauzando y suavizando su atolondramiento y obligando a los niños, por todos los medios, pero sobre todo por el amor y la firmeza, a que sean puntuales, ordenados, respetuosos (...)*

Es fácil de percibir la manera de cómo se entremezclan el modelo de socialización con el de la formación del carácter, empleando estrategias de

[332] *Ibídem,* p. 101.
[333] *Ibídem,* p. 63.
[334] *Ibídem,* p. 164.

ambos modelos con la finalidad de configurar una personalidad moral en el alumnado.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La primera que percibimos es la *relacional*, fácil de distinguir por la simplicidad en sus expresiones, así como por la reiteración de dicha idea a lo largo de toda la obra. Defiende el autor el *método simultaneo,* como el único sistema pedagógico que permite *que los niños se comuniquen directamente con su maestro*[335]. Las recomendaciones que realiza el autor sobre el uso del *tono afectivo, pues expresan los sentimientos que el maestro tiene, sentimientos que, a su vez, inspiran los del alumno.* Esta frase, alude directamente a la educación de los sentimientos, modelo de educación moral, que actualmente está siendo incorporada a la formación del carácter.

La dimensión *deliberativa* la detectamos en la cita textual de una de sus máximas morales atribuida al P. Manjón:

> *El Maestro tenga un ideal humano, nacional y cristiano, y por nada le olvide ni le deje*[336].

La volvemos a percibir en la extensa exposición de la *Crítica de la Lección*, en la advertencia del peligro de caer en la *improvisación,* propone *un periodo de reflexión, de preparación que cristalice en un plan previamente concebido.*

INFLUENCIAS

Siendo el libro redactado a través del pensamiento de numerosos autores, es difícil detectar cuáles de ellos son los que más han influenciado en el autor. Por la repetición de muchas de sus máximas, creemos conveniente citar a los siguientes: autores clásicos: Sócrates, Séneca, Platón, Aristóteles; a

[335] *Ibídem,* p. 33.
[336] *Ibídem,* p. 64.

Dupanloup[337]; a pedagogos católicos, como por ejemplo San José de Calasanz; el P. Girard; Balmes; Herbart, Pestalozzi; P. Ruiz Amado, Manjón, a García Hoz[338], así como a otros defensores de presentar la enseñanza con la idea de perfección moral sustentada en la enseñanza religiosa.

E.12.3 *Organización Escolar e Instituciones Complementarias* (Tercera Parte), de Ezequiel Solana, 1947 (Primer Curso. Incluye un Apéndice al final de la obra para responder al cuestionario de la asignatura del cuarto curso del Plan Provisional).

La obra responde a los postulados de la Ley de 1945, basándose en sus artículos para enfocar definiciones y propuestas organizativas y didácticas.

VALORES

Se citan los siguientes: La *paz (interior)* o externa, por orden o silencio; la *libertad*, relacionada con el maestro para poder elegir el método de enseñanza, referida a su iniciativa o a la distribución del tiempo; con el alumno, con sentido de autonomía;

la *justicia*, otorgada al buen maestro; la *tolerancia*, con un sentido negativo, y la *solidaridad*, citada textualmente en una ocasión al describir el funcionamiento de la *Mutualidad Escolar[339] y los Cotos Sociales escolares de*

[337] Nota del autor: *El autor fue Obispo de Orleáns, elocuente defensor de la intervención de la Iglesia en la Enseñanza. (1802-1878).*
[338] Nota del autor: *Actualmente (1947) ocupa la Cátedra de Pedagogía Superior en la Universidad Central, autor de «Pedagogía de la lucha ascética».*
[339] Disposición obligatoria en todas las escuelas por el artículo 46 de la Ley de Educación Primaria de 1945, con la finalidad de *educar a los alumnos en el ahorro y previsión y habituarles al sano espíritu de la ayuda colectiva*. Citado en Ezequiel Solana (1947): *Organización Escolar e Instituciones complementarias*, Escuela Española, Madrid, p. 286.

Previsión[340]. En la siguiente expresión también hallamos una breve referencia a dicho valor en la descripción de los campos de juegos:

(…) acercamiento entre niños de diferente clases sociales, fraternizando entre sí y creando lazos de amor que no se borrarán jamás.

Alusiones implícitas a dicho valor, también las hallamos en las *Instituciones Benéfico-Educativas*: Los Comedores y Roperos Escolares[341].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

La Formación del carácter es numerosamente referido, como señal inequívoca de ser un autor representativo de la Pedagogía. Las alusiones a la educación de la voluntad, a la disciplina interior, a la conciencia, y sobre todo, a la importancia del *gobierno de uno mismo.*

El modelo de socialización se puede observar en la importancia extraordinaria concedida a la *disciplina, al orden, a la sumisión y al cumplimiento de las normas y al deber*. Escribe el autor:

Disciplina quiere decir educación moral e intelectual, exacto cumplimiento de una regla de conducta, (…) regula todos los actos y todas las actividades para establecer y conservar el orden, para prevenirlas faltas y evitar, hasta donde sea posible, los castigos[342].

El maestro se presenta como *modelo de imitación,* el ejemplo se constituye en *Base para una buena disciplina,* dedicándole al tema de los premios y castigos un capítulo independiente.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

[340] Reglamento 2 de febrero de 1944, *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 21 de febrero de 1944*.
[341] *Ibidem*, p. 325. Artículo 47 de la Ley de Educación Primaria de 1945.
[342] *Ibidem*, p. 141.

Hallamos la dimensión *crítica* al inicio de la obra al señalar la disconformidad del *estado actual de la sociedad* por lo que *aspira a un ideal más elevado (…),* con un deseo de aspirar a *la utilidad en la sociedad humana o felicidad del individuo.*

En un primer momento, observamos una disposición contraria a la dimensión relacional al establecer una clara relación distante con el alumnado basado en una férrea disciplina y orden escolar. Bajo la influencia de Rufino Blanco, se advierte levemente la necesidad de que el maestro, *Para mejor estudiar a los alumnos descienda hasta ellos, buscando su espontaneidad y simpatía (…) para penetrar hasta su alma*[343].

INFLUENCIAS

Se basa en la pedagogía de Herbart, defensor de una educación basada en la moral religiosa, así como en Foertes, para el cual,

> *La sola cultura intelectual es peligrosa para la formación del carácter, cuando no se la subordina a la educación de la conciencia y de la voluntad*[344].

Existe una preponderancia de la educación moral sobre la intelectual basada en una visión teleológica de la felicidad como *el fin más alto de la educación* desde una visión utilitarista. Se inspira en Dupanloup para establecer el sistema de disciplina, tema central en la que basa su visión de educación moral. Siguiendo la influencia de Herbart, transcribe los periodos en que Rein divide la evolución de la educabilidad de la disciplina.

La teoría clásica de Séneca y Platón se hacen también muy evidente. La importancia de los hábitos conformados a través de la disciplina, así como el

[343] *Ibidem*, p. 147.
[344] *Ibidem*, p. 15.

deseo de alcanzar la virtud a través del deber, son indicios más que suficientes para señalar dicha teoría en el pensamiento del autor.

E.2 Asignatura de Psicología (3º curso)

E.9.1 *Psicología Experimental Pedagógica,* Por Eufrasio Alcazar Anguita, 1948.

La definición aportada de *Psicología experimental*, como aquella *que estudia la vida anímica y espiritual (…)*, nos animaba a pensar que encontraríamos con seguridad, importantes referencias que den respuesta a nuestro objeto de estudio. Sin embargo, las únicas categorías hallada han sido los siguientes:

VALORES

La única referencia que el autor hace de valores, lo hallamos en el breve apartado de *Los sentimientos superiores*, es decir, *Aquellos sentimientos que versan sobre valores estéticos, morales y religiosos*[345]. No cita ninguno de los señalados como objeto de nuestro estudio.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

En el apartado *Los sentimientos morales en la infancia*, nos ofrece una corta referencia a la importancia de *los modelos personales que destacan en su ambiente inmediato (…)*, haciendo extensible este medio al *alcance de la historia, la política, el deporte y algunas veces la religión,* éstos son, según el autor, *los reservorios que les ofrecen ejemplos donde su personalidad halla modelos que imitar*[346], es una buena referencia al modelo de socialización, -

[345] Alcazar Anguita, Eufrasio (1948): *Psicología Experimental Pedagógica*, 2ª ed. 8 (corregida y aumentada), Gráficas Benzal, Madrid, p. 106.
[346] *Ibidem*, p. 108.

nos parece curioso que este autor, nombre de pasada y en último lugar, la influencia de la religión como fuente de modelaje moral -.

Realiza una breve alusión al desarrollo del *sentido ético religioso,* según el cual éste se inicia con la primera etapa, - denominada heterónoma por Piaget - , pero *el verdadero desarrollo y arraigo de la representación de lo sobrenatural y el deber ético no se verifica, como es lógico, hasta que la inteligencia y la razón adquieren madurez*[347]. Creemos que es una ligera referencia a la teoría del desarrollo moral como construcción. Nos reafirmamos en esta idea, dado el carácter científico psicológico de la obra, no olvidemos que dicha teoría del desarrollo moral procede de la psicología.

La referencia del autor a la *misión más trascendente del educador, habituar al educando al gobierno de sí mismo,* es una clara referencia a la formación del carácter, a través del desarrollo de la necesaria autonomía del sujeto, al autogobierno, componente fundamental a tener en cuenta para el desarrollo moral del sujeto.

E.11 Asignatura de Enseñanzas del Hogar (Sólo para las maestras), Curso 3º.

E.11.1 *Enseñanzas del Hogar,* por Teresa Recas de Calvet (1948)

VALORES

Percibimos los siguientes: la *justicia*, nombrada como virtud que debe poseer toda familia siguiendo el modelo de la *Sagrada Familia,* cualidad positiva de la voluntad, identificada como *ecuanimidad, igualdad, imparcialidad*[348].

[347] *Ibidem*,, p. 129.
[348] Teresa Recas de Calvet (1948): *Enseñanzas del Hogar.* 5ª edición, notablemente aumentada. Casa provincial de Caridad: Imprenta-Escuela, Barcelona, pp. 11-12.

La *solidaridad*, se cita a menudo con el llamamiento a la caridad, con una visión cristiana de *consolar a los que sufren, procurando mitigar sus penas. Remediar a nuestros prójimos necesitados en la medida de nuestras fuerzas*[349], citando como una estrategia la *Mutualidad Escolar* por sus múltiples objetivos, siendo uno de ellos contribuir *a (…) hacer a los demás el bien que de los demás espera*, concluyendo *con el siguiente postulado de la doctrina socrática que afirma que el interés bien entendido de cada uno se confunde con el verdadero interés de todos*[350].

La *libertad*, relacionada con la capacidad que tiene el hombre de crear y mostrar sus potencialidades.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

La autora nos señala con contundencia, como finalidad teleológica de la sociedad: *la total perfección del hombre*[351]. Con esta visión idealizada de la capacidad educativa de transmitir valores, nos indica el modelo definido como de socialización, señalando entre las estrategias preferidas *las ideas y ejemplos recibidos de los padres en el seno del hogar,* así como la *inculcación de la firme idea del deber, basados en los principios sólidamente cristianos,* así como el *fomento de prácticas y hábitos.* La atención que le dedica al *hábito del orden, de la disciplina, la obediencia*, así como el uso reiterativo de sentencias, máximas morales o citas del refranero español. Son numerosas las referencias a la teoría clásica de Sócrates, Aristóteles y Platón, la cual defiende que *practicando la virtud se llega a la perfección*, citándose las virtudes fundamentales[352].

[349] *Ibidem*, p. 12.
[350] *Ibidem*, p. 40.
[351] *Ibidem*, p. 18.
[352] Platón (1941): *La República. Obras Completas*. VII, *428, E, s.* Espasa Calpe, Madrid.

Curiosamente hallamos una referencia a la importancia concedida a la autoestima, citada como una de las *cualidades* que debe poseer la mujer, expresada con los términos siguientes: debe *cultivar «el amor de sí misma»,* intuimos la inclinación de la autora por el modelo de construcción. Este principio ético, lo considera la autora como imprescindible, pues:

> *El que está encargado de llevar algo a la perfección es preciso que lo ame, tenemos este deber para con nosotros mismos. (…) Es decir, no podemos llegar a conseguir una perfección en los seres que nos rodean, si no la apreciamos en nosotros mismos*[353].

La formación del carácter se señala en numerosas ocasiones, siendo éste el modelo central en toda la obra. Citado textualmente con palabras alusivas a la importancia de la *formación de hábitos, estímulos que repetidos, empujan la voluntad*, haciendo suyas palabras de Erasmo de Rótterdam, recomienda *que se eduque el carácter, procurando dominar sus tendencias a la irritabilidad.* Mediante *la educación de la voluntad*, se llega *a la propia perfección y a la felicidad ajena, podemos disponer de todas nuestras facultades: ayudándose unas a otras, forman nuestra personalidad*[354].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Las funciones deliberativas y relacional, las observamos conjuntamente al tratar el tema de la obediencia y de la autoridad del ama de casa - si quiere educar correctamente -, señalando pautas sobre *el modo de mandar para ser obedecido.* Dice la autora:

> *El gritar no da autoridad. (…) No se pida nunca más de lo que pueda dar de sí la persona a quien se manda. (…) Dará siempre ejemplo de*

[353] *Ibidem*, p. 11. Citando a J. Balmes: *Ética.*
[354] *Ibidem*, pp. 13 y 22.

dominio, corrección y de superioridad, dentro de un tono afable y cordial, que inspire confianza y respeto[355].

Las volvemos a percibir al final de la obra, resaltando la importancia del *ambiente,* pues *Interviene en la completa formación del individuo, en la educación, en la formación del carácter.* En el breve apartado *Cómo ha de proceder la maestra para que tenga un valor pedagógico*[356], se cita la conveniencia de aplicar inteligentemente las tareas *a las condiciones de las alumnas y en momento oportuno, con ingenio y habilidad (…).*

La dimensión crítica, también se intuye en las numerosas referencias al *bien de la sociedad*, así como al deseo expreso de contribuir *al bienestar de todos.* Es una idea muy reiterada a lo largo de toda la obra, dice: *La prosperidad de las naciones depende, en gran parte, de la preparación de la mujer.*

INFLUENCIAS

De destacar es la recibida del Padre Ruiz Amado, así como de personajes como San Bernardo, del cual cita alguna máxima o sentencia, San Agustín o el Padre Manjón.

De la teoría clásica griega, el más citado es Platón y su concepto de virtud y de belleza en conexión con la moral.

Pestalozzi, Fenelón, J. Balmes, es citado a pie de página, empleando sus propias palabras, para citar el *principio ético de «el amor de sí mismo».* La influencia ideológica de la ILE, se percibe con claridad, a pesar de que no se nombra a ninguno institucionista, afirmación que avalamos con los siguientes datos recogidos tras la lectura de la obra: importancia extraordinaria al desarrollo de la moralidad de sus discípulas en conexión con el progreso de la sociedad, en la adaptación de las palabras de Cossío, diciendo: la maestra ha

[355] *Ibidem,* p. 10.
[356] *Ibidem,* p. 271.

de ser *el alma de la escuela*[357], en la importancia al material escolar confeccionado por las alumnas, así como a la decoración de las aulas.
Nombra a su maestro, Rufino Blanco, tal y como ella nos lo indica cuando estudió en la Escuela Superior del Magisterio en Madrid. Se cita a Herbart para incidir en la sistematización y cientificidad de su obra.

E.14 Asignaturas de Formación Patriótica (Plan provisional de 1942, 1er. Curso**) y Formación del Espíritu Nacional (Plan de 1945,** 3er. Curso**)**

E.14.1 *Teoría de la Falange*, de Julián Pemartín (1948)

El texto que hemos analizado fue editado en 1948, en su tercera edición, pero existen ejemplares anteriores publicados en 1941 y 1942.

Las categorías objeto de nuestro estudio son:

VALORES

Escasamente nombrada la *libertad*, valor reconocido en la *dignidad humana*[358], y siempre señalado en uno de los puntos de la Falange, aclarando que *nadie es más libre que quien renuncia libremente a una parte de su libertad*[359], resaltando el *sacrificio de la obediencia para alcanzar el señorío de sí mismo.*
La *justicia* es citada de "pasada", como adjetivo, sin interés en analizarla.

TEORÍAS DE DESARROLLO MORAL:

[357] *Ibidem*, p. 273.
[358] Julián Pemartín (1948): *Teoría de la Falange*. 3ª ed., Ediciones de la Sección Femenina de FET y JONS, Madrid, p. 20.
[359] *Ibidem*, p. 27.

Entrevemos el modelo de socialización al inicio de la obra, al señalar como uno de los objetivos de la Falange: *aspira a modelar, situar y conducir totalmente al español al servicio de su patria.* Escribe sobre la *Revolución Moral*, que *aspira a modelar el alma de los españoles en el «espíritu acendrado de servicio y de sacrificio»*[360].

El modelo señalado como Formación del Carácter, lo detectamos con los términos de "*señorío de sí mismo*", mediante la renuncia, la obediencia, la disciplina externa e interna, es decir, mediante el esfuerzo y el dominio de la voluntad.

INFLUENCIAS

Su ideología procede del fundador de la Falange, José Antonio Primo de Rivera, y por supuesto, de su inspirador, al cual cita textualmente, el General Francisco Franco.

9.2.6.- F. PLAN DE ESTUDIO DE 1950

F.15 Asignatura: Geografía (2º curso)

F.15.1 *Geografía Regional y General de España,* por Dr. Pedro Chico y Rello (1950).

La obra, por su lenguaje grandilocuente, es fiel reflejo del periodo histórico por la que España atravesaba durante el desarrollismo económico de la época.

VALORES

[360] *Ibidem*, p. 25.

La libertad[361], hallado en un ejercicio de lectura: *España y el mar*, perteneciente al Capitán Argüello. En el texto adquiere un sentido de apertura a posibilidades.

La *paz*, en otro ejercicio de lectura sobre *La austeridad española*-, le imprime un sentido religioso identificado con la paz interior, espiritual, por eso el autor de la lectura la denomina *paz cristiana*[362].

La *justicia* aparece señalada al final de la obra, reconocida como adjetivo de hombre *recto y justo*[363]. Sin embargo, observamos un predominio de valores patrióticos, citándose la «honradez», la «religiosidad», «ser trabajador», espíritu de nacionalidad, la «hidalguía» (numerosamente citada al describir *los caracteres de los españoles*), la «*generosa hospitalidad*», como virtudes tradicionales españolas.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El único modelo que se intuye es el de *socialización*, cuando se propone el desarrollo de virtudes a través de la consideración de que éstas son propias del "buen español y buen cristiano".

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión crítica se constata en las siguientes expresiones: *anhelo de mejoramiento de todos los humanos*[364]*;* o en las palabras de Ramiro de Maeztu: *(…) todo el género humano debe acabar por constituir una sola familia.*

[361] Chico y Rello, P. (¿1950?): *Geografía Regional y General de España*. Magisterio Español, Madrid, p. 126.
[362] *Ibidem*, p. 237.
[363] *Ibidem*, p. 318.
[364] *Ibidem*, p. 321.

F.16 Asignatura de Filosofía: Psicología, Lógica y Ética[365] (Primer curso)

F.16.1 *Ontología General y Especial, Filosofía del ser o Especulativa,* por Luis Alonso Fernández (1952)

Entre sus numerosos planteamientos desarrolla pruebas teleológicas de la existencia de Dios, defendiendo la imposibilidad de una educación moral sin religión. Al final de la obra realiza una fuerte crítica a las corrientes filosóficas contemporáneas, por no incorporar en sus teorías la figura de Dios como base de la vida moral.

VALORES

Al tratarse de un texto filosófico con un lenguaje metafísico, contempla el estudio de los valores constituyéndose en capítulo independiente, pero sin embargo son escasos los que aparecen citados en la obra.

Se cita: *libertad*, *justicia*, y una sola vez es nombrada la *tolerancia*, curiosamente condescendiente con el *mal* cuando éste permite conseguir un bien.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Aunque no se detiene en su descripción, alude en ocasiones a la *Formación del Carácter* como: *Parte importantísima de la educación*[366].

INFLUENCIAS

Aunque son numerosos los autores que cita, las mayores influencias detectadas son las que recibe de Aristóteles y de Santo Tomás.

[365] Nota: La denominación de dicha asignatura ha sido motivo de dificultad para categorizar el análisis de contenido, pues se considera la psicología como contenido filosófico.

[366] Luis Alonso Fernández (1952): *Ontología General y Especial, Filosofía del ser o Especulativa.* Impresos Marcos, Madrid, p.147.

F.9 Asignatura de Psicología: Pedagogía y Paidología (2º curso)

F.9.1 *Psicología, Lógica y Ética,* por Luis Alonso Fernández (1952)

Respondiendo al título de la obra, el autor se introduce en el estudio concreto y pormenorizado de cada uno de los conceptos básicos de las tres disciplinas señaladas en el título. Aunque el desarrollo moral es tratado de forma más específica en la última parte del texto, sin embargo aparecen claras referencias en las dos primeras partes. Creemos que esto es un indicio de que el autor estudia la moralidad de forma simultánea con factores psicológicos, cognitivos y de razonamiento, así como afectivos.

VALORES

La *libertad*, aparece señalada e identificada con el concepto de *Libre albedrío*[367], que para el autor es:

> (...) *una propiedad o atributo de la voluntad, en cuya virtud esta potencia es dueña de sus actos y puede determinarse ella misma a ejecutar uno cualquiera más bien que otro.*

Se vuelve a citar en conexión con la voluntad y con el aspecto psicológico del acto humano. En el apartado *La libertad moral y su educación*, se analiza con más detenimiento, considerándola como imprescindible cuando se trata de *perfeccionar a la persona con hábitos virtuosos*, sin embargo, y a pesar de las numerosas veces en las que aparece citada, hallamos al final de la obra una definición de libertad más completa, escribe el autor:

> *(...) La verdadera libertad es, en el orden psicológico, el dominio que todo hombre debe tener sobre sus pasiones y actos, sujetándolos al imperio de la recta razón; y en el orden moral y jurídico, la facultad de*

[367]Luis Alonso Fernández (1952): *Psicología, Lógica y Ética.* Imprenta Juan Bravo, Madrid, p. 46.

ejercitar cada cual sus verdaderos y legítimos drechos y de cumplir fielmente sus deberes (...)[368]

La *justicia*, considerada como virtud[369]; como sentimiento social[370]; imperativo categórico[371]; consecuencia de la Ley Eterna[372]. El autor analiza los tres tipos de justicia: *general o legal*, con vista *al bien común*; *distributiva*, como equidad – proposición ratificada en la teoría de Rawls -, que supone:

(...) distribuir en proporción a las facultades y méritos de los asociados; y conmutativa, como igualdad y equivalencia entre lo que se da y lo que se recibe[373]*, dar a cada uno lo que por derecho le pertenece*[374].

Es un valor recurrente en el estudio que el autor realiza sobre los *Derechos y Deberes del hombre para con sus semejantes*[375].

La *solidaridad* se infiere en la descripción que el autor realiza en el apartado *Los sentimientos sociales*[376], según el cual, y desde un cierto idealismo nos dice: *los sentimientos sociales son desinteresados y tienden al bien del prójimo.* Identificada con *filantropía, - amamos a todos los hombres en general-*, y citada textualmente como: *sentimiento entre los individuos pertenecientes al mismo gremio, profesión o clase social*[377], definición que no coincide con la forma actual de entenderla. El autor deja claro que se da en una comunidad con intereses particulares. Identificada también como *caridad cristiana*[378]*:*

[368] *Ibidem,* p. 189.
[369] *Ibidem,* p. 48.
[370] *Ibidem,* p. 51.
[371] *Ibidem,* p. 141.
[372] *Ibidem,* p. 150.
[373] *Ibidem,* p. 159.
[374] *Ibidem,* p. 176.
[375] *Ibidem,* Capítulo V.
[376] *Ibidem,* p. 50.
[377] *Ibidem,* p. 51.
[378] *Ibidem,* p. 177.

> *(...) virtud excelsa que tenemos la obligación de practicar respecto de nuestros prójimos. De ella fluyen las demás virtudes sociales de la rectitud, imparcialidad, modestia, gratitud, etc.*

La *paz,* identificada como *sosiego, como paz interior*[379], pero también con un carácter más universal y general, como ausencia de guerra, dice:

> *La Ley Natural es necesaria para la paz de los hombres en esta vida, para la conservación de la sociedad y para mantener la dignidad humana con el escudo protector del orden social*[380].

«Orden social», es otro sentido que el autor le concede al valor de la paz, *Sin propiedad individual no puede haber en la sociedad paz, orden, civilización ni progreso*[381].

TEORÍAS DE DESARROLLO MORAL:

Aunque no se decanta por señalar un modelo concreto de desarrollo moral, - la obra no es metodológica ni didáctica-, sí señala conceptos claves de la teoría clásica aristotélica del *bien* y de la *virtud.* Nosotras la hemos incorporado en el modelo de socialización, el cual queda ratificado en el interés que el autor le concede a *la autoridad del testimonio humano,* incluyendo el *dogmático* como *histórico.* Dice:

> *El primero es útil y necesario mientras dura la educación y la instrucción del niño y del joven*[382].

Vuelve hacer referencia a este modelo cuando señala que la lectura de:

[379] *Ibidem,* p. 141.
[380] *Ibidem,* p. 152.
[381] *Ibidem,* p. 178.
[382] *Ibidem,* p. 126.

> *(...) historia de tiempos y sucesos remotos, todos, sin excepción, admiramos las acciones de los que han practicado la justicia, la fidelidad, la grandeza de corazón, la piedad filial*[383].

Propugna pues, el ejemplo, el modelaje que estos personajes pueden ejercer en la construcción de la personalidad del niño. Citando textualmente la *inculcación* cuando se trata de la educación cívica *de ideas de bien común, benevolencia, lealtad y solidaridad*[384].

De forma taxativa identifica *la educación moral con formación de la conciencia, del carácter,* por ello emplea las palabras: *es necesario inculcar al educando (...)*[385]. Propugna una formación dogmática, en la que la influencia del ejemplo es trascendental, pues *un mal ejemplo del medio ambiente contrarresta la instrucción y educación moral.* Sin embargo, el autor también hace referencia indirecta a la moral como construcción. Esta afirmación la abalamos cuando el autor describe como uno de *los sentimientos personales, el amor propio:*

> *- amarse así mismo- Sentimiento noble y legítimo que nos mueve a perfeccionar nuestras potencias y aptitudes y a evitar cuidadosamente cuantas* acciones *puedan inferir (...)*[386].

Es una referencia a la autoestima, como uno de los condicionantes imprescindible para el crecimiento moral. Este «amor propio» debe estar regido por la razón, para no degenerar en *egoísmo*, por ello le concede gran importancia al razonamiento como ejercicio intelectual dirigido a evitar *otras pasiones, como el orgullo, la vanidad y la soberbia.* La importancia concedida a la *autoeducación – última etapa del proceso educativo* -,

[383] *Ibidem,* p. 151.
[384] *Ibidem,* p. 195.
[385] *Ibidem,* p. 155.
[386] *Ibidem,* p. 50.

alcanzada ésta *sólo después de la heteroeducación*, son conceptos paralelos a la teoría de Kohlberg.

Incluye también un concepto, que nosotras creemos clave, para hacer más completa cualquier teoría sobre desarrollo moral, dice el autor:

> *(...) no bastará aprender unas nociones (...), sino que dichos conocimientos deben adquirir hondas raíces en el espíritu del educando para crear fuertes convicciones que se traduzcan en caso necesario en "acción", aunque ésta exija grandes sacrificios en los intereses propios*[387].

El autor refleja la gran preocupación del estudio de la moralidad de ayer y de hoy, no se requiere sólo de comprensión o de razonamiento moral, sino de voluntad para hacer lo moralmente correcto.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA:

No hemos detectado ninguna referencia.

INFLUENCIAS

Por su fuerte formación cristiana, señala a filósofos escolásticos como Santo Tomás de Aquino, al cual se refiere en el análisis metafísico de las definiciones de *pasiones (como sentimientos), juicio, entendimiento, conciencia (mediante la cual se conoce el alma, sus facultades*, así como el concepto de *felicidad* aristotélico. Conceptos incluidos en cualquier teoría ética. Además de estos autores que hemos señalado, en la obra se reflejan las ideas de:

[387] *Ibidem*, p. 194.

- San Agustín y de su Ley Eterna, por la cual se establece un orden natural[388], Claparede y los métodos de experimentación de la psicología, el Doctor Angélico, como lo presenta el autor, es citado al señalar *la raíz de la libertad; la causa de que la voluntad pueda libremente inclinarse a cosas diversas*[389], así como sus referencias eudemónicas *de la felicidad absoluta;* Pestalozzi, autor de la cita: «*Todos los vínculos sociales se fundan en la virtud»,* situada en la portada, o el análisis de *la raíz de la libertad*…. Sus referencias a Dios, y el ejemplo que señala: *Si no eres virtuoso, no podrás ser feliz,* - para explicar un tipo de juicio – es cita textual de Pestalozzi; *Para obrar libremente se requiere obrar con conocimiento racional; esto es, sabiendo lo que se hace;* Kerschensteiner y su teoría de la personalidad, en la que los conceptos de *"libre autoformación", "desarrollo autónomo", "autoafirmación"*, son necesarios para hablar de perfección humana; Kant, y la *verdad metafísica* de la Lógica material, en la que los mandatos y prescripciones morales son un deber de la persona dirigida por su voluntad; Balmes y *los hechos*

de conciencia como fuente interna de certeza; Rein pues reconoce la supremacía de la familia para la educación del carácter; Herbart, para el cual *la moralidad es el fin supremo de la educación*[390]. Emplea también su pensamiento, cuando describe las fases de la educación de la libertad moral – *régimen, disciplina y enseñanza educativa;* la importancia de la formación del carácter y de la *autonomía progresiva,* así como también comparte su teoría de que es en la familia donde más fácilmente se puede procurar amor y autoridad, elementos fundamentales en toda educación. En Willmann, asienta

[388] *Ibidem,* p. 149.
[389] *Ibidem,* p. 47
[390] *Ibidem,* p. 132.

el fin de la educación *en el trabajo educativo, moral y moralizador, tal que el crecimiento espiritual que procura, haga al hombre mejor*[391].

Pero de todos los señalados, es sin duda, Santo Tomás el más nombrado y referido en toda la obra. Todos estos autores comparten la misma religiosidad y convencimiento de que la educación religiosa tiene, según el autor, *un valor extraordinario como medio necesario para la formación moral.*

Observamos en el autor planteamientos más conservadores y extremadamente religiosos que en su obra anteriormente analizada perteneciente al plan de 1945. Creemos que es un autor representativo que nos da indicios del cambio manifestado en los libros de texto de formación de maestros, en los cuales la ideología del nacional-catolicismo se deja entrever con más virulencia en su texto de 1952 que en el escrito en 1947 siguiendo las directrices marcadas por la Ley de Educación Primaria.

F.16.2 *Psicología, Lógica y Ética*, (Primer curso), **por Emilio Latorre y Timoneda y Teodoro Agustín Rubio (1952)**

Obra fundamentalmente teórica, analiza los conceptos fundamentales del título[392].

Tras una esmerada lectura, detectamos las siguientes categorías:

VALORES

Cita la Justicia como uno de los *cuatro principales virtudes morales, dar a cada uno lo que le corresponde*[393], visión muy limitada de la justicia.

[391] *Ibidem*, p. 132.

[392] Nota: Vuelve a presentarse otra asignatura que unifica conocimientos disciplinares diferentes, por lo que en el análisis categorial se complica y debemos optar por situar el texto propio de la asignatura de Psicología o de Filosofía según el predominio de los contenidos.

La libertad, citada como uno de los dos caracteres de la voluntad, así como *dominio y señorío que todo hombre debe tener sobre sus pasiones y actos*[394]. Como fin de la enseñanza moral, como *libre albedrío*[395]*, para que el acto sea humano.*

La solidaridad, identificada con la caridad cristiana, como uno de los dos *deberes humanos*[396], la justicia y la caridad, *acciones que benefician al otro.*

MODELOS DE EDUCACIÓN MORAL

Predomina el de socialización. Lo detectamos cuando el autor analiza los *sentimientos éticos*[397] y señala como fundamental, el *sentimiento del deber*, entendido como *aquel que acompaña el acto de la inteligencia llamado conciencia moral por el que juzgamos de la bondad o malicia de una acción humana.* Éstos sentimientos son reforzados por *los profundos sentimientos religiosos, como poder extraordinario sobre la vida y las pasiones (...)*[398]. El uso de las máximas morales aportadas por la *Ley Suprema* de Dios, así como el llamamiento al desarrollo de *hábitos buenos o virtudes para que el hombre obre con rectitud en el orden moral*[399], son alusiones a la teoría aristotélica clásica, la cual comparte aspectos del desarrollo de la moral a través de la formación del carácter, modelo que también se constata en la obra con gran claridad. .

Nos atrevemos a señalar el de la construcción, pero con limitaciones, pues como cabría de imaginar, no se extiende en dicho modelo al ser fundamentalmente una obra teórica. Nos apoyamos para realizar esta

[393] Emilio Latorre y Timoneda y Teodoro Agustín Rubio (1952): *Psicología, Lógica y Ética,* Imp. Juan Bravo, Madrid, p. 166.
[394]*Ibidem,* p. 180.
[395] *Ibidem,* p. 157.
[396]*Ibidem,* p. 174.
[397]*Ibidem,* p. 68.
[398]*Ibidem,* p. 69.
[399]*Ibidem,* p. 164.

afirmación, en dos aspectos fundamentales: La importancia concedida a la autoeducación, como *culminación del proceso educativo en que el educador deja en manos del educando la dirección de su educación*[400]*;* y las alusiones al desarrollo de *juicios verdaderos*[401], de *trascendencia pedagógica*, según los autores, por su implicación en la formación de la personalidad moral y *del carácter.*

INFLUENCIAS

Intuimos una influencia clara, aunque no especificada, de Victor García Hoz, su definición de educación en relación con la moral, de influencia pestalozziana, dice: *Perfeccionamiento intencional de las facultades especificas del hombre*[402].

La adhesión católica del P. Ruiz Amado, es base para asentar sus teorías educativas de "obediencia-libertad", así como de Santo Tomás - de visión aristotélica escolástica tradicional -, considerada por los autores como la *verdadera filosofía perenne*[403]

De Balmes recoge su pensamiento para elaborar el apartado de *Normas lógicas del recto juzgar*[404].

Palmés, influenciado a su vez por Clapárede, Froebel y James.

F.9.3 *Psicología paidológica y Pedagógica*, (2º Curso), de Rafael Vega Alonso (1953)

Al igual que la anterior obra, son escasas las referencias categoriales.

[400] *Ibidem*, p. 174.
[401] *Ibidem*, p. 121.
[402] *Ibidem*, p. 153.
[403] *Ibidem*, p. 11.
[404] *Ibidem*, p. 120.

VALORES

La *libertad,* es citada una sola vez con un sentido de disposición del sujeto para elegir.

MODELOS DE EDUCACIÓN MORAL

Detectamos el de socialización, el autor dice: *La educación perfecciona al hombre socialmente, dándole normas y hábitos de conducta*[405].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Exclusivamente la función deliberativa, siguiendo el modelo experimental, el autor anima al maestro para que tras la observación... *interprete fielmente lo observado*[406].

INFLUENCIAS

Locke es citado en numerosas ocasiones, así como Rousseau y Clapárede, compartiendo ideología con la Escuela Nueva.

F.17 Asignatura de Fisiología e Higiene (Primer curso)

F.17.1 *Fisiología e Higiene,* de José Taboas Salvador, ed. ¿1953-1954?[407]

La obra no se centra en analizar ninguna de las categorías indicadas en nuestro estudio, se atiene en describir exclusivamente aquellos conceptos relacionados con la disciplina que intenta enseñar a sus alumnos. De manera inferencial, detectamos una breve alusión al modelo definido como de socialización. Observamos en las primeras páginas del texto numerosas

[405]Rafael Vega Alonso (1953): *Psicología paidológica y Pedagógica*,. (sin edit.), Cuenca, p. 12.
[406]*Ibidem,* p. 31.
[407] En el ejemplar no aparece fecha de edición. El dato está tomado del catálogo bibliográfico aportado en nuestra investigación.

alusiones al dogma católico, en el cual impera la inculcación doctrinal de los mandatos divinos. En la propia *Dedicatoria* de la obra, el autor imprime un carácter fuertemente religioso, detectándose el término de *inculcación*.

F.18 Asignatura de Educación Física y su metodología (Obligatoria en los tres cursos)

F.18.1 *Educación Física Femenina,* Sección Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S (1955)

Son numerosas las alusiones al desarrollo de la moral. Fundamentada en la tradición pestalozziana, de que la educación física, intelectual y moral se dan de forma conjunta en el sujeto. Observamos una finalidad claramente moral mediante la educación física, fomentándose dimensiones morales de la personalidad, como el autocontrol de los *malos impulsos, responsabilidad, confianza, voluntad y deseo de ser útil a los demás.*

VALORES

Al inicio de la obra se cita la *solidaridad con respecto a nuestros semejantes*[408], entendiéndola como un sentimiento colectivo que se puede establecer a través de la educación física.

La libertad, citada en unión a los términos de *respeto a los derechos y libertad de las demás personas*[409].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

[408] Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S (1955): *Educación Física Femenina.* S/ed., Madrid, p. 4.
[409] *Ibidem,* p. 71.

El que se detecta es el de la *formación del carácter*[410], citado textualmente, a través del desarrollo de las siguientes cualidades morales: *despertando sentimientos de nobleza, generosidad, voluntad, disciplina, perseverancia, nobleza, tenacidad, disciplina* – interna y externa -, *dominio de sí mismo, valentía…*

El modelo de socialización también queda aludido en la repetición que se hace del término *inculcación*[411].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Debemos citar la dimensión deliberativa, observada con las siguientes palabras: cuando el profesor detecta que un determinado juego no entusiasma a los niños, dice, debería el maestro *esforzarse para averiguar las razones del fracaso*[412]*;* en las alusiones que se realiza sobre que el juego es medio de conocimiento del niño, a través del cual puede redirigir las clases, para ello recomienda que el profesor estudie *la psicología individual y colectiva de sus alumnos*.

La dimensión relacional, la detectamos al final de la obra, en la descripción de aspectos más didácticos, cuando se sugiere al maestro, la importancia de *poner entusiasmo y cariño en su labor, con la seguridad de que lo infundirá en sus alumnos y se hará querer de éstos*[413]*; evitar herir la susceptibilidades ni ridiculizar a los niños corregidos.*

INFLUENCIAS

[410] *Ibidem*, p. 15.
[411] *Ibidem*, p. 27.
[412] *Ibidem*, p. 26.
[413] *Ibidem*, p. 176.

Recogemos alusiones al ideario de la Escuela Nueva, aunque no cite a ningún autor en concreto. La importancia otorgada al juego, a las excursiones y paseos por la Naturaleza es señal inequívoca de ello.

F.19 Prácticas Pedagógicas (Obligatoria en los tres cursos)

F.19.1 *Prácticas Pedagógicas*, de Urbano Sánchez Yusta (1953)

VALORES

Son escasos, se cita la *justicia*, entendida como equidad, y la *libertad*, como condición para que el maestro conozca al niño.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Aunque cita textualmente la formación del carácter; enfoca el desarrollo de dicho modelo con estrategias propias del modelo de socialización, es decir, empleando la *disciplina preventiva*[414] *y represiva*[415]. El ejemplo del maestro, el acatamiento al Reglamento escolar, la obediencia a las reglas de conducta, la formación de hábitos, la emulación, el uso de castigos y premios como medios de ejercer la disciplina represiva, es propio del modelo de socialización.

El método sugerido por el autor de la *concertación en la sección*, consistente en dividir la clase en dos grupos, haciendo participar a todos los alumnos en la detección de omisiones y faltas de algunos de sus compañeros, es propio del modelo de construcción, pues fomenta la reflexión crítica del alumno y su razonamiento moral.

[414] Sánchez Yusta, U. (1953): *Prácticas Pedagógicas.* Tip. El Noticiero, Cáceres, p. 102.
[415] *Ibidem*, p. 103.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

De forma breve, adivinamos la dimensión deliberativa, en la importancia atribuida al conocimiento del alumno para ajustar su intervención formativa.

INFLUENCIAS

Se cita a Kant y su máxima del *"deber por el deber";* a Locke, en la descripción de los premios y castigos. Escribe: *En la esperanza y en el dolor se funda la disciplina*.

F.14 Asignatura de Formación político- social (sólo alumnos) (Obligatoria en los tres cursos)

F.14.1 *Formación del Carácter*, por D. Manuel Villares Barrio (1955)

Como todas las obras analizadas de este plan de estudio, en la propia introducción de la obra, aparece la máxima de *No hay moral sin religión,* considerando la formación del carácter como una formación moral cuyo objeto es la práctica de las virtudes, tomando el enfoque metodológico de la moral clásica y religiosa.

VALORES

Aparecen citados la *justicia*, como una de las cuatro virtudes cardinales fundamentales para la formación del carácter, capaz de *regular todos los campos de la actividad humana, estableciendo nuestros deberes para con Díos, los demás y con nosotros mismos.*

La *libertad, restringida y responsable*; la *solidaridad*, empleadas con los términos de *magnanimidad - persona que piensa más en los sentimientos de los demás más que en sus propios derechos, y más en los derechos de los demás que en sus propios sentimientos;* la virtud cristiana de la *abnegación* definida como *darse a los demás.* Los términos de *caridad con el prójimo, fraternidad*, también son empleados con un sentido afín a la solidaridad.
La *paz* señalada *como fruto del espíritu de Dios*, sentimiento interior de calma.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización es el que domina en la obra, el propio autor, en la lección I, nos señala el enfoque del texto, *lecciones compuesto de conjunto de normas para dirigirte*[416].
La formación del carácter, modelo que da título a la obra, aparece reflejado a través de conceptos claves como *autoformación, conocimiento de sí mismo y educación de los sentimientos.*

INFLUENCIAS

La que mejor se percibe es la de Kant, con frases repetitivas y contundentes sobre el *deber – segunda religión*[417] -, un carácter perfecto *consiste en el sentido permanente del deber.*
Los clásicos Séneca y Aristóteles, y los padres de la Iglesia, San Ignacio de Loyola y San Agustín. El pensamiento de Balmes, Foerster , W. James, Payot, y por supuesto, Jose A. Primo de Ribera, cuyas máximas «Normas de Moral y Estilo» son recogidas textualmente en el texto.

[416] D. Manuel Villares Barrio (1955): *La Formación del Carácter*. Ed. E. Giménez, S. A., Madrid, p. 13.
[417] *Ibidem*, p. 162.

F.13 Asignatura de Religión (En los tres cursos)

F.13.1 *La Moral católica y su Metodología*, por Miguel Ángel Martín Penalba y José Zahonero Vivó, 1960.

VALORES

Se citan los siguientes: En primer lugar la *libertad*, como condición necesaria para que el acto humano se recubra de "plenitud", valor que se repite con la máxima de *Si no hay libertad, no hay responsabilidad.*

La *justicia* se señala en numerosas ocasiones, no sólo como "virtud moral" que permite vivir en "santidad", pues al tratarse de un texto sobre Moral, este valor se analiza a lo largo de la Lección 18, clasificando la justicia en sus diferentes tipos. El valor de la *paz* aparece relacionada como un don *proporcionado por Dios,* imprescindible para que exista la *paz social.*

El valor de la *solidaridad,* como va siendo habitual en todos los análisis realizados, es más difícil de determinar. En este texto aparece reflejado con el sentido cristiano de "caridad", y aunque sea muy nombrado, hemos excluido en numerosas ocasiones dicho término porque semánticamente no se presenta con un sentido universal y libre, sino que se adscribe a la sinonimia de "amor"; vinculado a un mandato divino: *Hacer con los otros lo que quisiéramos para nosotros;* aparece despojado de voluntariedad. En cambio, sí lo hemos aceptado cuando los autores señalan como un ejemplo de caridad *el socorrer en una inundación o incendio.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización es el más sencillo de discernir, el dogmatismo aportado a través de los numerosos relatos sobre historias de personajes virtuosos – como *Recurso didáctico* empleado en cada una de las

lecciones -; la llamada a la *ejemplaridad de la santidad de la vida del maestro*; las frases siguientes: *La mejor escuela para el niño es el ejemplo; La Moral cristiana, norma infalible e inflexible, independiente de la razón o de la voluntad*[418]*;* el uso de los *premios y castigos.*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La única dimensión hallada es la crítica, justificamos su presencia en las alusiones de los autores a un deseo manifiesto de *bienestar material de la humanidad; bienestar del mundo; bienestar de los hombres*[419].

F.20 Asignatura de Dibujo y su Metodología (2º y 3º curso)

F.20.1 *El dibujo y su metodología* (primera y segunda parte), de Pérez Lozao, 1952

Se limita a exponer los conceptos fundamentales de la asignatura.

VALORES

El único valor señalado es la *libertad*[420], siempre relacionada con la imaginación, creatividad y aspecto artístico.

9.2.7.- G. Plan de 1967

G.12 Didáctica y Organización Escolar (2º curso)

G.12.1 *Metodología y Organización Escolar*, de Francisca Montilla, 1964.

[418] Martín, M. A. y Zahonero, J. (1960): *La Moral Católica y su Metodología.* 3ª ed., Ed. Marfil, Alcoy, p. 23.
[419] *Ibídem,* p. 58.
[420] Pérez Lozao (1952): *El dibujo y su metodología.* Mercurio, Zamora, p. 26.

VALORES

Los valores detectados en la obra, no aparecen textualmente citados, aunque sí implícitamente. Localizamos: *libertad*, entendida como forma de llegar a la autonomía del niño, como *espontaneidad* y *formación de la individualidad*[421]. La autora esclarece que dicho valor es *relativo*, es decir, tiene límites, por ello le dedica varios apartados de su obra, a la necesaria disciplina escolar. *Solidaridad,* destacando la cooperación: *Ayudándose unos a otros mutuamente y supeditando cada cual los propios intereses al bien de la sociedad*[422] y la *justicia.*

La *paz,* que en palabras de Pío XII, se trata de *la paz del alma*, dice la autora:

> *(...) paz proveniente de una conciencia ilustrada que rectamente busca el cumplimiento del deber y sabe contrariar las propias apetencias para elegir lo mejor*[423].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Hemos hallado numerosos indicios para pensar en una cierta inclinación de la autora por el modelo de la construcción de la personalidad moral, a través de las siguientes alusiones: autorrealización, escribe la autora:

> *(...) el alumno colabora personal y directamente en su propia educación, poniendo en juego, además de su destreza manual, todas sus facultades: la inteligencia, la voluntad, la imaginación, la memoria, los sentidos*[424].

[421] Montilla, Fca. (1964): *Metodología y Organización Escolar*, (sin editorial ni lugar de edición. El año de edición está manuscrito por la biblioteca en la que se ha hallado el ejemplar), 11ª ed., Martín, Valladolid, (estos dos últimos datos están recogidos del Catálogo Bibliográfico elaborado en este estudio), p. 33.
[422] *Ibídem,* p. 25.
[423] *Ibídem,* p. 122.
[424] *Ibidem,* p. 21.

Además de estos valores formativos, resalta la importancia de orden intelectual del razonamiento. Por eso escribe, refiriéndose al estudio de la historia:

> *(...) fomenta las capacidades mentales del discernimiento, la apreciación, el juzgar hechos y personas, ideas, épocas, países y pueblos.*

Son palabras que nos reflejan la importancia que la autora concede al desarrollo del juicio como factor de desarrollo moral, propio del modelo de razonamiento moral considerado como construcción. Autonomía moral, pero basada ésta en un marcado sentido religioso, siguiendo la pedagogía moral de autores católicos como San Juan Bosco[425]. En su teoría se incluyen aspectos pedagógicos tradicionales, como la *disciplina preventiva –vigilancia-, y represiva,* como los *castigos pedagógicos,* para la autora, son medios para *fortalecer la voluntad y contribuir a la conquista del dominio propio*. Creemos que es una alusión inferencial a la formación del carácter y del autogobierno. Las siguientes palabras nos reafirman en nuestra suposición:

> *El maestro respeta al niño,* cuando *le ayuda a forjar su personalidad, permitiéndole que alcance una fisonomía moral propia, sin pretender imponerle direcciones que no le corresponden*[426].

Hallamos breves referencias al modelo de socialización en los siguientes comentarios: en el valor que le atribuye al estudio sistemático y memorístico del catecismo, como medio *inspirador de la obra educativa, quien la determina y orienta*[427]*;* en la importancia otorgada al sistema disciplinario, así

[425] *Ibídem,* p. 301.
[426] *Ibídem,* p. 58.
[427] *Ibídem,* p. 123.

como al *modelaje o ejemplo del maestro*[428], todo ello nos reafirma que se trata de una evidente inculcación moral.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La detectamos con claridad, en la función asignada al maestro:

> *Su misión se cifra en organizar el ambiente escolar y preparar el programa, actuando psicológicamente sobre la inteligencia y sensibilidad de los alumnos, para determinar la actuación personal de éstos*[429].

Podríamos interpretarlo, como una alusión directa a la función deliberativa, pues el profesor necesitará seleccionar distintos objetivos en función de sus alumnos.

INFLUENCIAS

Cita a Raymond Buyse[430] inspirador de muchas de sus ideas pedagógicas, rechazando los métodos *expositivos o dogmáticos* a favor de los *interrogativos o socráticos*, llegando a resaltar el valor de estos métodos con la siguiente frase: *(...) el arte de preguntar es uno de los dones más preciosos del buen maestro*[431]. La recomendación de este método nos sugiere una clara referencia a la ética discursiva y al método socrático.

Las obras de autores de tan reconocido prestigio como Rufino Blanco, el Padre Manjón, o García Hoz, los cuales destacan por su talante religioso, son también referidos en su obra.

[428] *Ibídem*, p. 131.
[429] *Ibídem*, p. 9.
[430] Raymond Buyse, pedagogo, ayudante de Decroly en el Instituto de Estudios Superiores de Bélgica. En España fue muy conocida su obra: *La experimentación en Pedagogía.* Labor, 1937. Madrid.
[431] *Op.cit.* Montilla (1964), p. 22.

G.16 Asignatura de Filosofía y Sociología de la Educación (2º Curso)

G.16.1 *Filosofía y Sociología de la Educación*, por Francisco Guil Blanes, 1970.

El título de la obra coincide con esta nueva asignatura en la historia de la formación de los maestros, como ejemplo de que la historia de España se dirige hacia nuevos impulsos sociales y con una mayor preocupación por la formación científica de sus maestros. Junto a estos alicientes aparecen componentes religiosos y patrióticos.

Al describir la clasificación tradicional de la Educación en: Educación Física, Intelectual y Moral, le dedica a ésta última un apartado –algo más breve que a las otras dos partes -.

VALORES

Los términos nominativos de Valores Morales son citados de manera diferenciada de los religiosos.

En primer lugar aparece señalado el valor de la *libertad*, citado numerosa veces como *Base humana que posibilita la educación.*

La *justicia*, nombrada junto con el adjetivo de *social*, como propio de un buen gobierno y anexa a conceptos religiosos. La *paz*, relacionada como virtud religiosa, así como citada en palabras del Concilio Vaticano II, referida a un deseo de *paz mundial.*

Tolerancia, citada en el discurso feminista del incremento detectado de la mujer al mundo laboral, así como al número de divorcios; como valor *favorable a la moral de un grupo*[432].

[432] Guil Blanes, Fco. (1970): *Filosofía y Sociología de la Educación*. Magisterio Español, Madrid, p. 219.

La *solidaridad* es citada nominativamente como *un sentimiento que hay que educar para aumentar la conciencia social*[433], citando "Los Cursillos de Cristiandad" como metodología para fomentarla, justificando que sus actividades se hallan *al margen de toda finalidad religiosa* –afirmación que nos deja la duda de la veracidad completa de sus palabras - .

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

En el breve apartado que el autor le dedica a la *Educación Moral*, detectamos con gran claridad el modelo de Socialización al definir el concepto de Educación Moral como aquella *Educación del hombre para que sepa cómo comportarse*[434]. Dice el autor, pero no sólo *basta con enseñar. Hay que mover el corazón, hay que convencer.* Y para ello propone no sólo *argumentaciones lógicas. Es necesario dar testimonio de vida.* El ejemplo y los términos de *norma e imposición, Transmisión de buenas costumbres*, nos anima a señalar este modelo.

El modelo de Formación del Carácter se cita textualmente en dos ocasiones pero sin entrar en observaciones o en descripciones, aunque intuimos dicho modelo al referirse a la educación moral como aquella *que no se limita al dominio o control de la violencia, sino que ayuda a suprimir la agresividad hipócrita, el rencor, el odio, esas otras formas encubiertas de agresión*[435], creemos hallar referencia a la fuerza interior del autodominio, de la voluntad.

El modelo de Construcción aparece brevemente reflejado en la descripción de las etapas de desarrollo moral del sujeto aunque lo haga sin ningún fundamento teórico, al adelantar la edad de la autonomía moral y el proceso de *interiorización* del descubrimiento de la dignidad de la persona a la edad

[433] *Ibidem*, p. 252.
[434] *Ibidem*, p. 47.
[435] *Ibidem*, p. 209.

de once años. Brevemente examina determinados conflictos entre *las normas verticales y las horizontales* para llegar a la conclusión de *que debemos ser fieles a nuestras propias convicciones*[436], como manera de demostrar una autonomía moral.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Se percibe la dimensión relacional a través de términos cariñosos y atentos hacia los alumnos. En el llamamiento al acercamiento para *entenderlos*, pues de esta manera, *la función educativa será más efectiva.*

INFLUENCIAS

Se evidencia las teorías clásicas de Sócrates, Platón y Aristóteles, sobre todo de éste último, del cual dice:

> *Su teoría ha tenido nuevos descubridores en todas las épocas, y desde luego está plenamente confirmada por la pedagogía científica actual*[437].

Otro autor muy destacado a lo largo de su obra es el defensor del personalismo, García Hoz.

G.19 Asignatura de Prácticas de Enseñanza (2º Curso)

G.19.1 *Prácticas de Enseñanza,* de Teodoro Agustín, 1969.

La obra aporta un giro radical a la finalidad de la educación:

Adquisición de hábitos de carácter científico, operativo, social y religioso, para prepararles a la inserción en un grupo social.

[436] *Ibidem*, p. 248.
[437] *Ibidem*, p. 22.

Con el término de «operativo» se abren nuevos objetivos en el mundo de la educación, «saber hacer» para facilitar la incorporación al mundo del trabajo. Abrir la escuela a su entorno social para dejar sentir las influencias de las instituciones y servicios, *para hacer de los alumnos unos españoles buenos y con instrucción suficiente para su vida posterior*[438]. Aunque se hace referencia a una finalidad moral, las estrategias que se establecen para conseguirlo quedan en manos de la sociedad, a través de las normas de sociabilidad y de convivencia.

Nombra, textualmente, referencias legislativas antiguas como la Ley de 1945 o una Real Orden de 4 de febrero de 1922 sobre funcionamiento de las Bibliotecas Escolares.

Comparando las Instituciones Complementarias de la Escuela Primaria de Solana y las aportadas por el presente autor, ambas supuestamente basadas en la Ley de 1945, observamos diferencias muy notables, destacando en el primero aquellas de carácter religiosa y patriótica como las *Obras Misionales o el Aspirantado de Acción Católica*, mientras que en el segundo autor, estas instituciones desaparecen de su listado apareciendo *Servicios Asistenciales y de orientación así como de Extensión Cultural (Cursillos, Audiciones Musicales, Exposiciones, Conferencias.*…), es decir, predominan aquellas con objetivos culturales y menos altruistas. Creemos que es una prueba irrefutable de la distinta visión de educación en dos épocas distintas, a pesar de tratarse de una misma Ley de Educación, ambas persiguen un mismo ideal «hacer al hombre moral», la diferencia, está en el «cómo».

VALORES

[438] Teodoro Agustín (1969): *Prácticas de Enseñanza,* Magisterio Español, Madrid, p. 159.

La *justicia* aparece citada como sentimiento propio de los alumnos de sexto curso de escolaridad (cuya etapa corresponde cronológicamente entre once y doce años), - parece que excluye la posibilidad de que este sentimiento no aparezca antes -.

La *paz*, citada en un romance de Zorrilla, entendida como ausencia de guerra y como «paz interior», - sin sentimientos turbulentos -.

Hallamos alusión a la *solidaridad* en la expresión referida al uso educativo del periódico escolar y al intercambio de correspondencia, estableciendo que dichos recursos ayudan a *derribar murallas de egoísmo de muchos a quienes sólo interesan* «*sus cosas*». Se vuelve a percibir, al igual que otros autores analizados, en el valor pedagógico de la *Mutualidad y Cotos Escolares*, va acompañada del adjetivo *social,* creemos que con una intención de desgajarla de su carácter religioso. Se cita la *libertad,* al *contemplar la Naturaleza.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Intuimos el modelo de socialización, pues aunque no nombra la educación moral ni religiosa, señala la conveniencia de un *aprendizaje social* a través de la *cooperación, trabajo en grupo, fomentando la creación de clubs y asociaciones libres*[439].

El modelo de Formación del Carácter, queda muy brevemente reflejado al hablar del valor pedagógico del Teatro Escolar, diciendo que *forma el juicio y el raciocinio y fortifica la voluntad, dirigiéndola e inclinándola hacia el bien*[440], no especifica el cómo, ni cita textualmente dicho modelo.

[439] *Ibidem,* p. 88.
[440] *Ibidem,* p. 167.

G.21 Asignatura de Didáctica General (2º curso)

G.21.1 *Didáctica General*, por Alberto del Pozo Pardo, 1970

Con el formato de la obra nos señala un importante cambio en la historia de la educación. Los conceptos de enseñanza y aprendizaje se revisten de creatividad, de ejercicios de reflexión – individual y colectiva -, de búsqueda del conocimiento a través del trabajo en equipo, adquiriendo las relaciones interpersonales un papel importante. La cooperación y demás valores sociales, se entreven como antesala de una educación moral desde la convivencia. Por este motivo, el autor realiza afirmaciones rotundas como el reconocimiento del trabajo colectivo como superior al individual.

VALORES

Son escasos, se citan: *la libertad – ponderada, limitada-* , nombrada junto a la autonomía y a la espontaneidad del alumno, principio clave de la Escuela Nueva . La *solidaridad,* adquiere en el texto el significado de *cooperación humana,* indicándonos el autor, que la dimensión *social* siempre está presente en el mundo de la educación, pues los *contenidos* de la cultura *son producto de la cooperación humana*[441], de tal forma que desdibuja lo social de lo individual, como *conciencia social*, *altruismo*. Propone las cooperativas escolares como medio para fomentarla. El aspecto *personal e inmanente* del sujeto se contempla en el *desarrollo y perfeccionamiento de las facultades propias,* dándonos a entender, que a través de los *valores sociales –cooperación, ayuda, compañerismo, mutua comprensión, etc.* – se adquiere una *vía formativa* que permite el progreso del alumno a través de las relaciones humanas.

[441] Del Pozo, Alberto (1970): *Didáctica General*. Hijos de Santiago Rodríguez, Burgos, p. 83.

La *paz* es nombrada una sola vez, entendida como *convivencia pacífica*, ausencia de conflicto.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

No creemos que el texto pretenda dar directrices sobre formación moral del maestro empleando las propias orientaciones del alumno, exclusivamente se atiene en señalar con breves frases referencias a aprendizajes de tipo moral como el *aprendizaje apreciativo – de carácter subjetivo –*, como aquel que:

> *Facilita los ajustes individuales en intereses, gustos, preferencias, aversiones, ideales, apreciación estética. Aprendizaje vinculado a los valores: permite la formación de actitudes. El emotivo y social permite al individuo, el primero, controlar sus emociones; el segundo, adaptar su conducta a la del grupo* [442].

Encontramos por primera vez importantes explicaciones a la importancia de las *actitudes*, que junto a los hábitos influyen en el comportamiento humano, fin y objeto de la moralidad. Creemos que éstos son indicios del modelo de construcción, exclusivamente desde un planteamiento teórico socio-psicologista con pérdida de identidad pedagógica. El llamamiento a *favorecer el autoconocimiento personal* es otro elemento de dicho modelo que queda enlazado con el modelo de socialización al continuar el autor en resaltar la importancia de *las buenas relaciones entre sus miembros, la integración social de todos los individuos en el grupo,* expresiones muy reiteradas a lo largo de la obra. La importancia de la formación de los hábitos, el ejemplo del maestro, así como en el número de veces que señala el fomento de los valores sociales, nos reafirman en la presencia del modelo de socialización.

[442] *Ibidem*, p. 96.

Apreciamos el modelo de formación del carácter en la figura de Kerschensteiner y la Escuela de trabajo, cuyos principios de moralidad se sustentan en: *Fuerza de voluntad, claridad de juicio, delicadeza de sentimientos y capacidad para reaccionar*[443].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Se señala la dimensión relacional, "de pasada", con escasas palabras, dando por hecho el imprescindible *vínculo afectivo entre maestro y alumno*[444]. La dimensión deliberativa la observamos en la siguiente expresión: *La selección de contenidos ha seguido a veces la linea de los objetivos e ideales: ¿Cúal es y cómo es el hombre perfecto? ¿De qué elementos se le debe dotar para conseguirlo?*[445] Entendemos por ello, que las concepciones sobre el *fin del educando* influyen en la valoración de los objetivos de enseñanza, así como en la ordenación y selección de los contenidos.

INFLUENCIAS

Son difíciles de determinar, pues son numerosos los autores que son citados a lo largo de la obra, sin embargo destaca el pragmático W. James y su teoría de la Formación de Hábitos.

G.1 Pedagogía e Historia de la Educación (1º curso)

G.1.1 *Pedagogía*, de Consuelo Sánchez Buchón, en colaboración con Carmen Valdivia, 1969

[443] *Ibidem*, p. 418.
[444] *Ibidem*, p. 473.
[445] *Ibidem*, p. 161.

La obra se inscribe dentro de la corriente humanista cristiana, o como las autoras señalan, «humanismo integral», enfocando el estudio de la Pedagogía desde una visión tradicionalista de tendencia claramente religiosa.

VALORES

Como va siendo habitual en la mayoría de las obras analizadas, el primer valor señalado es la *libertad*, adscrito a la espontaneidad que debe poseer el niño y como condición necesaria para que exista educación. La *justicia* identificada como virtud, como *respeto al bien ajeno*, imprescindible *para vivir socialmente*[446]. La *solidaridad* vuelve a ser señalada como *altruismo* y *benevolencia*, denominados como valores sociales. Nos extraña encontrar apartados extensos que tratan sobre *La comprensión internacional*[447] y *los Principales Organismos Internacionales*, señalando la necesidad de poner en práctica los valores de *igualdad, cooperación, colaboración…* pero sin embargo no se nombran el de la solidaridad o tolerancia.

La *paz* se señala escuetamente identificada como interior, en conexión con la vida religiosa. La *tolerancia* se cita brevemente al aludir *los derechos del otro.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El más destacado, por el número de veces que se hace referencia a dicho modelo y por la extensión en su tratamiento, es la Formación del carácter mediante la *vigorización de la voluntad*[448] , dedicándole largos apartados a su gobierno y educación. Situación destacada se halla la educación de los sentimientos a través del control del pensamiento o *de las*

[446] Sánchez Buchón, C. y Valdivia, C. (1969): *Pedagogía*..Iter Ediciones, Madrid, p. 383.
[447] *Ibidem*, p. 555.
[448] *Ibidem*, p. 112 y pp. 322-331.

ideas como medio de conseguir «*self-government*», *autocontrol,* para llegar a ser *dueño de sí mismo* – el gran objetivo de la educación, la autoeducación-

El modelo de construcción, no sin dificultad, lo entrevemos en la alusión al *respeto humano*, diferente al «*respeto al otro*» pues este respeto, entiende la autora, excluye la intervención para que *fructifiquen los valores del discípulo.* Dice así, al alumno se le debe:

> *(…) respeto, a su conciencia, su voluntad, sus posibilidades, sus valores actuales, su especial camino. Una de las actuaciones más eficaces y fructuosas del educador es descubrir y potenciar los valores del educando para que fructifiquen*[449].

Incorpora a través del razonamiento, la necesidad de saber *por qué debemos actuar* de una manera u otra, propugnando una reflexión sobre la acción que lleve al sujeto a conocer el fundamento de sus actos.

El modelo de socialización, sin embargo se percibe con gran facilidad, muy nombrado al tratar de la Educación Social[450]. Escribe:

> *Tiene por meta, adaptar rectamente al educando a la sociedad, grabar en el alumno los preceptos y normas que puedan salvar a la sociedad de sus desviaciones y así evitar lo más posible las inmoralidades que se cometen, dar el sentido de lo social, lograr unos hábitos sociales.*

Para alcanzar todo esto, la *disciplina* se hace imprescindible para *corregir las tendencias individualistas* mediante *el ejercicio de las virtudes sociales,* la figura de la *autoridad* y la necesaria *obediencia* a ella, son elementos imprescindibles para la educación moral, según las autoras.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

[449] *Ibidem,* p. 111.
[450] *Ibidem,* p. 126 y 379-383.

La dimensión relacional la observamos brevemente al tratar de la *vocación del docente* pues facilita *un mayor acercamiento al discente.* A través de expresiones afectivas como la de que *hace falta conocer bien a cada educando con conocimiento amoroso, que es lo que ayuda más al educador a ser comprensivo*[451].

La dimensión crítica la hallamos al considerar que la Pedagogía conlleva un *imperativo social* traducido como *perfección de la sociedad*, a través de la cultura, dice: *El hombre perfecciona la creación, contribuye al progreso que cada época reclama.*

La dimensión deliberativa se intuye en las palabras no dichas pero sí adivinadas de las autoras al referirse a la actitud reflexiva y atenta de los maestros cuando se trata de educar a sus alumnos.

INFLUENCIAS

La recibe de la corriente conservadora del humanismo católico, citando a numerosos autores como Willman, Buyse[452], Balmes, Pestalozzi, Paulsen, P. Poveda, García Hoz, Eymieu[453], P. Lindworsky[454] – entre muchos otros - y por supuesto, a teólogos de la Iglesia como Santo Tomás, Pío XI, Pablo VI, Juan XXIII.

G.9 Asignatura de Psicología General y Evolutiva (Primer curso)

G.9.1 *Psicología General y Evolutiva,* por Cándida Velasco de Frutos, 1969

[451] *Ibidem*, p. 110.
[452] En España, la obra más conocida es *La experimentación en Pedagogía.*
[453] Eymieu (1945): *El gobierno de sí mismo*...
[454] Lindworsky (1965): *El poder de la voluntad.* . Bilbao Citado en Buchón, 1969, p. 325, por el número de ejercicios para la formación de la voluntad y auto-educación.

VALORES

Hallamos breves referencias a los valores de la *libertad, justicia y tolerancia*, este último con sentido de "aguantar-soportar".

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización es el primero que aparece. La autora escribe sobre la importancia del ambiente moral en que el sujeto se desenvuelve[455] así como el poder de los hábitos[456].

El modelo de construcción es el que más predomina en la obra y por la que se decanta la autora, por este motivo escribe con contundencia:

> *Una verdadera conciencia moral es la que está controlada por la razón y basada en un sistema de valores personal y colectivo a la vez*[457].

Guiándose de la propuesta de Piaget, sitúa la elaboración de esta conciencia en la etapa lógica del desarrollo de la inteligencia del niño, por la cual y de manera progresiva, el sujeto pasa de una heteronomía moral a una autonomía. Dice:

> *El adolescente deja de tener una moral impuesta y recibida para llegar a una libre aceptación de las normas morales, que debe ser capaz de juzgar y valorar*[458].

El rechazo abierto a la *coacción adulta por conducir a un moralismo externo y no a una verdadera moral*[459], nos sugiere que la autora se refiere sin ninguna duda a este modelo.

La formación del carácter se refleja en expresiones textuales y en frases que tratan sobre la necesidad de contemplar el perfeccionamiento humano como

[455] Cándida Velasco de Frutos (1969): *Psicología General y Evolutiva.* Lex-Nova, Valladolid, p. 100.
[456] *Ibidem*, pp. 384-386.
[457] *Ibidem*, p. 165.
[458] *Ibidem*, p. 189.
[459] *Ibidem*, p. 417.

un ejercicio de *dominio o «dueño de sí mismo»*[460]. Destaca el *poder inhibidor de la voluntad* como forjadora de una personalidad moral.

INFLUENCIAS

Detectamos con claridad la teoría de Piaget, de Allport[461] y el pensamiento tradicional de Balmes.

G.14 Asignatura de Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional (Obligatoria en los dos cursos)

G.14.1 *Formación político-social y cívica para escuelas del Magisterio* (Alumnas), 1969

En el planteamiento de la obra, se especifica con claridad su objetivo: *Capacitar a la maestra para que pueda desarrollar con éxito uno de los aspectos más importantes de la tarea educativa, la formación de la niña en su dimensión social*[462] *(…) es una enseñanza para la convivencia humana.* Con un lenguaje muy actual, se nos presentan brevemente los contenidos explícitos en la asignatura para los ocho niveles de primaria.

VALORES

El valor más nombrado es el de la *solidaridad.* También empleada como *cooperación internacional*[463]. Para alcanzar este valor, proponen *las actividades cooperativas de grupos en la familia, en la escuela la*

[460] *Ibidem*, p. 392.
[461] Allport (1966): *La personalidad.* Herder, Barcelona.
[462] Sección Femenina de F.E.T y de la J.O.N.S (1969): *Formación Política-social y cívica para escuelas del magisterio.* Ed. Almena, Madrid, p. 5.
[463] *Ibidem*, p. 70

comunidad[464]. Hallamos la *libertad* en conexión con *el respeto a la dignidad del hombre,* la *tolerancia* junto con *mutua comprensión, como supuestos básicos de toda convivencia.* Se detecta un importante predominio de valores sociales como: comprender a los demás, cooperación, dominar el egoísmo, colaboración, compenetración... Interesante es la cita de los valores de la *tolerancia y de la libertad de culto*[465] como derechos y deberes sociales.

La *justicia* se señala en relación al estudio de su fundamento social, con sentido de igualdad, *equidad*[466] Aparecen citados los valores señalados en el preámbulo de nuestra Constitución: «*Educación para la tolerancia, la solidaridad, la cooperación» y la simpatía, a través de comparaciones y contrastes*[467].

Nos confirmamos en el hecho de que las influencias de los Organismos Internacionales se dejaban ya entrever en los planteamientos teóricos y prácticos de la educación en esta asignatura de Educación Cívica.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

No es de extrañar, que el primer modelo que se evidencia en la obra sea el de socialización, por ser éste su objetivo. Expresiones como *transferir, inculcar,* son expresiones muy frecuentes a lo largo del texto, así como el empleo de *modelos de conducta,* la *emulación*, nos refuerzan en nuestra apreciación.

El modelo de la formación del carácter lo percibimos con expresiones breves pero inequívocas, alusivas a la *formación de la personalidad, del autogobierno y autonomía*[468].

[464] *Ibidem*, p. 52.
[465] *Ibidem*, p. 69.
[466] *Ibidem*, p. 46.
[467] *Ibidem*, p. 34.
[468] *Ibidem*, p. 72.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión crítica se refleja en poéticas palabras de José Antonio Primo de Rivera, al referirse al *sentimiento* o deseo *de armonía universal entre los pueblos*[469].

INFLUENCIAS

Las *Obras Completas* de José Antonio Primo de Ribera.

9.2.8.- H. PLAN DE 1971

H.22 Asignatura de Música (2º y 3 er. curso)

H.22.1 *Formación Musical,* de Matilde Murcia, 1976.

En el apartado dedicado a la *Didáctica* encontramos un llamamiento *a la formación integral* unida *a la educación de la sensibilidad* como *manifestación de la propia personalidad y a la formación artística y humana*[470]. El texto nos ofrece un repertorio amplio de partituras.

VALORES

En las letras de las múltiples canciones, hallamos la *paz* en una *Canción de cuna* de Brahms, así como en las religiosas y patriótica como es el *Himno Nacional.*

La recomendación de un *clima de libertad* en la enseñanza, pero con la condición de *que no moleste al compañero,* es citada como imprescindible

[469] *Ibidem,* p. 13.
[470] Matilde Murcia Benito (1976): *Formación Musical,* Gráficas Ajenjo, S. A., Madrid, p. 225.

junto con todos los otros valores preconizados por el Movimiento de la Escuela Nueva.

Aparece el concepto de Objetivos, entre los cuales se hallan el desarrollo de la *creatividad, sensibilidad,* etc. Los autores clásicos referidos son: Beethoven, Chopin, Tschaikovsky, Schubert, Albeniz, Saint-Säens, Mozart, principalmente. Se propone el cancionero popular de la Sección Femenina, así como la Antología del Folklore Musical de España, de García Matos.

La diferencia de sexos se evidencia en el tratamiento que la autora realiza en las actividades referidas al movimiento.

Por primera vez, entre los libros analizados, encontramos una alusión al ejercicio de dramatización. Dice la autora: *Es un medio de gran eficacia para desarrollar aptitudes* - entre ellas – *la sensibilidad, sentido social y creatividad.*

Nos llama poderosamente la atención, la letra de la canción popular, *Estaba una pastora,* que en la actualidad, se canta aún en muchos de nuestros colegios pero con una importante modificación, la muerte del gato ha sido sustituida por un castigo más leve – cortarle el rabo -. Pero a pesar de este cambio, cuando se canta con alumnos y alumnas de corta edad, en sus caras se manifiesta el horror de esta venganza -. Creemos que tras esta anécdota, puede existir un deseo actual de hacerles llegar a los alumnos imágenes menos violentas, con actitudes menos vengativas y más pacíficas. Tras esta canción, se nos ofrece la partitura y el recitado del *Romance del conde Olinos*, la cual finaliza también con una muerte a manos de la reina. Estos dos ejemplos señalados, podrían interpretarse como señal de violencia de épocas ya lejanas, como contraposición a nuestra época actual, defensora de un pacifismo a ultranza.

H.23 Asignatura de Psicosociología de la Educación (Obligatoria para todas las especialidades, Curso 1º)

H.23.1 *Educación Cívica y Comprensión Internacional*, de Bernardo de la Rosa Acosta, 1977

Elegimos esta obra como punto de inflexión de una nueva etapa histórica, en la que el tema de la educación en valores camina por nuevos derroteros teóricos, con intentos prácticos y dimensión universal, a raíz de la creación de la UNESCO[471] y sus primeras realizaciones, entre ellas, (añadir Maria). A través del planteamiento de la *comprensión internacional* como uno de los principios declarados por la ONU, los valores objeto de nuestra investigación, son muy citados a lo largo del texto.

VALORES

Los tres valores más señalados en la mayoría de las obras objeto de nuestro análisis están siendo la *libertad, la justicia y la paz*. Dichos valores, como preludio de ser los más ansiados y necesarios para el desarrollo de la convivencia en las sociedades, son citados de forma conjunta al final de la Introducción de la obra y al final de la misma. La paz es el más citado, señalado en numerosos apartados junto a la *Declaración de principios de los GANYP*[472]. Los valores de la *solidaridad* y de la *tolerancia* son también señalados, enmascarados con otros considerados afines a ellos, de tal forma

[471] Creado en 1948. En una de sus reuniones de expertos, en París y con fecha de agosto de 1970, trataron el tema de *Educación para la comprensión y la paz internacional con especial referencia a la formación moral y cívica.* "Revista Latinoamericana Educadores", nº 91, enero-febrero 1972, citado en De la Rosa Acosta (1977): *Educación Cívica y Comprensión Internacional.* Ediciones CEAC, Barcelona, p.105.
[472] "Grupos de Alumnos de la No-Violencia y la Paz", surgidos a partir de la celebración del DENYP (Día Escolar de la No-Violencia y la Paz).

que sus diferentes matices son difíciles de discernir, tal y como dejamos reflejado en el estudio realizado en la primera parte de la investigación. La solidaridad la hallamos definida con los términos de «cooperación», «altruismo», «empatía», «fraternidad universal»; «compasión», «colaboración internacional».

La *tolerancia,* como «comprensión internacional», «caridad», «entendimiento mundial», «respeto», *(…) única fórmula capaz de suavizar las relaciones* para alcanzar la tal deseada paz entre los pueblos. Aceptamos dichos términos como sinónimos por ser empleados de manera indistinta con la denominación textual de solidaridad y tolerancia.

El llamamiento a estos valores quedan recogidos en la Declaración de Principios de Encuentros Internacionales sobre «civismo», los cuales, para intensificar y evitar repeticiones de los valores de solidaridad y de tolerancia se emplean términos afines a ellos como los anteriormente señalados.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización es el que impera a lo largo de todo el texto, fácilmente localizable al estudiar la educación «cívica» y «social» como integrantes de la educación moral. Los términos de «convivencia», «civismo», «sociabilidad»..., los consideramos que aluden a un modelo educativo en el que las reglas y normas sociales permite el desarrollo integral del alumno.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Se refleja la dimensión crítica, tanto en el prólogo del profesor Ricardo Marín Ibáñez como en la introducción de la obra realizada por el autor. La idea fundamental de la obra gira en torno a la necesidad de que exista una *comprensión internacional* que permita ayudar a construir una *civilización*

planetaria si se desea avanzar hacia una sociedad más humana. La abundancia de valores morales universalistas, propios de una educación intercultural hallados en el texto, es indicio suficiente de la existencia de dicha dimensión en el texto.

INFLUENCIAS

Difíciles de discernir y optar por determinados autores. El escritor defiende la corriente pedagógica humanista del último tercio del siglo XX, citando a García Hoz, Marín Ibáñez, García Garrido, Juan Manuel Moreno y Maillo, entre otros muchos. Anteriores a todos ellos, observamos el pensamiento de W. Foerster[473] y Kerschensteiner.

H.23.2 *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar,* por VV.AA., (coord. Jaime Sarramona), 1978

VALORES

Escasamente señalados, se citan la *libertad*, entendida como necesidad básica del sujeto; la *tolerancia*, como sinónimo de comprensión; y la *paz* como tranquilidad externa. Todos estos valores son referidos a la mejora de las condiciones para un adecuado desarrollo del alumno.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

[473] Federico W. Foerster (1869- 1966). Nacido en Berlín. El centro de la gravedad de la formación humana reside en la conducta moral. Triunfo del hombre interior, el dominio de sí mismo, el culto del sacrificio, el amor. El primer deber de los educadores es, indudablemente, preparar el retorno a la vida interior". En op. cit., Larroyo, 1980, p. 727). Su obra más conocida: *Escuela y carácter*, Editorial Labor.

Observamos el modelo de socialización cuando el autor dota a la "maestra" de influencia para la *transmisión de valores y normas de conducta, modos de pensar y de comportarse*[474].

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La dimensión relacional se halla presente a través de términos maternales y con la obligación de crear un *clima acogedor, familiar, cordial, ordenado y estimulante*[475] que facilite la adaptación, la comunicación maestro-alumno y la orientación personal.

INFLUENCIAS

Al tratarse de un manual, son numerosas las referencias bibliográficas señaladas, pero será Piaget la autora referente para el análisis del desarrollo moral.

H.1 Pedagogía (Obligatoria para todos las especialidades, Cursos 1º, 2º)

H.1.1 *La Educación. Constantes y problemática actual,* por Adalberto Ferrandez y Jaime Sarramona, 1977

VALORES

El que más se cita es la *libertad*[476], yendo acompañada de «*religiosa*». Entendida también como espontaneidad, elección.

Los demás valores, la *justicia, paz, tolerancia y solidaridad.* Éste último valor aparece textualmente nombrado y desemboca, según el autor, en la

474 VV.AA., (coord. Jaime Sarramona) (1978): *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar.* CEAC, Barcelona, p. 133.
475 *Ibidem*, p. 144.
476 Ferrandez-Sarramona (1977): *La Educación. Constantes y problemática actual.* Ediciones CEAC, Barcelona, p. 175.

superación del egocentrismo social[477]. Como una realización práctica describe las «cooperativas escolares», cuyo fundamento social fomentan *las virtudes de actividad, responsabilidad y entrega.*

Entre las múltiples definiciones de educación que el autor aporta en la obra, destaca la de Huxley, para el cual, «*la educación consiste* en *formar a los jóvenes en la libertad, en la justicia y en la paz*»[478].

La *tolerancia* se detecta en la mención que el autor realiza sobre la *democracia* y la consiguiente necesidad de *diálogo y aceptación del otro*[479].

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Detectamos exclusivamente el modelo de socialización, al señalar como algunas de sus estrategias el aprendizaje de *normas morales vigentes en la sociedad*[480], así como a través de la función de modelaje que el educador puede ofrecer al educando a través de sus cualidades ideales.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Detectamos las tres: La dimensión deliberativa la hallamos en el estudio de *Los fines de la Educación*[481], al ser ellos *guía que orienta la acción educativa del profesor, no pueden ser fruto del capricho o mera elucubración personal del educador.*

La dimensión crítica aparece reflejada en la descripción de los *fines trascendentales* como aquellos que hacen referencia a la mejora y progreso sociales, señalando la opción democrática como una opción moral.

[477] *Ibidem*, p. 216.
[478] *Ibidem*, p. 21.
[479] *Ibidem*, p. 49.
[480] *Ibidem*, p. 21.
[481] *Ibidem*, p. 30.

La dimensión relacional se adivina tras el planteamiento de la *comunicación interpersonal* entre el alumnado, y entre éstos y el maestro en un contacto bidireccional al constituirse el maestro como *guía y orientador del educando*[482].

INFLUENCIAS

Entre los numerosos autores que cita, destacamos a García Hoz, Piaget[483], Otto Willmann[484], Nassif[485] y Mialaret[486].

H.1.2 *Educación: Desconcierto y Esperanza*, por Octavi Fullat, 1976

VALORES

Al igual que su contemporáneo el valor más citado es la *libertad*, le continúa la *paz* con un sentido de "tranquilidad" externa, y la *justicia*.

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Difícilmente se entreve ningún modelo, pero sí observamos un consciente rechazo al dogmatismo o a la imposición de determinados valores, - sobre todo cuando los alumnos son mayores-.

Nos inclinamos por señalar el modelo de construcción por la importancia manifiesta del desarrollo de la *capacidad crítica, su potencial de análisis*[487]. Escribe:

[482] *Ibidem*, p. 76.
[483] Piaget, J. (1968): *La nueva educación moral*. Losada, Buenos Aires; y *El criterio moral en el niño*. Fontanella, Barcelona. 1971.
[484] Willmann, O. (1948): *Teoría de la formación humana.* Tomos I y II. C.S.I.C., Madrid.
[485] Nassif, E. (1958): *Pedagogía General.* Kapelusz. Buenos Aires.
[486] Mialaret (1966): *Introducción a la Pedagogía*. Vicens Vives, Barcelona.
[487] Octavi Fullat (1976): *Educación: Desconcierto y Esperanza.* CEAC, Barcelona, p. 124.

> *No me importa tanto que piense así o asá, el alumno, como que realmente «piense» (...) Una vez logrado que el escolar sepa criticar, diagnosticar, valorar; mi personal faena es "respetar".*

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

La importancia de la dimensión relacional queda constatada en el apartado *La mutación enseñante.* Nos dice el autor sobre la relación *«enseñante-enseñado» es la más íntima de todo el proceso escolar*[488].

La dimensión crítica la percibimos en numerosos momentos durante la lectura, como un compromiso serio del autor por la mejora de la sociedad. Exalta el papel del joven *revolucionario* como aquel que *hace algo, poco o mucho, para darle vuelta a la sociedad de manera real*[489], así como también habla de *futuro perfecto de humanidad*[490]*; realización cabal de humanidad*[491].

La dimensión deliberativa se constata con genialidad en el discurso sobre la *cientificidad de la educación*, nos explica el autor que *el quehacer educativo es algo más que ciencia; es además opción de valores, es riesgo, es arte, es compromiso. (...) es tarea axiológica.* Con la pregunta:

> *¿para qué sociedad educo?, ¿qué modelo de hombre acepto?; ¿con qué valores organizo la familia o la escuela o...?. Esta última dimensión nada tiene de científica; pertenece al sentido de la existencia*[492].

Podemos afirmar que Fullat es quizás, de todos los autores analizados en esta investigación, el que mejor define y explicita la dimensión deliberativa de la enseñanza, de manera breve y concisa, dice: *Cuando se educa, se educa irremisiblemente «para algo»*[493]

[488] *Ibidem*, p. 67.
[489] *Ibidem*, p. 17.
[490] *Ibidem*, p. 22.
[491] *Ibidem*, p. 88.
[492] *Ibidem*, p. 121.

INFLUENCIAS

Aunque el autor no señala ninguna bibliografía, percibimos en su teoría del desarrollo moral la presencia de la corriente personalista con las aportaciones de la pedagogía marxista de Makarenko; liberadora de Freinet; Freire; Lorenzo Milani, todos ellos comparten un fuerte compromiso social. Como gran defensor de la filosofía de la Escuela Nueva, destaca el valor de la *libertad* como medio para la maduración personal.

H.1.3 *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación,* por Jose Luis Castillejo Brull, 1978

VALORES

El valor que predomina en el texto es la *libertad*, muy señalado por el autor por ser el camino que lleva a la consecución del gran objetivo de la educación: *el logro de la autonomía*[494]. Pocas veces nombrados son la *justicia* y la *solidaridad.*

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

El modelo de socialización, junto con el de construcción, son los señalados. El enfoque que el autor nos ofrece sobre la educación moral enraíza con el propio concepto de educación, entendido como un proceso que va de la etapa heterónoma a la autónoma – empleando los términos del desarrollo moral de Piaget -, *tarea esencialmente íntima, personal e intransferible*[495].

[493] *Ibidem*, p. 125.
[494] Castillejo Brull; J. L. (1978): *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación.* Ediciones Anaya, Madrid, p. 87.
[495] *Ibidem*, p. 30.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA

Las únicas que percibimos son: la dimensión crítica, señalada en dos ocasiones: en la descripción de los *Factores éticos*[496] como uno de los condicionantes de la educación para alcanzar *el progreso permanente de la humanidad en el orden moral*; y en el planteamiento de que el perfeccionamiento de la sociedad procede de *la perfección individual;* y la dimensión relacional la encontramos al escribir sobre *el excelente profesor,* el cual *es y ha sido aquel capaz de comunicarse cálidamente con cada alumno*[497].

INFLUENCIAS

Las obras de García Hoz, de Marín Ibáñez, Piaget, Foerster, García Morente, Spranger[498] y Scheler, son las que destacan entre los numerosos autores que cita a la largo de la obra.

H.1.4 *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza*, de Juan Estarellas, 1974

En el catálogo hallado, esta obra aparece clasificada como perteneciente a la asignatura de Psicosociología, pero nosotras la hemos incluido como propia de la asignatura de Pedagogía por sus contenidos.
Aunque no se detecta ninguna alusión a las categorías señaladas para nuestro estudio, la obra es un buen ejemplo del nuevo paradigma en el que la reforma de 1970 se asentaba, a través de la búsqueda de la eficiencia en una correcta

[496] *Ibidem*, p. 28.
[497] *Ibidem*, p. 62.
[498] Eduardo Spranger (1935): *Las Ciencias del espíritu y la escuela.* Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.

formulación de objetivos, como antesala de la llamada enseñanza programada [499].

H.9 Asignatura de Psicología general y evolutiva (Obligatoria para todos las especialidades, tercer curso)

H.9.1 *La **Tutoría, Psicología General,*** **de Manuel Artigot Ramos, 1973**

El tema que da título a la obra abre una nueva etapa histórica-educativa en materia de la educación moral, de manera más técnica y profesionalizada, la función tutorial se contempla como materia objeto de estudio dentro de los planes de estudio de formación de maestros y maestras, tarea de extraordinaria importancia en cuanto que aparecen las especializaciones en las disciplinas básicas, junto con la orientación educativa, el tutor será prioritariamente, el encargado de formar moralmente a sus alumnos y alumnas, y aunque se hace la salvedad que cualquier docente tiene este deber, la responsabilidad recaerá de manera especial, en el tutor.

VALORES

Detectamos muy pocas alusiones a ellos. Dos valores son los citados: *la justicia y la libertad* – éste último, casi siempre acompañada del adjetivo «*responsable*», «*de pensamiento*».

MODELOS DE DESARROLLO MORAL

Observamos los tres modelos objeto de nuestro estudio. El modelo de socialización se entreve con facilidad en el apartado: *Condiciones personales*

[499] Juan Estarellas (1974): *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza.* Ed. Anaya. Madrid.

del tutor[500], señalando la importancia de *las convicciones profundas del tutor con respecto a la vida (...),* pues guiado por su *autenticidad*, será *símbolo, modelo, donde el alumno se mire constantemente;* definido como auténtico o que vive en coherencia con los valores que defiende es el apto para *explicar el mundo de los valores a cada uno de sus tutelados.*

El modelo de construcción lo detectamos al escribir sobre la *formación del criterio personal justo aplicable a cualquier situación – normal o conflictiva – que aparezca en la vida del alumno*[501]. Tomando de referencia la obra de García Hoz, *La Educación personalizada*, incide en señalar la importancia del desarrollo de la capacidad de *valorar*. El enfoque que el autor propone a la función tutorial u orientativa, es al igual que en la actualidad, el desarrollo del proceso de *toma de decisión,* en el cual se halla, entre otros objetivos, hacer *descubrir los valores esenciales de la vida o los pseudovalores de sus tutelados* [502]. Define la Educación Moral, como la dirigida a *resolver los problemas más profundos*, con este término, nosotras identificamos una mención a la resolución de conflictos de naturaleza valoral ante los cuales el alumno ha de decidir.

El modelo de formación del carácter se manifiesta en breves referencia reiterativas a los término de *autogobierno, «ser dueño de sí mismo»*.

DIMENSIONES MORALES DE LA ENSENAÑZA

Hallamos la dimensión deliberativa en la siguiente expresión:

[500] Artigot Ramos, Manuel (1973): *La Tutoría.* Instituto de Pedagogía del C.S.I.C, Madrid, p. 27.
[501] *Ibidem,* p. 156.
[502] *Ibidem,* p. 69.

> *Si el tutor ha adquirido conciencia de su profesionalidad, definió claramente la finalidad de su actuación, habrá adoptado una especie de criterio íntimo de lo que se debe y lo que no se debe hacer*[503].

Junto con el llamamiento a la *«autorreflexión»* son alusiones suficientes para asegurarnos de la existencia de ella en el texto.

La dimensión relacional la encontramos reflejada en numerosas ocasiones: al enmarcar la función de tutoría en *las relaciones cercanas con los alumnos*, la expresión *«relación personal»* se repite a lo largo de la obra que junto a los términos de *«cordialidad»*, *«amistad»*, *«confianza mutua»*, *«maestro de humanidad»*, deja constancia de la presencia de dicha dimensión en su obra.

La dimensión crítica se adivina en la exposición que el autor realiza en torno a los problemas sociales. Empleando las palabras textuales de Tejedor[504], el autor expresa, con sentido de crítica: *«seguimos indiferentes ante los grandes temas de la Humanidad doliente»*.

INFLUENCIAS

Aunque cita a numerosos autores, repite a García Hoz, Spranger , Rogers y Arthur J. Jones.

H.7 Asignatura de Didáctica de la Lengua Española y Literatura (Cursos 2º y 3º por la especialidad de Filología Española)

H.7.1 *Claves para las Lenguas Modernas,* de Jean Guénot, 1972

La obra se centra exclusivamente en analizar los contenidos propios de la disciplina de lingüística, por lo que escasamente contempla las dimensiones

[503] *Ibidem*, p. 62.
[504] Herrero Tejedor, Fernando (1972): La moralidad pública en España, *ABC*, Madrid, 12 de marzo (III).

objeto de nuestro interés, solamente aparecen citados dos valores: la *justicia*[505], con sentido de igualdad, y la *solidaridad*, de manera descontextualizada.

H.8 Asignatura de Didáctica de las Matemáticas (Curso 2º, por la especialidad de Ciencias de la Naturaleza)

H.8.1 *Didáctica de las Matemáticas*, por Eugenio Roanes Macias, 1976.

A pesar de hallarnos ante una obra tan extensa, el autor no cita ninguna de las categorías objeto de nuestro estudio.

[505] Jean Guénot (1972): *Claves para las Lenguas Modernas.* Anaya, Madrid, p. 58.

9.3.- Catálogo Bibliográfico analizado. Análisis Externo e Interno.

Tras la lectura de cada una de las obras seleccionadas, en los cuadros 13 y 14 que a continuación presentamos, ofrecemos los textos ordenados según el plan de estudio al que pertenecen y con un orden cronológico por fecha de su edición, de esta manera facilitamos la localización del manual. En cada uno de ellos anotamos los datos extraídos de cada uno de ellos.

9.3.1. Catálogo bibliográfico: Análisis Externo.

CUADRO 13

Análisis externo de los libros de texto seleccionados

Código	Título, autor y año de la edición	Premio o mérito de la obra	Editorial	Localización	Número de Edición	Observaciones
A.1.1	*Curso elemental de Pedagogía* Por D. Joaquín Avendaño y D. Mariano Carderera (1865)	Aprobada por el Gobierno para servir de texto en las Escuelas Normales Seminarios de Maestros del Reino.	Imprenta D. Gregorio Hermando Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura 370. Referencia: 9.536.	6ª (Corregida y aumentada)	Ambos autores fueron Inspectores Generales de Instrucción primaria. La obra está compuesta de una larga e interesante introducción dedicada al Magisterio de Instrucción primaria y de las cualidades del maestro de doce páginas, en las que predominan abundantes referencias al *ethos* docente, más 372 páginas divididas en dos grandes partes, la primera dedicada a la Educación y la segunda, a la Instrucción, un índice de 2 páginas y tres láminas de diseño de escuelas.
A.2.1	*Gramática Castellana. Teórico-Práctica en todas sus parte* de D. Gregorio Herrainz (1869)		Imprenta de la Monarquía Democrática. Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura 465 Referencia: 2427	1ª ed.	El autor se presenta como profesor en Guadalajara. Obra de 186 pp., más un índice completo y un largo prólogo. En éste se destacan importantes referencias al debate histórico "obligatoriedad-libertad" del uso de los libros de textos en centros escolares. Dirige su obra a los dos cursos del plan de 1898 para maestros y maestras elementales.
A.1.2	*Curso Completo de Pedagogía*, de José María Santos (1893)		Librería de la Viuda de Hernando y Cª, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura: 370 Referencia: 9.316	8oa edición	El autor fue profesor de dicha asignatura en la Escuela Normal de Maestros de la provincia de Ávila. Compuesta de 324 páginas, con un índice muy completo. Incluye un Apéndice con propuestas de horario escolar, registro de asistencia, correspondencia, asignaturas y contenidos a impartir,

						así como un *Extracto o Programa de las lecciones contenidas en el texto*, extenso de 56 páginas, consistente en un resumen de los principales contenidos definibles de estilo catequético
A.3.1	*Historia Universal de la Pedagogía*, por Julio Paroz (1909)	Obra dedicada a las Escuelas Normales, a los maestros y autoridades escolares.	Imprenta y Librería de D. Torres, Gerona.	Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura : A-373 Referencia: 9.456.	5ª ed.	El autor fue director de una Escuela Normal en Francia. Traducida al castellano por D. Prudencio Solís y Miguel, profesor de la Escuela Normal de Valencia. Se compone de 355 págs., incluyendo un detallado índice, Sin bibliografía y escasas referencias a pie de página. Posee una conclusión de 6 pa´gs. Y un apéndice sobre la situación de la educación en 14 países.
A.1.5	*La Educación Intelectual*, del P. Ramón Ruiz Amado (1909)	Con licencia	Gustavo Gili, Editor. Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura : 370 Ruiz Amado, Referencia: 1.406		III volumen de la obra general: *Estudios Pedagógicos*, la I dedicada a *La Educación Moral*; II *La Educación de la Castidad;* y el IV *(En preparación), La Educación Religiosa*. Se compone de 708 páginas más una breve presentación de obras pedagógicas-religiosas pertenecientes a la editorial, de autores de reconocido prestigio como Fenelón, Guibert o Dupanloup. Con Prólogo, escasas notas a pie de página, tablas y cuadros de Plan de Asignaturas de escuelas alemanas, más un completo índice. Sin Bibliografía
A.1.3	*Ciencia de la Educación*, Primera parte: Educación Física, por Manuel Fernández y Fernández-Navamuel (1912)	Declarada de texto y consulta por el Real Consejo de Instrucción pública; informada como de relevante mérito por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas; premiada en la Exposición Pedagógica de Bilbao en la Universal Internacional de Lieja, en la Hispano-Francesa de Zaragoza y en la Regional de Santiago, con Medalla de oro.	Imprenta de Ricardo F. De Rojas, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura 370 Referencia: 13.049.	4ª ed.	Consta de 333 pp., incluido un índice de 5 pp. La lección V está dedicada a la Ed. Moral. Profesor numerario de Pedagogía y su Historia en la Escuela del Magisterio «Pablo Montesino», de Madrid. Profesor numerario de la Escuela Normal Central del Reino, Doctor en Filosofía y Letras, Licenciado en Derecho, Maestro de primera enseñanza Normal, ex profesor numerario de la Sección de Ciencias de la Escuela Normal Superior de Maestros de Navarra y ex profesor *electo* de la Sección de Letras de Escuela Normal Superior (ambas por oposición), Contador de fondos provinciales y municipales (por oposición). Exinspector de primera enseñanza de la provincia de Almería, Académico de la Jurisprudencia y Legislación.
A.4.1	*Curso de Legislación Escolar*, por D. A. Augusto Vidal Perera		Tip. Noticiero Granadino Granada.	Facultad de Ciencias de la Educación, Sevilla. Signatura:	3ª ed.	El autor es profesor numerario de la Sección de Letras, por oposición, de la Escuela Normal Superior de Maestros de Granada; Profesor y Secretario que ha sido de la de Barcelona; ex Profesor de

	(1912)			340, Referencia: 12.702		Psiquiatría Infantil en el mismo Establecimiento; ex Presidente del Colegio de Profesores de Cataluña y de la Academia de Ciencias pedagógicas de dicha ciudad; Socio de "Amigos del País" de Barcelona, Santa Cruz de la Palma y Las Palmas de Gran Canaria, etc. Consta de seis partes, con 238 páginas, incluyendo un índice completo.
A.1.6	*La Educación Moral***,** por el P. Ramón Ruiz Amado (1913)		Ed. Librería Religiosa, Barcelona	Biblioteca Nacional. Madrid Signatura: 4/68612	2ª ed. (Notable-mente refundida).	El título de la obra aparece seguido de *Tratado teórico y práctico de la Formación del Carácter* en otra obra del autor: *La Educación Intelectual*, siendo éste el primer volumen de una colección con el título de Estudios Pedagógicos. El autor se presenta en la portada de la obra como *De la Compañía de Jesús.* Por la hoja de préstamo podemos saber que fue bastante consultada durante los años 40 y 50, finalizando la última fecha de préstamo en 1957. Se compone de 573 páginas, incluyendo el índice, la correspondiente hoja de Aprobaciones, Prólogo e Introducción. Con breves referencias a pie de página. Sin bibliografía.
A.1.4	*Tratado Elemental de Pedagogía,* por Rufino Blanco y Sánchez (1914)	Declarada de mérito en la carrera profesional de su autor (O.M. 12/11/1908)	Tip. de la Rev. De Arch., Bibl. Y Museos, Madrid.		6ª edición	Dicha obra fue empleada como texto en los tres primeros planes de formación de maestros del siglo XX. El autor fue profesor de Pedagogía Fundamental en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Compuesta de 382 páginas, incluye un índice muy completo y abundantes notas a pie de página.
B.2.1	*Tratado elemental de Lengua Castellana de* D. Rufino Blanco y Sánchez. (1915)		Imp. de la Rev. De arch., Bibl. y Museos. Madrid	Colección privada	6ª (Corregida y aumentada)	Compuesto de un total 382 páginas, con un pequeño diccionario al final del libro junto a un completo índice con las diferentes partes en las que se divide el estudio de la Lengua Castellana. El autor fue profesor de la Escuela Superior del Magisterio y autor de numerosos textos para maestros y maestras con un número importante de ediciones en cada una de sus obras. Destacan entre *ellas Bibliografía Pedagógica de obras escritas en castellano traducidas a este idioma*, premiada por la Biblioteca Nacional, así como sus obras de Pedagogía, declarada de mérito por Real Orden en la carrera profesional del autor. El autor nos recomienda una extensa bibliografía siguiendo la misma línea que la obra anteriormente señalada. Las notas bibliográficas van incorporadas en el texto, y no al final de página, nos asombra el gran número de

						referencias para profundizar en el estudio de los distintos apartados. Sirva de ejemplo , el referido al estudio de la Gramática castellana, cita 54 referencias bibliográficas.
B.3.1	*Historia de la Pedagogía Universal, con un resumen de la española.* Por Eugenio García y Barbarín (1917)		Librería de Sucesores De Hernado, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, signatura: A-372. Referencia: 4.691	4ª, notablemente aumentada	El autor hace la observación de que la asignatura es obligatoria desde el plan de 1898, para hacernos entender la importancia de tal materia. Compuesta de 419 pp., con un corto prólogo más cinco partes y un apéndice conteniendo la Real Pragmática de 1319, del rey D. Enrique II.
B.7.1	*La preparación de los maestros*, por Lorenzo Luzuriaga (1918)		Museo Pedagógico Nacional	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 374, Referencia: 9.857		El autor fue Inspector Agregado al Museo, director de la Publicación Revista de Pedagogía. La obra se compone de un Índice, Advertencia, una Introducción de 8 páginas y una abundante Bibliografía al final de la obra referida a seis países, incluida España. En total posee 143 páginas.
B.1.1	*Pedagogía. Educación y Didáctica pedagógica* Francisco Ballesteros y Márquez (¿1921?)	Obra premiada con medalla de oro en la Exposición Nacional de Valencia en 1910 y en la Universal de Panamá de 1916, y con medalla de plata en la Universal de la República de Argentina (1910)	Tip. de El Cronista, Málaga	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 370, Referencia: 8.988	Duodécima edición, corregida y aumentada	El autor fue regente de la Escuela Graduada y profesor de Práctica de la Enseñanza en la Normal de Maestros de Málaga, asignatura para la cual elaboraría un texto adecuado a los planes de 1901, 1903 y 1914. Situamos la obra con fecha de 1921, por ser éste el año en el que está escrito el prólogo de esta edición. Obra de tipo enciclopédica, pues aglutina en sus 627 páginas, un estudio detallado de la Educación en General, Educación Física, Especial, Psíquica, Moral, Ética, Metodología, etc… Incluye dos prólogos (última y primera edición) y un índice muy completo. Sin bibliografía ni notas bibliográficas. Su primera edición va dirigida al alumnado del plan de 1898, adaptando el autor la obra a las sucesivas reformas y cambios de asignatura en los distintos planes de estudio.
B.5.1	*Nociones y Ejercicios de Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría)* por D. Gabriel Galán (1920)	El autor fue premiado por la Real Academia de Ciencias	Sucesores de Hernando, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: A-510, Referencia: 11.211		El autor fue doctor en Ciencias Físico-Matemáticas, Catedrático de la Facultad de Ciencia, y Profesor de la Escuela de Estudios Supriores del Magisterio. Posee un total de 182 pp., con un índice completo dividido en las cuatro partes en las que se divide la obra.
B.9.1	*La Psicología Experimental en la Pedagogía francesa*, por		Museo Pedagógico Nacional J. Cosano, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura:		La obra ofrece experiencias y casos prácticos, para maestros y maestras de las Escuelas Normales. Incluye instrumentos de medida y pruebas estandarizadas para estudiar distintas capacidades humanas.

	Domingo Barnés (1921)			150, Referencia: 6650		Se compone de 197 pp. Sin índice y con notas a pie de página.
B.19.1	*Preparación y Ejecución del Trabajo Escolar*, por D. Eladio García (1927)		Publicaciones de la Revista de Pedagogía Madrid Serie Escolar IV	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 372 Referencia: 6.662	2ª edición renovada	El autor fue inspector de Primera Enseñanza de Navarra. La obra se compone de 46 páginas, con una breve Nota Preliminar e índice al final de la obra de cinco capítulos.
B.6.2	*El alma del educador* De Georg Kerschensteiner (1928)		Editorial Labor, Barcelona - Buenos Aires Nº 178	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 370 Referencia: 1.522	2ª edición	Compuesta de 157 páginas, más un índice alfabético. Traducción de Luis Sánchez Sarto. Con dos breves prólogos, en el segundo de los cuales, refiere el autor que la primera edición se agotó en tan sólo dos años. Presenta un breve índice al principio de la obra. Con escasas referencias a pie de página.
B.19.2	*Prácticas Escolares*, por el Prof. Richard Seyfert (1929)		Editorial Labor, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 370 Referencia: 3.005	2ª edición	El autor fue una figura prestigiosa de la pedagogía en Alemania, posiblemente, profesor de la Escuela Normal de Maestros. La obra fue traducida por Álvaro González Rivas. Compuesta de 188 págs. Incluye un índice general de la obra, bibliografía e índice alfabético. Incorpora 20 fotografías pequeñas de trabajos manuales y escenas escolares, más 16 fotografías apaisadas de diferentes Grupos Escolares como el «Cervantes», en Madrid.
C.7.1	*Escritura al dictado-ortográfica Práctica de los signos de puntuación. Colección de pensamientos y sentencias*, por D. Antonio Naverán Onofre (1930)	Útil para ser discretam-ente usada por los maestros de la Escuela Nacional.	Editorial Voluntad, S.A., Madrid	Biblioteca de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Signatura: LE 605 Referencia: 26.694		El autor se presenta en la obra como Caballero de la Orden Civil de Alfonso XII, por sus méritos en la enseñanza. Maestro Normal y Director que ha sido de la Escuela Nacional Graduada. Laureado en varias Exposiciones Extranjeras y Nacionales. Obra compuesta de 112 págs, y en cuyo prefacio se indica que contiene "270 pensamientos de eminentes filósofos y moralistas que entrañan cuestiones interesantísimas de moral social y privada, de economía , de higiene, de agricultura, etc."
C.9.1	*La escuela y la Psicología Experimental*, M. E. Claparède, (1931)		Publicaciones de la Revista de Pedagogía Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 150, Referencia: 5.436	2ª edición	Consta de 110 págs. Incluyendo, al inicio de la obra, un estudio de la *Pedagogía de Claparède* por Luzuriaga, director de la revista desde 1922, año de su fundación. Presenta un breve sumario con introducción, así como un índice y conclusiones. Con referencias a pie de página, incluyendo una escasa bibliografía.
C.9.2	*Psicología para maestros.* De Otto Lipmann (1931)		Publicaciones de la Revista de Pedagogía Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 150,	2ª ed. notablemente aumentada	El autor fue director del Instituto de Psicología aplicada de Berlín. Se compone de 217 páginas, con una bibliografía de autores alemanes. Traducción del alemán por DR. Emilio Mira, del Instituto de Orientación profesional, de

				Referencia: 2.324		Barcelona.
C.6.2	*La Educación activa*, por José Mallart y Cutó (1931)		Editorial Labor, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 370 Referencia: 3.060	3ª edición	Compuesta de 194 págs. Con numerosas fotografías de alumnos en situación de aprendizaje siguiendo el modelo de la educación activa. Con extensa bibliografía, un índice onomástico y otro alfabético muy completo. Finaliza con un apéndice de doce fotografías con una descripción detallada de cada una de ellas. Sabemos, por una referencia a pie de pág. que el autor escribió en el *BILE*
C.10.1	*Metodología de las Ciencias Físicas*, de Vicente Valls, (1932)		Publicaciones de la Revista de Pedagogía Madrid Cuadernos de Trabajo IV	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 530 Referencia: 10.558		El autor fue Inspector de Primera Enseñanza. La obra se compone de 78 págs., con bibliografía, índice y otras publicaciones de la Revista de Pedagogía, clasificadas por temas. Con interesantes ilustraciones.
C.8.1	*Metodología y Didáctica de la Matemática Elemental.* Tomo 1, por J. Rey Pastor y P. Puig Adam (1933)	Para uso de los alumnos de Escuelas Normales y aspirantes al profesorado de 1ª y 2ª Enseñanza	Imprenta de A. Marzo, Madrid,	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 510 Referencia: 11.208		El primer autor perteneció a la Universidad Central, el segundo, al Instituto de San Isidro de Madrid. Compuesta de 153 pp. más un índice completo (pp.155-158). Los autores nos diferencian en el prólogo el objetivo de este primer tomo, La Metodología, siendo objetivo de una segunda obra, tomo 2, la Didáctica.
C.6.1	*Mi escuela activa*, por Pedro A. Gómez Lozano (1933)	El autor fue premiado en un concurso público	Compañía General de Artes Gráficas, Madrid.	Biblioteca de la Residencia de Estudiantes de Madrid. Signatura: 41228 Referencia: 10.315		El autor fue maestro director de la escuela graduada de Olvega. Consta de 279 págs. Describe su experiencia educativa siguiendo el modelo creado por Ferriéro. Fue presentada en las Jornadas Pedagógicas de Zaragoza de 1932, siendo ensalzada su excelencia por los resultados adquiridos en un concurso escolar de algunos de sus alumnos, siendo publicado en diversos artículos periodísticos, en revistas como *El Sol*, Madrid con fecha 31/Xii/32, *Luz*, Madrid 30/Xii/32; *Heraldo de Aragón*, Zaragoza; *El Noticiero*, Zaragoza, el 21/XII/32
C.6.3	*La cooperación en la escuela*, de Antonio Ballesteros (1933)		Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Madrid. La Nueva Educación IV	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 370 Referencia: 6.454	2ª edición, renovada	El autor fue Inspector General de Primera Enseñanza. La obra se compone de 108 págs., con bibliografía y un breve índice, así como una extensa lista de obras publicadas por la Revista.
C.9.3	*Psicología Pedagógica*, de Otto Klemm, (1935)		Ed. Labor, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 150		Trad. del alemán por Julia Francolí Müncker, secretaria del Instituto Psicotécnico de la Generalidad de Cataluña. Se compone de 126 págs., incluye un breve índice, y al final de la obra, 121 referencias

				Referencia: 2.320		bibliográficas y un apéndice de 12 láminas con fotografías y gráficos de experiencias realizadas por el autor en el Instituto Psicológico de Leipzig (Psicología de la totalidad).
D.9.1	*Lecciones de Psicología Pedagógica*, por Dr. F. Enríquez de Salamanca (1938)	Con cesura eclesiástica Obra dedicada al Cursillo de Formación del Magisterio 16-28 Agosto (II Año Triunfal)	Imprenta de Emilio Martín, Ávila	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 150, Referencia: 1.588		El autor fue Catedrático de la Facultad de Medicina de Madrid, Obra compuesta de 101 pp, incluido un prólogo de la Junta Directiva de la Asociación de Maestros Católicos de Ávila y su provincia, más un índice completo de tres páginas. El ejemplar es un número extraordinario publicado por la Asociación, Dedicada a la formación de maestro a través de los necesarios y urgentes cursillos intensivos.
D.7.1	*Cómo se enseña el idioma*, de Félix Martí Alpera, (¿1939?)		Publicaciones de la Revista de Pedagogía Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura: A-462, R: 2.464	4ª edición	Director de la Escuela «Baixeras» de Barcelona. Consta de 48 páginas, al final de la obra se incluye el programa de la asignatura correspondiente a los tres grados de la enseñanza primaria, más uno denominado por el autor *preparatorio o infantil*, (sin gramática). Incorpora una breve bibliografía.
D.1.1	*Estudios de Pedagogía*, por D. Antonio C. Floriano Cumbreño, (1941)		Magisterio Español, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura 370 ¿R?		El autor fue profesor de Pedagogía de la Escuela Normal del Magisterio Primario, Nº 1, de Madrid. Con un prólogo elaborado por Alfonso Iniesta. Contiene 311 págs., incluyendo un índice completo y una bibliografía en cada apartado, con predominio de autores extranjeros del periodo de la república, un epílogo al final sobre *Aportaciones españolas al movimiento pedagógico.* Sin notas a pie de pág.
D.1.2	*Pedagogía Imperial de España*, por J. Lillo Rodelgo, (1941)	Con licencia eclesiástica	Magisterio Español, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura 373, R: 5.869		El autor fue Inspector de 1ª Enseñanza en Madrid. La obra se compone de 342 páginas, con numerosas y extensas notas a pie de página. Al final, incluye un Índice de Nombres con las páginas en las que se citan, y un completo Índice General de la obra.
D.12.1	*Metodología y Organización Escolar.* Por Antonio J. Onieva, (1941)		Ediciones Afrodisio Aguado, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura A-372, R: 13.030.	2ª edición	El autor es inspector de 1ª enseñanza de Madrid. Obra compuesta de 429 pp. Incluyendo un índice completo, sin bibliografía y con escasas referencias a pie de página.
D.1.3	*Pedagogía Española*, de Miguel Herrero García, (1941)	Con aprobación eclesiástica	Ediciones Españolas, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura 370, R: 9.236.		El autor dedica la obra a la memoria de D. Pedro Poveda, D. Rufino Blanco y D. Isidoro Almazán. El autor fue catedrático, profesor de Pedagogía en la Universidad Central. En la Nota Preliminar, hace referencia a otro libro suyo impreso en 1922, *La Escuela de Trabajo.*

						La obra posee 241 págs. Con un breve índice al final del texto, con escasas referencias a pie de página, sin bibliografía.
D.13.1	*Catecismo explicado con Gráficos y Ejemplos*, de Daniel Llorente (1941)	Con aprobación eclesiástica		Biblioteca General de Sevilla. Signatura: A 357/359	6ª ed.	Obra compuesta de 470 pp., con una breve presentación e Índice, sin bibliografía a excepción de la aportada en las escasas notas a pie de página. Presenta unos originales dibujos de pizarras con gráficos y esquemas realizados en tiza que dan título a la obra.
D.13.2	*Pedagogía de la Religión*, de Juan Zaragueta, (1941)	Aprobado por el Ministerio de Educación Nacional	Espasa_ Calpe, Madrid	Biblioteca Nacional de Madrid Signatura: VC/1292/20		El autor era profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central. Opúsculo muy interesante, que lleva el sello de CENSURA. De 45 págs., se compone de una breve introducción y extensa bibliografía clasificada por materias que contrasta con la brevedad de la obra. Sin índice ni pie de pag.
E.6.1	*El maestro mirando hacia dentro, de* Andrés Manjón (1945)		Patronato de las Escuelas del Ave-Maria. Editorial Redención, del Patronato Central para la Redención de las Penas por el Trabajo, Alcalá de Henares, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura: 370		Compuesta de 370 páginas, con índice y sin bibliografía ni pie de página.
E.12.2	*Metodología y Organización Escolar***.** Tomo 4. *Estudios elementales.* Por Luis Alonso Fernández (1947)	Obra adaptada al cuestionario oficial	Gráficas OTICE, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura: A-372, R. 15.380		Profesor numerario de Pedagogía y su Historia en la Escuela del Magisterio «Pablo Montesino», de Madrid. La obra va dedicada por el autor al dueño del ejemplar. Escrito en forma de manual, escrito con párrafos cortos, descriptivos y nocionales. Los numerosos autores citados, van sin nota a pie de página, sin bibliografía ni índice. Consta de un total de 212 páginas.
E.12.1	*Orientaciones Escolares*, de D. Eduardo Bernal y Espinar (1947)		Editorial Escuela Española, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura: 372, R. 5.879	2ª edición	El autor fue Maestro de la Aneja a la Escuela del Magisterio de Madrid. Ex -alumno de la Escuela Superior del Magisterio, y ex-regente, por oposición, de Escuela Práctica. Consta de 203 págs., con un índice completo. Al final de la obra incluye un Epílogo de consejos a los Maestros noveles, Bibliografía Pedagógica, y un índice de pensamientos pedagógicos de autores representativos de la pedagogía.
E.12.3	*Organización Escolar e Instituciones Complemen-tarias*,		Editorial Escuela Española, H. de Ezequiel	Departamento de Historia de la Educación de la Facultad de Ciencias de	No especifica número de edición, a excepción	La obra consta de 335 págs., y se corresponde con la III Parte de la obra *Curso Completo de Pedagogía*, la 1ª parte correspondiente al estudio del *Niño* (Pedagogía General); la 2ª a la

	De E. Solana, (1947)		Solana, Madrid	la Educación, en Sevilla. (s/s ni referencia)	de la nota de Corregida y puesta al día por "Escuela Española"	*Enseñanza* (Didáctica Pedagógica); y este volumen, 3ª parte, a la *Escuela* (Organización Escolar e Instituciones…); 4ª parte a la Historia de la Pedagogía. Incorpora al inicio un Cuestionario de la asignatura de Metodología y Organización (segundo curso del Magisterio, Orden de 26 de octubre de 1946, *BOE* 2 de noviembre), breve introducción y seis modelos de impresos oficiales y registros escolares de uso cotidiano en la escuela, más un Índice completo de la obra. Con escasas notas a pie de pág., la mayoría son referencias legislativas a la Ley de 1945. Sin bibliografía. Al final de cada capítulo, incluye un breve resumen y un cuestionario para preparar el examen.
E.9.1	*Psicología Experimental Pedagógica*, Por Eufrasio Alcazar Anguita (1948)	Publicado con las debidas autorizaciones oficiales y de la Iglesia	Gráficas Benzal, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura: 150, Referencia: 2.353	2ª ed. (corregida y aumentada)	En el prólogo se indica que la obra está dedicada a los alumnos del plan Profesional de las Escuelas del Magisterio, tercer curso. Se compone de 209 pp. Incluido un test de inteligencia y un índice. No posee bibliografía, y son escasas sus referencias a pie de página. Incluye anotaciones, referencias manuscritas de la antigua propietaria, así como trozos de papel con breves resúmenes de la propietaria. La obra es tal y como se indica en la primera página, un resumen, por ello los apartados son muy cortos y escuetos. Profesor de la Escuela del Magisterio "María Díaz-Jiménez" del Instituto Nacional de Enseñanza Media "Cardenal Cisneros, Dr. En Filosofía, Maestro de Primera Enseñanza, etc.
E.11.1	*Enseñanzas del Hogar*, de Teresa Recas de Calvet (1948)	Aprobado por el Consejo de Educación Nacional como texto para maestras. Adaptada a los Cuestionarios oficiales	Casa provincial de Caridad: Imprenta-Escuela, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación, en Sevilla. Signatura: 740, R. 4.716	5ª ed., notablemente aumentada	Profesora numeraria de la Escuela del Magisterio de Gerona, alumna de Rufino Blanco cuando estudió en la central de Madrid. Obra compuesta de 291 páginas, con breves notas a pie de página, fotografías y dibujos, así como un índice muy completo. Al final de la obra, se relaciona una bibliografía que complementa al último capítulo: *Las enseñanzas del hogar en los distintos países.*
E.14.1	*Teoría de la Falange*, por Julián Pemartín (1948)		Ediciones de la Sección Femenina de FET y JONS	Biblioteca Nacional Signatura: 3/101957	3ª ed.	Formó parte de los libros oficiales del plan Bachiller y provisional de 1942, como señal inequívoca de la aceptación del autor por parte del poder político. Consta de 53 páginas, incluyendo un breve índice de 3 capítulos.

F.15.1	*Geografía Regional y General de España,* por Dr. Pedro Chico y Rello (1950).		Editorial Magisterio Español, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 916, Referencia: 19739		El autor es doctor en Filosofía y Letras, Maestro Normal y profesor numerario de Geografía, por oposición, con destino en la Escuela del Magisterio de Madrid. La obra consta de 351 páginas incluyendo un índice muy completo y detallado, con variadas notas a pie de página, dibujos y gráficos estadísticos. Se incluye al final de la obra un corto anexo sobre Cuestionarios Oficiales vigentes en los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (Plan 1938), y Escuelas del Magisterio (Plan 1950), así como algunas publicaciones del autor.
F.16.1	*Psicología, Lógica y Ética*, por Luis Alonso Fernández (1952)	Obra adaptada al cuestiona-rio oficial	Impresos Marcos, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, *Signatura*: 150 Referencia: 6644	3ª ed.	El autor se presenta como profesor numerario en la Escuela del Magisterio «Pablo Montesinos», de Madrid. Obra compuesta de 200 pp, dividida en tres partes correspondientes a los tres temas objeto de estudio, a los cuales dedica un par de páginas denominadas como Preliminares. Sin índice, sin introducción y sin bibliografía.
F.16.1	*Ontología General y Especial, Filosofía del ser o Especulativa*, por Luis Alonso Fernández (1952)	Obra adaptada al Cuestionari o Oficial	Impresos Marcos, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: A-100 Referencia: 6629	3ª ed. Reformada	Con la misma presentación que en su anterior obra, elegimos de nuevo este autor para poder contrastar su visión de la Educación Moral, por ser uno de los autores de más presencia en el Catálogo Bibliográfico elaborado perteneciente al plan de estudio de 1945, y especialmente de 1950. La obra consta de 151 páginas, sin Bibliografía, ni pie de página, sin Índice ni Presentación, mantiene un formato muy "escolar".
F.16.2	*Psicología, Lógica y Ética*, Emilio Latorre y Timoneda y Teodoro Agustín Rubio (1952)	Publicado con las debidas autorizacio-nes oficiales y de la Iglesia. Nihil Obstat; Lic. Pedro Morán, *Censor*. Imprimase: Jose María, *Obispo Aux. Vic. Gen*.	Imprenta Juan Bravo, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 150 Referencia: 6.642		Los autores, ocuparon, respectivamente, los siguientes puestos: Prof. Numerario de Filosofía y Psicología en la Escuela del Magisterio, abogado del ilustre Colegio de Madrid; y Licenciado en Pedagogía, Regente de la Aneja a la Escuela del Magisterio de Madrid. La obra tiene 185 págs., más un índice en el que divide la obra en tres partes. Sin introducción, ni conclusión, así como sin bibliografía ni pie de pág..

F.20.1	*El dibujo y su Metodología*, de Pérez Lozao (1952)		Editorial Mercurio, Zamora	Biblioteca Nacional Signatura: 1/229402		El autor fue titular de Dibujo, Maestro de Primera Enseñanza y profesor de Dibujo por Oposición de Escuelas Normales, y del Instituto Nacional de Enseñanza Medias de Madrid. La obra se compone de dos partes, cada una de ellas compuesta de parte teórica y otra, con ejercicios prácticos en láminas sueltas. Cada una de ellas, posee un total de 34 pp. y 50 pp. Respectivamente.
F.9.3	*Psicología paidológica y Pedagógica*, de Rafael Vega Alonso (1953)	Publicado con las debidas autorizacio-nes oficiales y de la Iglesia.	(Sin referencia editorial)	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 150 Referencia: 6.064	No se especifica el número de ediciones, sí sabemos que el ejemplar se trata de una *edición reformada*	El autor fue catedrático de Filosofía del Instituto "Saavedra Fajardo", de Murcia, ex profesor de la Escuela del Magisterio de Cuenca. Se compone de 125 páginas, más un índice que divide a la obra en dos partes, la primera dedicada a la Psicología, la segunda, a la Psicología pedagógica. Sin bibliografía y con escasas referencias bibliográficas a pie de pág. Sin introducción, ni conclusión.
F.17.1	*Fisiología e Higiene*, de José Taboas Salvador, ¿1953-1954?	Obra aprobada por el Consejo Nacional de Educación	Impresos Marcos, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: A-610 Referencia: 10.308		Profesor numerario de la Escuela del Magisterio de Maestros de Madrid. Compuesta de 225 páginas. Incluye gráficos, fotografías y dibujos del cuerpo humano. Sin índice ni bibliografía y notas a pie de página.
F.19.1	*Prácticas Pedagógicas*, de Urbano Sánchez Yusta (1953)	Aprobado para texto en las Escuelas del Magisterio por Orden Ministerial de 30 de Mayo de 1955	Tip. El Noticiero, Cáceres	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 371 Referencia: 11.420		Compuesta de 110 páginas, incluye un completo índice al final de la obra. El autor se presenta como Gerente de la Escuela Aneja a la del Magisterio de Cáceres e Inspector de Enseñanza Primaria (excedente)
F.18.1	*Educación Física Femenina*, por la Sección Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S (1955)	Texto Oficial para las Escuelas del Magisterio	(Sin referencia editorial)	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 790 Referencia: 11.349		La Sección Femenina fue el Organismo encargado de elaborar los programas oficiales correspondientes a la Educación Física Femenina por Orden Ministerial. Obra de 218 páginas, incluyendo un índice completo dividido en 42 lecciones.

F.14.1	*La Formación del Carácter* por Manuel Villares Barrio (1955)		Ed. E. Giménez, S. A., Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla Signatura: 151 Delegación Frente J., Referencia: 6659		Obra compuesta de 176 páginas, incluye una relación de Obras Consultadas y un breve Índice de veintidós Lecciones. La obra está escrita para el Plan Nacional de Formación, de la Delegación Nacional del Frente de Juventudes, Falanges Juveniles de Franco. El autor es presentado por el Capellán Nacional del Frente de Juventudes, Dr. Ramiro L. Gallego, como Capellán General. La obra fue un encargo de la Ayudantía Nacional para que el texto fuera impartido por el Capellán encargado del Frente de Juventudes de cada localidad, siendo la Formación del Carácter una de las enseñanzas que componían su plan de estudio.
F.13.1	*La Moral Católica y su Metodología.* Miguel A. Martín y José Zahonero Vivó (1960)	Libro de texto aprobado por O. M. 23-10-56	Ed. Marfil, Alcoy	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 255- Zahonero Referencia: 13051	3ª ed.	El primer autor se presenta como Licenciado en Sagrada Teología. Maestro de Primera Enseñanza. Profesor numerario de Religión en el Instituto N. de E. M, de Alcoy. El segundo autor, como Canónigo, Doctor en Sagrada Teología, ex Catedrático del Seminario de Valencia. La obra consta de 204 pp. Incluyendo el Índice. No posee bibliografía, ni citas. Incorpora en cada lección esquema del tema y como *Medios intuitivos*, gráficos y dibujos ilustrativos de cada lección.
G.12.1	*Metodología y Organización Escolar*, de Fca. Montilla (1964)	Obra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional. O.M. de 27 de julio 1961 (BOE del Estado 9-8-61).	(Sin referencia editorial)	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: A-372. Referencia: 22.194	11ª ed.	Comprende un total de 364 páginas, de las cuales 13 son dedicadas a una interesante bibliografía de autores del periodo republicano, más un índice completo al final del libro. Posee notas bibliográficas a pie de página.
G.19.1	*Prácticas de Enseñanza*, de Teodoro Agustín (1969)		Magisterio Español, Madrid.	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 371 Agustín Referencia: 8.215	2ª edición	El autor se presenta en la obra como profesor de la asignatura en la Escuela Normal de "Pablo Montesinos", de Madrid. Consta de 286 páginas, incluyendo un índice, sin bibliografía ni referencias a pie de página. Por primera vez hallamos un ejemplar que emplea el color en líneas, resalte en apartados, dibujos y fotografías. Se asemeja más a un texto dirigido a los alumnos (pues es prácticamente una reproducción fotocopiada de sus libros de la misma editorial) que al futuro profesor, como señal inequívoca de la infantilidad en su formación. Los contenidos de la asignatura se presentan siguiendo un formato semejante a la muy próxima ley de Villar Palasí, con los términos de Objetivo y sus correspondientes actividades para los alumnos de quinto, sexto,

						séptimo y octavo curso, en las asignaturas de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, y Manualizaciones. El último capítulo está dedicado al Perfeccionamiento Profesional de Maestro, describiendo la organización y el funcionamiento de los Centros de Colaboración Pedagógica.
G.1.1	*Pedagogía* De Consuelo Sánchez Buchón y Carmen Valdivia (1969)	Con las debidas autorizaciones: Nihil Obstat e Imprimatur	Iter Ediciones, Madrid	(Colección privada)	29ª ed.	El alto número de edición nos indica la acogida de la obra por las Escuelas de Magisterio. Las fechas de sus ediciones nos señalan la posibilidad de que fuera una obra perteneciente al plan de 1950 y de 1971. Se compone de un esquema completa sobre los contenidos de la disciplina, una Introducción compuesta del estudio del Objeto, Método y Didáctica (al inicio de cada apartado incluye una breve presentación y esquema de cada tema, y al finalizarlos, unos ejercicios para reflexionar en lo aprendido, incorpora un Apéndice de la Declaración de los Derechos Humanos y del Niño, y los Principios generales y estructura del sistema educativo basados en el Libro Blanco para la Reforma, preámbulo de la Ley de 1970, más una breve Bibliografía. Cuenta con un total de 579 págs. Con fotografías y esquemas. Con pie de página
G.9.1	*Psicología General y Evolutiva*, por Cándida Velasco de Frutos (1969)	Aprobada por BOE de 8 de febrero de 1968 para su dedicación al 1º Curso de Magisterio (25-V-68)	Editorial LEX-NOVA, Valladolid	(Colección privada)	3ª ed.	La autora se presenta como Catedrática de la Escuela Normal de Magisterio. La obra se compone de 512 páginas, sin Introducción, con 40 capítulos, sin pie de página y escasas Notas del autor. La Bibliografía se ofrece al final del texto dividida por temas.
G.14.1	*Formación Política-social y cívica para escuelas del magisterio.* Delegación Nacional de la Sección Femenina (1969)		Ed. Almena, Madrid,	Biblioteca Nacional, Madrid Signatura Política, 133		Se compone de un total de 97 págs., incluyendo un breve índice. Sin prólogo. La obra va dirigida a impartir conocimientos en los ocho cursos de la enseñanza primaria. Sin Bibliografía, ni pie de página.

G.16.1	*Filosofía y Sociología de la Educación*, de Francisco Guil Blanes (1970)		Magisterio Español, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 100 Guil Referencia: 3.739	2º ed.	Catedrático de la asignatura en la Escuela Normal de Nebrija, Sevilla. La obras se compone de 336 páginas, incluye una Introducción, Bibliografía, Índice Analítico y el Cuestionario oficial de la asignatura. Con escasas notas a pie de página.
G.21.1	*Didáctica General* por Alberto del Pozo (1970)	Aprobada por O.M. 27-1-1970	Hijos de Santiago Rodríguez Burgos	(Colección propia)	4ª ed.	El autor fue Catedrático de Pedagogía. Compuesta de 488 péginas, guarda un formato semejante a la obra de sus contemporáneas Buchón y Valdivia. Al principio de cada tema, se presenta sus "propósitos" y un esquema de sus contenidos básicos, al final, "Ejercicios para la Reflexión" ; "Sugerencias para el trabajo personal" –a nivel individual y colectivo-, así como una selección de textos de Pedagogía para ser comentados. Con recomendación bibliográfica y sin notas a pie de página.
H.7.1	*Claves para las Lenguas Modernas*, por Jean Guénot (1972)		Ed. Anaya, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: KI-372-2178		Está compuesta de 188 págs. más una escasa bibliografía de autores franceses. Sin notas a pie de página, con Índice y Prólogo
H.9.1	*La Tutoría. Psicología General*, de Artigot Ramos, Manuel (1973)		I.C.E de la Universiadad Complutense, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: J W/020		Compuesta de 246 páginas, incluye al final una Bibliografía extensa, pie de página e Indice.
H.1.4	*Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza.* Juan Estarellas (1974)		Ed. Anaya. Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: K 372 Estarrellas		En la contraportada, el autor se presenta como miembro de la Florida Atlantic University. Como uno de los precursor de la reforma de 1970, experto en la materia, participó con sus conocimientos a través de conferencias en el CENIDE, patrocinadas por la UNESCO. Obra muy breve de 101 pp., con índice y sin bibliografía.
H.22.1	*Formación Musical*, por Matilde Murcia (1976)	Obra aprobada por el Ministerio de Educación Nacional de 22 de Mayo de 1970	Gráficas Ajenjo, S. A., Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: 780 Murcia Referencia: 10.791		La autora fue Catedrática de Música de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B de Madrid. La obra se compone de 318 páginas, incluyendo bibliografía, discografía, índice general así como de canciones, y dos páginas con fotografía en color, de Instrumentos populares.
H.1.2	*Educación: Desconcierto y Esperanza* Octavi Fullat		Ediciones CEAC, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla,		El autor se presenta como profesor de la Universidad de Barcelona. Consta de 199 páginas, incluyendo un Índice, Prólogo y Epilogo. Sin notas a pie de página ni

	(1976)			Signatura: KI-37- 0394		bibliografía.
H.6.1	*Educación Cívica y comprensión Internacional*, de Bernardo de la Rosa Acosta, (1977)		Ediciones CEAC, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: KI37-3134 Referencia: 13.030	1ª ed.	El autor se presenta como profesor de la Universidad de Valencia. Con Prólogo de D. Ricardo Marín Ibáñez; posee una Introducción, dos partes componiendo el título, y tres Apéndices sobre contenidos disciplinares de la asignatura en el Bachillerato (BUP), así como para la segunda etapa de la Educación General Básica, más una completa Bibliografía. Con 150 págs, y numerosas referencias bibliográficas expuestas al final de cada capítulo.
H.1.1	*La Educación. Constantes y problemática actual*, por Ferrandez-Sarramona (1977).		Ediciones CEAC, Barcelona	(Colección propia)	4ª ed. Revisada, ampliada y puesta al día.	Ambos autores son profesores de la Universidad Autónoma de Barcelona. Se compone de 573 páginas, índice, dos prólogos, bibliografía al final de cada tema, al igual que *actividades recomendadas para reforzar, ampliar y desarrollar el sentido crítico para poner a prueba la madurez del alumno.* Con numerosas referencias a pie de página.
H.1.3	*Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, por J. L. Castillejo Brull (1978)		Ediciones Anaya, Madrid	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: KI-37-0103 Referencia: 10.301		En la contraportada el autor se presenta como Catedrático de Pedagogía en Escuelas Universitarias de E.G.B. y director del ICE de la Universidad Politécnica de Valencia. La obra se compone de 181 páginas, con numerosa notas y referencias a pie de pág. y al final de cada capítulo su correspondiente bibliografía.
H.23.1	*Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar* Por VV.AA. (Coord. Jaime Sarramona) (1978)		Ediciones CEAC, Barcelona	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: K 377 Biología 1 Referencia: 28.241	1ª ed.	Compuesto de 187 páginas, incluye un breve Prólogo, Introducción y un completo Índice de Materias y Bibliografía. Con escasas referencias a pie de página.
H.8.1	*Didáctica de las Matemáticas*, De Roanes Macias, E. (1976)	Aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencias (27-1-70)	Anaya, Salamanca	Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, Signatura: JW 201		Sirvió de texto durante varios cursos, aunque no señala nª de ed. El autor se presenta como Catedrático de Matemáticas de la E. Universitaria de E.G.B "Pablo Montesino". Se compone de un total de 631 pp., más un índice general muy completo.

Fuente: **Elaboración propia**

9.3.2. Catálogo bibliográfico: Análisis Interno.

En el siguiente cuadro presentamos la aparición de cada una de las categorías objeto de nuestro estudio.

Agrupamos los textos por planes de estudio y asignaturas para posteriormente someter los datos a tratamiento e interpretación. Esta operación, que realizaremos en el capítulo siguiente, nos ayudará para comparar las categorías y extraer conclusiones que den respuesta a nuestros objetivos de investigación.

CUADRO 14:

Análisis Interno de los libros de texto seleccionados

A. PLANES 1901 Y 1903												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencias absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDAD**	**LIBERTAD**	
A.1.1 *Curso elemental de Pedagogía* **Por D. Joaquín Avendaño yD. Mariano Carderera (1865)**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**14**	**0**	**0**	**2**	**3**	Sócrates Quintiliano Aristóteles Rousseau Kant Pestalozzi Gerando Rendu Niémeyer
A.1.2 *Curso Completo de Pedagogía,* de José María Santos (1893)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**15**	**2**	**1**	**7**	**21**	De Gerando, Sócrates, Aristóteles, Kant
A.1.3 *Ciencia de la Educación,* por		**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**2**	**0**	**1**	**1**	**9**	Pestalozzi

Manuel Fernández y Fernández-Navamuel (1912)												
A.1.4 *Tratado Elemental de Pedagogía,* por Rufino Blanco y Sánchez (1914)	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**10**	**2**	**0**	**0**	**9**	Comenio, Herbat, Spencer Pestalozzi, Luis Vives, Baldwin, Andrés Manjón, Payot y Paulsen
A.1.5 *La Educación Intelectual,* del P. Ramón Ruiz Amado (1909)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**2**	**2**	**0**	**5**	**19**	Herbart, Rein, Balmes, Willmann, Matthews
A.1.6 *La Educación Moral,* por el P. Ramón Ruiz Amado, 1913	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**26**	**15**	**5**	**38**	**62**	Herbart, Foerster, Paulsen, Pestalozzi, Willmann, Bain, Mill, Aristóteles, Rein
A.2.1 *Gramática Castellana. Teórico-Práctica en todas sus partes,* de D. Gregorio Herrainz (1869)		**X**	**X**		**X**		**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	Aristóteles
A.3.1 *Historia Universal de la Pedagogía,* por Julio Paroz (1909)	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**4**	**2**	**1**	**3**	**11**	Sócrates, Aristóteles, Platón Pestalozzi Montaigne
A.4.1 *Curso de Legislación Escolar,* por D. A. Augusto Vidal Perera (1912)				**X**			**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	

***Fuente:*Elaboración propia.**

B. PLAN DE 1914												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencia absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDAD**	**LIBERTAD**	

B.2.1 *Tratado elemental de Lengua Castellana de* D. Rufino Blanco y Sánchez. (1915)				**X**			**5**	**2**	**0**	**7**	**0**	Aristóteles
B.3.1 *Historia de la Pedagogía Universal, con un resumen de la española.* Por Eugenio García y Barbarín (1917)				**X**			**4**	**0**	**0**	**0**	**5**	Froebel Krausse
B.1.1 *Pedagogía. Educación y Didáctica pedagógica* Francisco Ballesteros y Márquez (¿1921?)		**X**	**X**	**X**	**X**	X	**1**	**1**	**0**	**2**	**4**	Aristóteles Kant Herbart Pestalozzi Rousseau Spencer
B.5.1 *Nociones y Ejercicios de Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría),* por D. Gabriel Galán (1920)							**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
B.9.1 *La Psicología Experimental en la Pedagogía francesa,* por Domingo Barnés (1921)	**X**	**X**					**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	Precursores de la psicología experimental francesa: Th. Simon, y Binet
B.19.1 *Preparación y Ejecución del Trabajo Escolar,* por D. Eladio García (1927)	**X**	**X**					**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	Dewey; Kerschensteiner; Decroly, Montessori; Spencer, Comenio, Rousseau, la ILE
B.19.2 *Prácticas Escolares,* por el Prof. Richard Seyfert (1929)		**X**	**X**	**X**		**X**	**1**	**0**	**0**	**1**	**7**	Comenio, Rousseau, Salzmann, Herbart, Diesterweg y Pestalozzi
B.6.1 *La preparación de los maestros,* por Lorenzo Luzuriaga (1918)						**X**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	
B.6.2 *El alma del educador,* de Kerschensteiner (1928)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**10**	**1**	**0**	**8**	**7**	Pestalozzi, Sócrates Platón, Max Scheler, Hegel, Herbart y Schleiermacher

C. PLAN DE 1931												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencias absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDA**	**LIBERTAD**	
C.7.1 ***Escritura al dictado- ortográfica Práctica de los signos de puntuación. Colección de pensamientos y sentencias,*** **por D. Antonio Naverán Onofre (1930)**				**X**			**9**	**7**	**0**	**6**	**5**	La obra es una recopilación de frases de numerosos autores como San Agustín**,** Manjón, Cicerón, Séneca, Luis Vives..., y literatos como Cervantes.....
C.8.1 ***Metodología y Didáctica de la Matemática Elemental.*** **Tomo 1, por J. Rey Pastor y P. Puig Adam (1933)**							**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
C.6.1 ***Mi escuela activa,*** **por Pedro A. Gómez Lozano (1933)**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**15**	**2**	**1**	**6**	**22**	Teorías clásicas griegas, Rousseau y Pestalozzi, así como en el ideario y compromiso con la Escuela Nueva, especialmente con Ferrière, Decroly y Kerschensteiner.
C.6.2 ***La Educación activa,*** **por José Mallart y Cutó (1931)**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**6**	**0**	**0**	**0**	**28**	Claparéde, Ferrière, Rousseau y Pestalozzi
C.6.3 ***La cooperación en la escuela,*** **de Antonio Ballesteros (1933)**	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**4**	**0**	**0**	**16**	**5**	Ferrière, Dewey, Clapàrede Pestalozzi, Kerschensteiner.

C.9.1 *La escuela y la Psicología Experimental,* M. E. Claparède, 1931	**X**	**X**	**X**	**X**		**X**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	Rousseau Dewey Pestalozzi W. James
C.9.2 *Psicología para maestros.* De Otto Lipmann (1931)	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**5**	**0**	**0**	**3**	**13**	W. James Sócrates Aristóteles Spinoza San Agustín Rousseau Kant
C.9.3 *Psicología Pedagógica,* de Otto Klemm, 1935.		**X**		**X**	**X**	**X**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	Pestalozzi, Rousseau, Kerschensteiner, Nietzche, Fröebel, Schopenhauer.
C.10.1 *Metodología de las Ciencias Físicas,* por Vicente Valls (1932)						**X**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	ILE

***Fuente:*Elaboración propia.**

D. CURSILLOS DE FORMACIÓN (celebrados entre el 1 de marzo de 1.937 y el 30 de junio de 1.938) **Y PLANES PROVISIONALES** de 1940 Y 1942												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencia absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDA**	**LIBERTAD**	
D.9.1 *Lecciones de Psicología Pedagógica,* por Dr. F. Enríquez de Salamanca, 1938		**X**		**X**	**X**	**X**	**0**	**1**	**0**	**0**	**2**	Montessori Manjón Aristóteles
D.7.1 *Cómo se enseña el idioma,* de Félix Martí Alpera, 1.939		**X**		**X**	**X**	**X**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	El padre Girard Pestalozzi Escuela Nueva
D.1.1 *Estudios de Pedagogía,* por D. Antonio C.	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**9**	**2**	**1**	**2**	**4**	Aristóteles Ruiz Amado Dewey

Floriano Cumbreño, 1941												Claparède Spencer Kerschensteiner Escuela Nueva
D.1.2 *Pedagogía Imperial de España,* por J. Lillo Rodelgo, 1941		**X**		**X**		**X**	**15**	**25**	**0**	**0**	**0**	
2.1 *Metodología y Organización Escolar.* Por Antonio J. Onieva, 1941	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**9**	**7**	**0**	**2**	**22**	Sócrates, Aristóteles, Montessori, ontesco, Winetka, Kilpatrick, Decroly, Claparède, Pestalozzi Froebel, Cossío, Rein Spencer, Herbart, Kant, Locke, Luis Vives
D.1.3 *Pedagogía Española,* de Miguel Herrero García, 1941	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**11**	**1**	**1**	**7**	**5**	Balmes, Aristóteles, Kant, S. Ignacio de Loyola, Dewey, Kerschensteiner,
D.13.1 *Catecismo explicado con Gráficos y Ejemplos,* de Daniel Lorente, 1941				**X**			**31**	**19**	**0**	**27**	**4**	
D.13.2 *Pedagogía de la Religión,* de Zaragueta, 1941	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**2**	**1**	**1**	**2**	**2**	Balmes Ruiz Amado

E. PLAN DE 1945

TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencia absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDA**	**LIBERTAD**	
E.12.1 *Orientaciones Escolares,* de Eduardo Bernal, ¿1947?	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**0**	**1**	**0**	**0**	**5**	Sócrates, Séneca, Platón, Aristóteles; a Dupanloup, Girard,; Balmes; Herbart, Pestalozzi; P. Ruiz Amado; Manjón, García Hoz
E.12.2 *Metodología y Organización Escolar,* Por Luis Alonso	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**6**	**1**	**0**	**1**	**1**	Pensamiento de la Escuela Nueva, Froebel, Pestalozzi, Kerschensteiner,

Fernández, 1947.												Montessori, Decroly, Avendaño y Carderera, A. Manjón, L. Vives.
E.12.3 *Organización Escolar e Instituciones Complementarias,* de E. Solana, 1947		**X**	**X**	**X**		**X**	**20**	**6**	**1**	**5**	**23**	Teorías clásicas: Séneca y Platón. Dupanloup, Herbart, Foertes, Rein, Rufino Blanco
E.6.1 *El maestro mirando hacia dentro, de* Andrés Manjón (1945)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**94**	**58**	**2**	**46**	**49**	Aristóteles Santo Tomás San Agustín
E.9.1 *Psicología Experimental Pedagógica,* Por Eufrasio Alcazar Anguita, 1948				**X**	**X**	**X**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
E.11.1 *Enseñanzas del Hogar,* por Teresa Recas de Calvet, 1948	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**7**	**1**	**0**	**5**	**1**	P. Ruiz Amado, Rufino Blanco San Agustín, San Bernardo, el P. Manjón Cossío Pestalozzi, Fenelón, J. Balmes Herbart
E.14.1 *Teoría de la Falange*. Julián Pemartín 1948				**X**		**X**	**1**	**0**	**0**	**0**	**7**	José Antonio Primo de Rivera Fco. Franco

F. PLAN DE 1950												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencia absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDA**	**LIBERTAD**	
F.15.1 *Geografía Regional y General de España*, por Dr. Pedro Chico y Rello (1950)			**X**				**3**	**1**	**0**	**0**	**3**	Maeztu
F.9.1 *Psicología, Lógica Y Ética,* de				**X**	**X**	**X**	**12**	**3**	**0**	**6**	**2**	Santo Tomás Clapárede

Luis Alonso Fernández (1952)											**2**	San Agustín Doctor Angélico
F.16.1 *Ontología General y Especial, Filosofía del ser o Especulativa,* por Luis Alonso Fernández (1952)						**X**	**14**	**0**	**1**	**0**	**23**	Aristóteles Santo Tomás
F.9.2 *Psicología, Lógica y Ética,* Emilio Latorre y Timoneda y Teodoro Agustín Rubio (1952)				**X**	**X**	**X**	**3**	**0**	**0**	**1**	**10**	Aristóteles Santo Tomás Palmés Balmes Ruiz Amado Frobes William James
F.9.3 *Psicología Paidológica y Pedagógica,* de Rafael Vega Alonso (1953)	**X**			**X**			**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	Locke Rousseau, Claparède
F.17.1 *Fisiología e Higiene,* de José Taboas Salvador, (¿1953-1954?)				**X**			**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
F.18.1 *Educación Física Femenina,* por la Sección Femenina de F.E.T y de las J.O.N.S (1955)	**X**	**X**		**X**		**X**	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	Escuela Nueva
F.19.1 *Prácticas Pedagógicas,* de Urbano Sánchez Yusta (1953)	**X**			**X**	**X**	**X**	**3**	**0**	**0**	**0**	**2**	Kant Locke
F.14.1 *La Formación del Carácter* por Manuel Villares Barrio (1955)				**X**		**X**	**32**	**4**	**0**	**8**	**13**	Kant; Séneca y Aristóteles; San Ignacio de Loyola y San Agustín; Balmes; Foerster; W. James; Payot; y Jose A. Primo de Ribera
F.13.1 *La Moral Católica y su Metodología,* por Miguel A. Martín y José Zahonero (1960)			**X**	**X**	**X**	**X**	**66**	**9**	**0**	**4**	**31**	

F.20.1 *El dibujo y su Metodología,* de Pérez Lozao (1952)							**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	

***Fuente:*Elaboración propia.**

G. PLAN DE 1967												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencia absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDA**	**LIBERTAD**	
G.12.1 *Metodología y Organización Escolar*, de Fca. Montilla (1964)	**X**			**X**	**X**	**X**	**3**	**3**	**0**	**3**	**27**	Buyse, Rufino Blanco, el Padre Manjón, García Hoz
G.16.1 *Filosofía y Sociología de la Educación,* de Francisco Guil Blanes (1970)		**X**		**X**	**X**	**X**	**12**	**3**	**7**	**4**	**41**	Teorías clásicas: Sócrates, Platón, Aristóteles García Hoz
G.19.1 *Prácticas de Enseñanza*, de Teodoro Agustín, (1969)				**X**		**X**	**2**	**2**	**0**	**4**	**2**	
G.21.1 *Didáctica General* Alberto del Pozo (1970)	**X**	**X**		**X**	**X**	**X**	**0**	**1**	**0**	**5**	**36**	W. James
G.1.1 *Pedagogía* De Consuelo Sánchez Buchón y Carmen Valdivia (1969)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**16**	**4**	**2**	**10**	**72**	Willman, Buyse, Balmes, Pestalozzi, Paulsen, P. Poveda, García Hoz, Santo Tomás, Pío XI, Pablo VI, Juan XXIII
G.9.1 *Psicología General y Evolutiva,* por Cándida Velasco de Frutos (1969)				**X**	**X**	**X**	**3**	**2**	**3**	**0**	**16**	Piaget Allport Balmes

G.14.1 *Formación Política-social y cívica para escuelas del magisterio.* Por la Delegación Nacional de la Sección Femenina			**X**	**X**		**X**	**9**	**0**	**3**	**8**	**9**	José A. Primo de Ribera

***Fuente:*Elaboración propia.**

H. PLAN DE 1971												
TEXTOS ANALIZADOS	**DIMENSIÓNES MORALES DE LA ENSEÑANZA**			**MODELOS DE EDUCACION MORAL**			**VALORES (Frecuencia absolutas)**					**INFLUENCIAS**
	DELIBERADORA	**RELACIONAL**	**CRÍTICA**	**SOCIALIZACIÓN**	**CONSTRUCCIÓN**	**FORMACIÓN DEL CARÁCTER**	**JUSTICIA**	**PAZ**	**TOLERANCIA**	**SOLIDARIDAD**	**LIBERTAD**	
H.22.1 *Formación Musical,* por Matilde Murcia (1976)							**0**	**10**	**0**	**0**	**2**	
H.6.1 *Educación Cívica y comprensión Internacional,* de Bernardo de la Rosa Acosta (1977)			**X**	**X**			**6**	**36**	**31**	**28**	**13**	W. Foerster Kerschensteiner García Hoz Marín Ibáñez García Garrido Juan Manuel Moreno Maillo
H.23.1 *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar* VV.AA. (Coord. Jaime Sarramona) (1978)		**X**		**X**			**0**	**2**	**1**	**0**	**3**	Piaget
H.1.1 *La Educación. Constantes y problemática actual,* por Ferrandez-Sarramona (1977)	**X**	**X**	**X**	**X**			**12**	**2**	**3**	**6**	**63**	García Hoz Piaget Otto Willmann Nassif Mialaret
H.1.2 *Educación: Desconcierto y Esperanza* Octavi Fullat (1976)	**X**	**X**	**X**		**X**		**7**	**11**	**0**	**0**	**43**	Escuela Nueva Freire Makarenko Freinet

												Lorenzo Milani
H.1.3 *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación,* por J. L. Castillejo Brull (1978)		**X**	**X**	**X**	**X**		**2**	**0**	**0**	**2**	**52**	García Hoz Marín Ibáñez Foerster García Morente Spranger, Scheler
H.9.1 *Tutorías. Psicología General,* de Manuel Artigot Ramos (1973)	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**X**	**5**	**1**	**0**	**0**	**20**	García Hoz Spranger Roger Arthur J. Jones
H.1.4 *Preparación y evaluación de objetivos para la enseñanza.* Juan Estarellas (1974)							**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	
H.7.1 *Claves para las Lenguas Modernas,* por Jean Guénot (1972)							**1**	**0**	**0**	**1**	**0**	
H.8.1 *Didáctica de las Matemáticas,* De Roanes Macias, E. (1976)							**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	

***Fuente:*Elaboración propia.**

CAPÍTULO X

TRATAMIENTO, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Dado el gran número de libros oficiales empleados en las Escuelas Normales, para facilitar nuestra investigación, optamos por elaborar unos cuadros[506] con los textos seleccionados para nuestro estudio, catalogados en función de las siguientes variables externas: código alfabético indicando el plan al que pertenece el texto; con un número, la asignatura a la que corresponde, y el tercer número corresponde a los ejemplares analizados de la misma asignatura.

Hemos incorporado otros textos pertenecientes a la misma asignatura para satisfacer nuestra curiosidad en la línea de comprobar y ratificar la existencia o no de las categorías de nuestra investigación. Con los cuadros elaborados podremos de esta forma contrastar datos que apoyen nuestras hipótesis y objetivos de nuestro trabajo.

[506] Ver cuadro 14, p. 758, correspondiente al análisis interno de la muestra.

10.1 Estudio comparativo-descriptivo de las categorías en las asignaturas analizadas.

10.1.1 Análisis de la primera categoría: Valores Morales

La tabla que a continuación presentamos, ofrece los porcentajes de las frecuencias con que son citados cada uno de los valores objeto de nuestro estudio, y el número de páginas correspondiente a cada texto analizado. Hemos optado por esta operación, dado el elevado número de libros analizados y la imposibilidad de autorización para someter a cada ejemplar al «*escaneado*», dada la antigüedad de muchos de los manuales utilizados. De esta manera, hubiéramos podido hallar la densidad valorativa de cada texto – o nivel de concentración valoral -, obtenida a través de una sencilla fórmula matemática de porcentaje, tomando como datos la suma de frecuencias de cada uno de los valores hallados en cada texto, dividido por la suma total de palabras (fácilmente obtenido a través del «menú» *herramientas* del programa *Word*), y multiplicado por cien.

Ante la dificultad insalvable de *escanear* los textos, optamos por calcular los porcentajes tomando el número de páginas de cada libro y la frecuencia de aparición de cada uno de los valores presentes en cada texto, pues no nos interesa tanto el uso estricto de un método cuantitativo como la flexibilidad de uno intermedio, considerado entre la técnica cuantitativa-cualitativa que posibilite una interpretación lo más ajustada posible de la realidad que pretendemos describir.

TABLA 6:

Textos agrupados por asignaturas y porcentaje de aparición de la categoría Valores Morales.

	CODIGOS TEXTOS	NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	PORCENTAJE DE VALORES				
			Justicia	Paz	Tolerancia	Solidaridad	Libertad
1. PEDAGOGÍA	A.1.1	384	3,64	0	0	0,52	0,78
	A.1.2	380	3,94	0,52	0,26	1,84	5,52
	A.1.3	338	0,59	0	0,29	0,29	2,66
	A.1.4	382	2,61	0,52	0	0	2,35
	A.1.5	708	0,28	0,28	0	0,71	0,14
	A.1.6	573	4,54	2,62	0,87	6,63	1,05
	B.1.1	627	0,15	0,15	0	0,31	0,63
	D.1.1	311	2,89	0,64	0,32	0,64	1,28
	D.1.2	342	4,38	7,30	0	0	0
	D.1.3	241	4,56	0,41	0,41	2,90	2,07
	G.1.1	579	2,76	0,69	0,34	1,73	12,43
	H.1.1	573	2,09	0,35	0,52	1,05	11,00
	H.1.2	199	3,52	5,53	0	0	21,60
	H.1.3	181	1,10	0	0	1,10	28,73
	H.1.4	101	0	0	0	0	0
2. Lengua Castellana	A.2.1	186	0	0	0	1,07	0,53
	B.2.1	382	1,30	0,52	0	1,83	0
3. Historia de la pedagogía	A.3.1	355	1,12	0,56	0,28	0,84	3,09
	B.3.1	419	0,95	0	0	0	1,19
4. Legislación Escolar	A.4.1	238	0,42	0	0	0	0
5.Matemáticas	B.5.1	182	0	0	0	0	0
6. LECTURAS COMPLEMENTARIAS	B.6.1	143	0	0	0	0	0,69
	B.6.2	157	6,36	0,63	0	5,09	4,45
	C.6.1	279	5,38	0,72	0,36	2,15	7,88
	C.6.2	194	3,09	0	0	0	14,43
	C.6.3	108	3,70	0	0	14,81	4,63
	E.6.1	370	25,40	15,67	0,54	12,43	13,24
	H.6.1	150	4,00	24,00	20,66	18,66	8,66

	TEXTOS	NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	PORCENTAJE DE VALORES				
			Justicia	Paz	Tolerancia	Solidaridad	Libertad
7.Metodología de la Lengua y Literatura	C.7.1	112	8,03	6,25	0	5,36	4,46

	D.7.1	48	0	0	0	0	0
	H.7.1	188	0,53	0	0	0,53	0
8. Metodología de las Matemáticas	C.8.1	153	0	0	0	0	0
	H.8.1	631	0	0	0	0	0
9. PSICOLOGÍA	B.9.1	197	0	0	0	0	0
	C.9.1	110	0	0	0	0	0
	C.9.2	217	2,30	0	0	1,38	6,00
	C.9.3	126	0	0	0	0	0,79
	D.9.1	101	0	1,00	0	0	1,98
	E.9.1	209	0	0	0	0	0
	F.9.1	125	0	0	0	0	0,80
	F.9.2	185	1,62	0	0	0,54	5,40
	F.9.3	125	0	0	0	0	0,80
	G.9.1	512	0,58	0,39	0,58	0	3,12
	H.9.1	488	1,02	0,20	0	0	4,10
10. Metodología de las Ciencias	C.10.1	78	0	0	0	0	0
11. Enseñanzas del Hogar	E.11.1	291	2,40	0,34	0	1,72	0,34
12.Organización Escolar	D.12.1	429	2,09	1,63	0	0,46	0,46
	E.12.1	203	0	0,49	0	0	2,46
	E.12.2	212	2,83	0,47	0	0,47	0,47
	E.12.3	335	5,97	1,80	0,30	1,49	6,86
	G.12.1	364	0,82	0,82	0	0,82	7,41
13. Religión e Historia Sagrada	D.13.1	470	6,59	4,04	0	5,74	0,85
	D.13.2	45	4,44	2,22	2,22	4,44	4,44
	F.13.1	204	32,35	4,41	0	1,96	15,20
14. Enseñanza Patriótica/Formación Política Social	E.14.1	53	1,88	0	0	0	13,20
	F.14.1	176	18,18	2,27	0	4,54	7,39
	G.14.1	79	11,39	0	3,00	10,12	11,39
15. Geografía	F.15.1	351	0,85	0,28	0	0	0,85
16. Filosofía	F.16.1	151	9,27	0	0,66	0	1,52
	G.16.1	336	3,57	0,89	2,08	1,19	12,20
17. Fisiología e Higiene Escolar	F.17.1	204	32,35	4,41	0	1,96	15,20
18. Educación Física	F.18.1	218	0	0	0	0,92	0,46
19. Prácticas Pedagógicas	B.19.1	46	0	0	0	0	2,1
	B.19.2	188	0,53	0	0	0,53	3,7
	F.19.1	110	2,73	0	0	0	1,82
	G.19.1	286	0,70	0,70	0	1,40	0,70
20. Dibujo	F.20.1	84	0	0	0	0	2,38
21.Didáctica General	G.21.1	488	0	0,20	0	1,02	7,38
22. Música	H.22.1	318	0	3,14	0	0	0,62
23. Psicosociología	H.23.1	187	0	1,07	0,53	0	1,60

Fuente: **Elaboración propia**

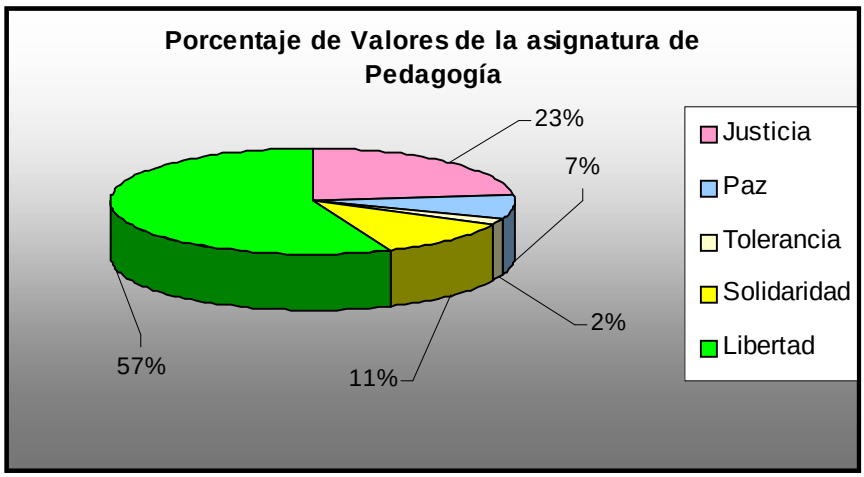
10.1.1.a) Representación gráfica de datos.

Calculando la media aritmética de cada valor contenido en cada una de las veintitrés asignaturas, extraemos los datos necesarios para poder representar de manera gráfica los tantos por cientos de cada valor en cada una de las asignaturas analizadas.

Como podemos observar, en las asignaturas de Matemáticas, Metodología de las Matemáticas y Metodología de las Ciencias, no aparecen reflejados ningún valor, por lo que hemos visto conveniente no representar dichas materias. Para las restantes y siguiendo el proceso estadístico señalado, sus representaciones gráficas han sido las siguientes:

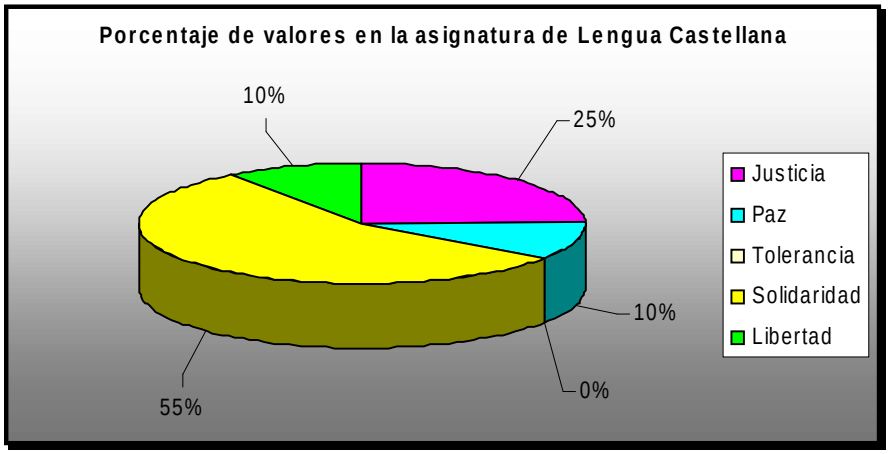
GRAFICOS 5

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Pedagogía



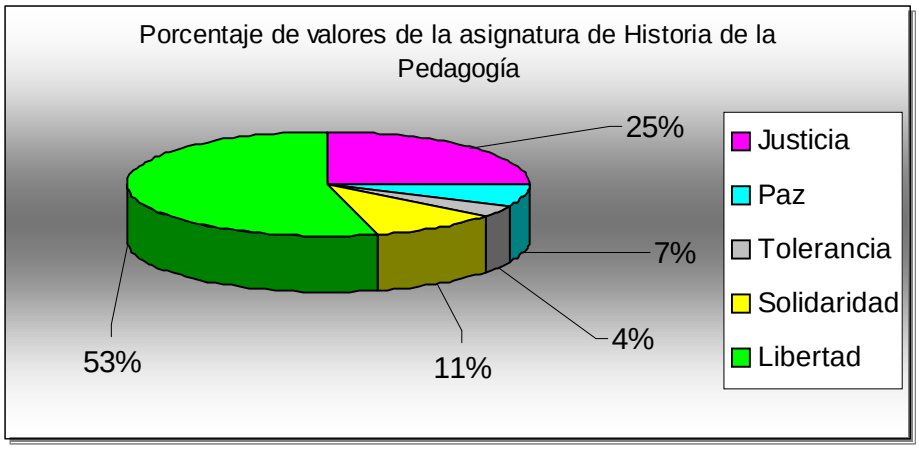
GRAFICOS 6

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Lengua Castellana



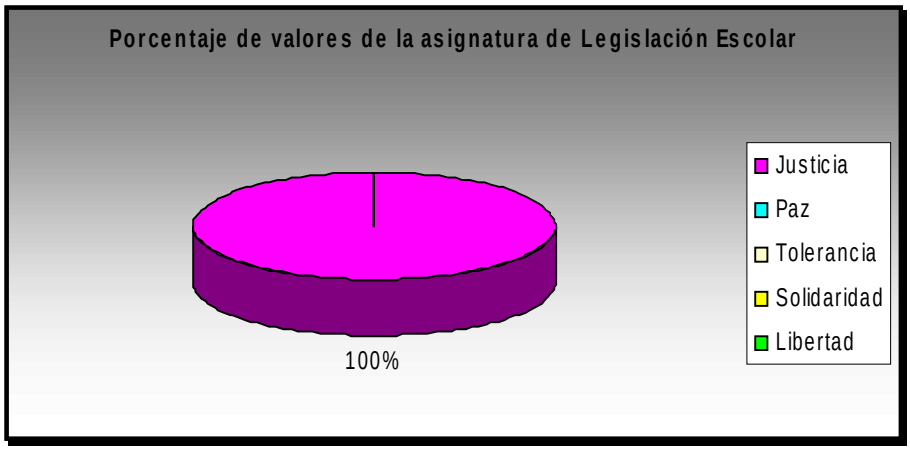
GRAFICOS 7

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Historia de la Pedagogía



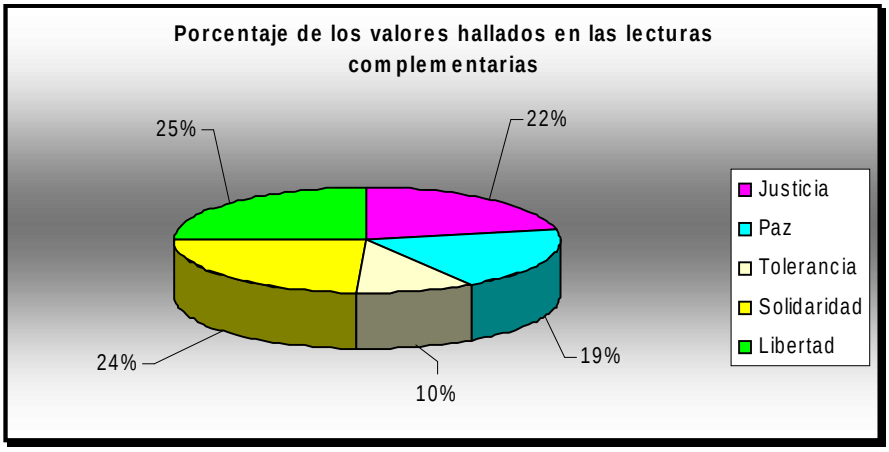
GRAFICOS 8

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Legislación Escolar



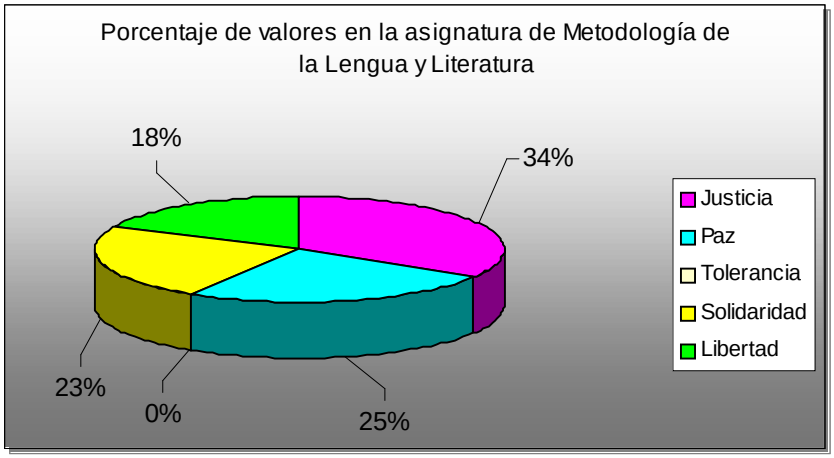
GRAFICOS 9

Representaciones gráficas de valores en Lecturas Complementarias



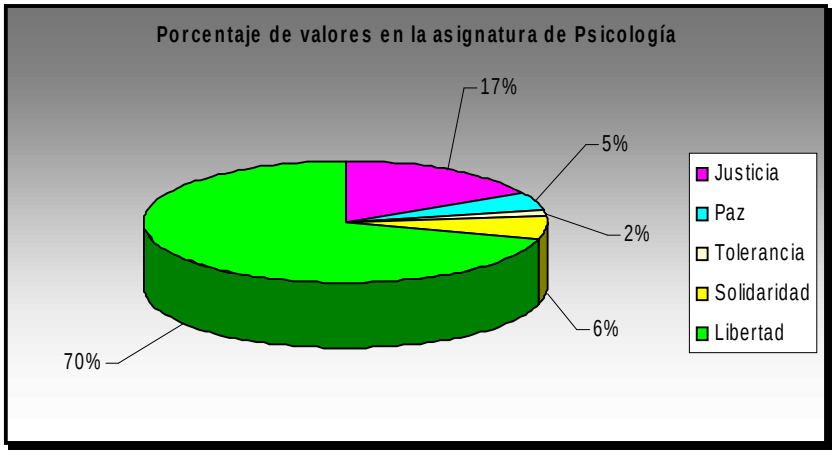
GRAFICOS 10

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Metodología de la Lengua y Literatura



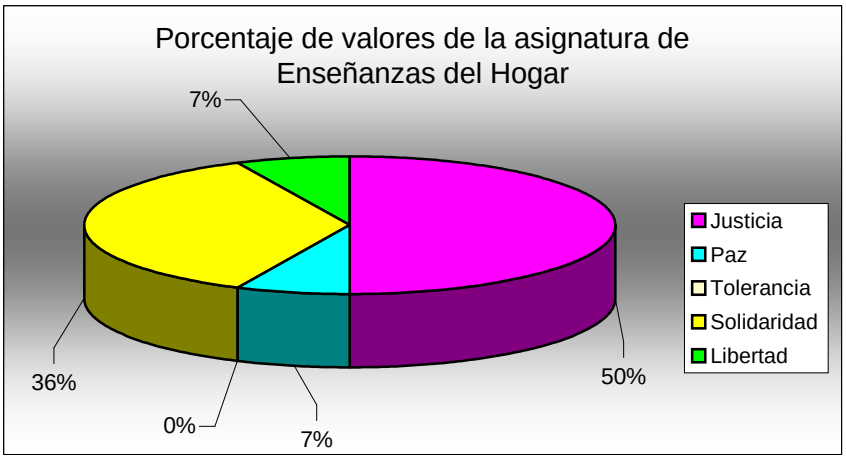
GRAFICOS 11

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Psicología



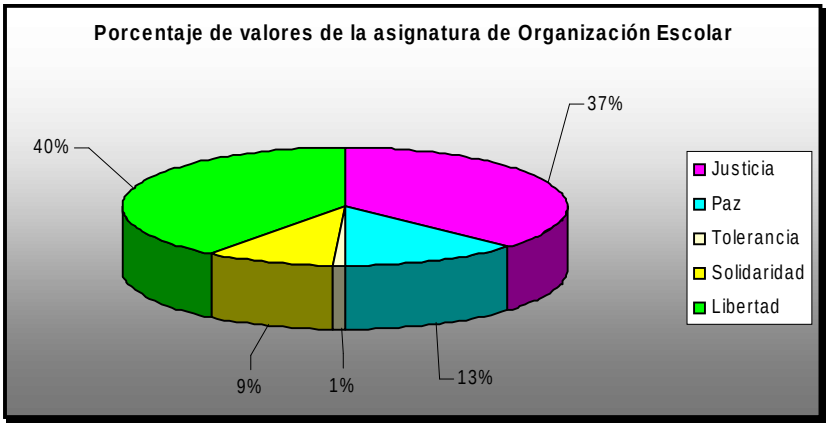
GRAFICOS 12

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Enseñanza del Hogar



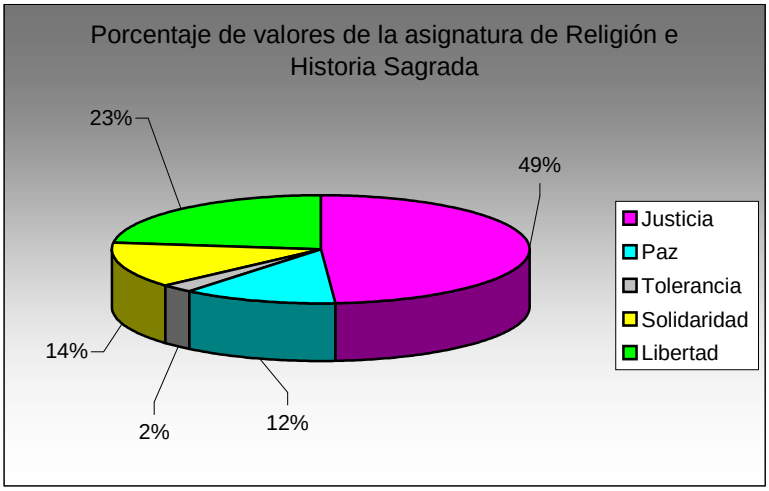
GRAFICOS 13

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Organización Escolar



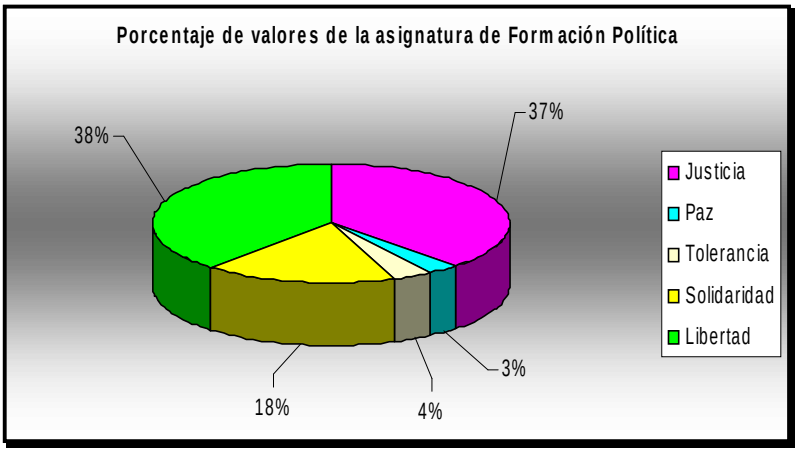
GRAFICOS 14

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Religión e Historia Sagrada



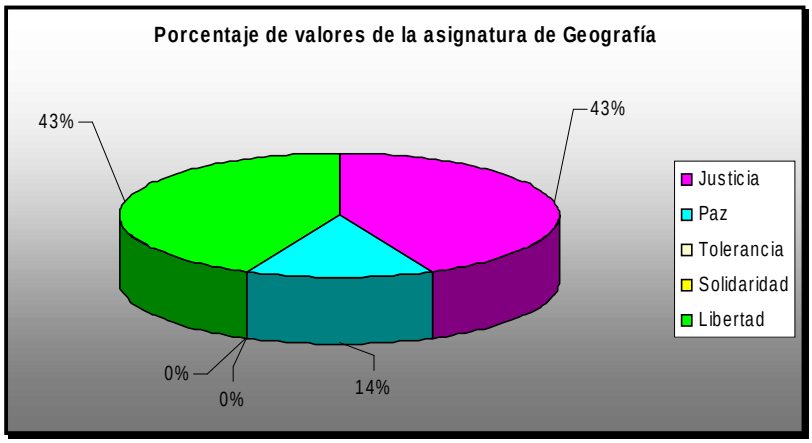
GRAFICOS 15

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Formación Política



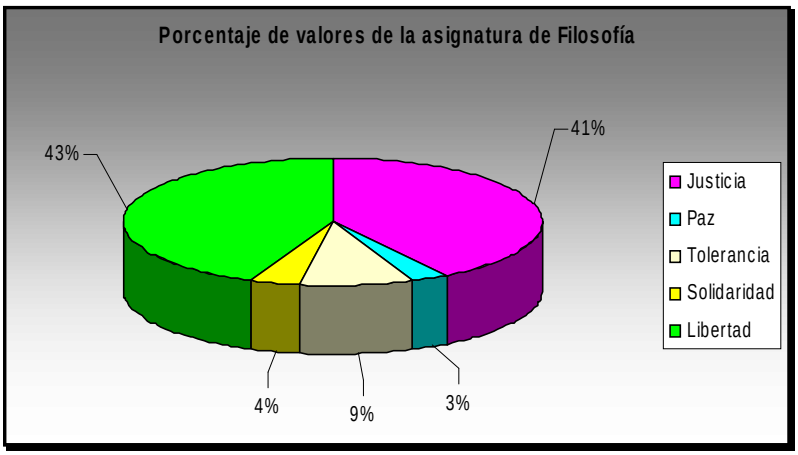
GRAFICOS 16

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Geografía



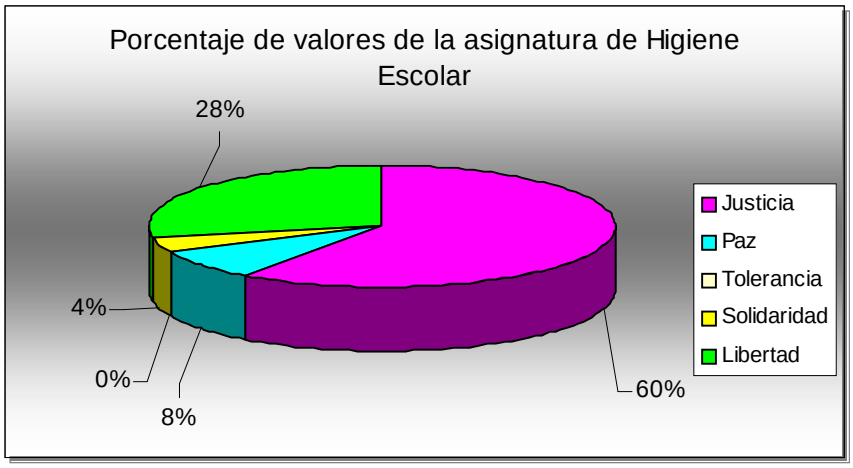
GRAFICOS 17

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Filosofía



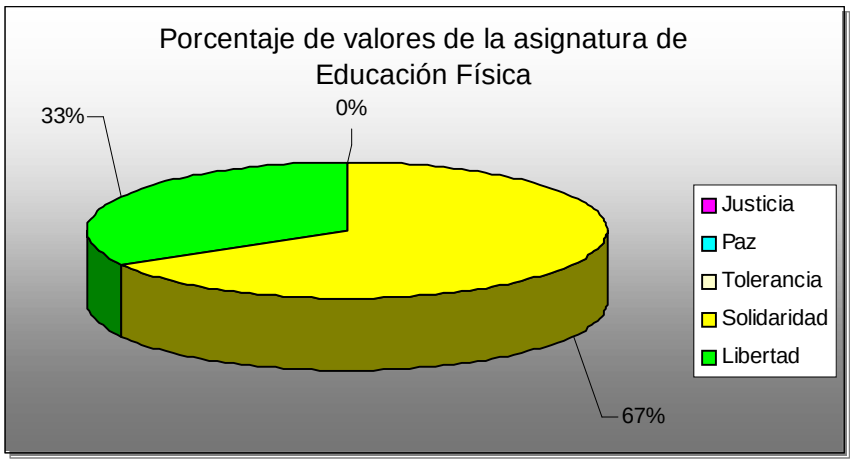
GRAFICOS 18

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Higiene Escolar



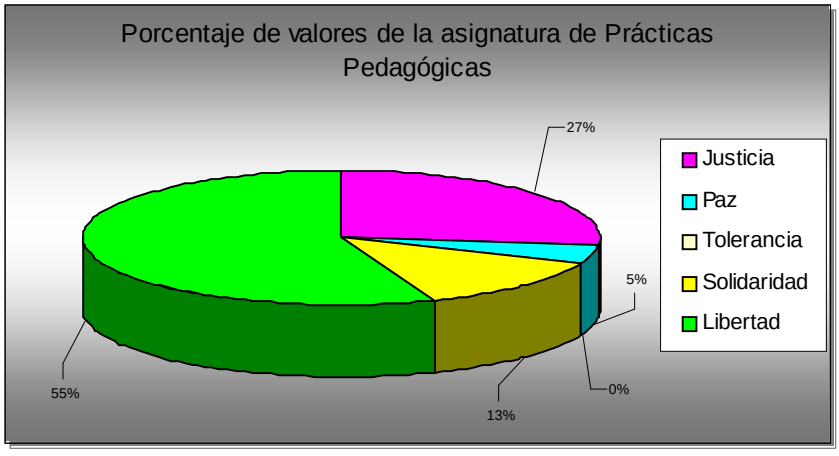
GRAFICOS 19

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Educación Física



GRAFICOS 20

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Prácticas Pedagógicas

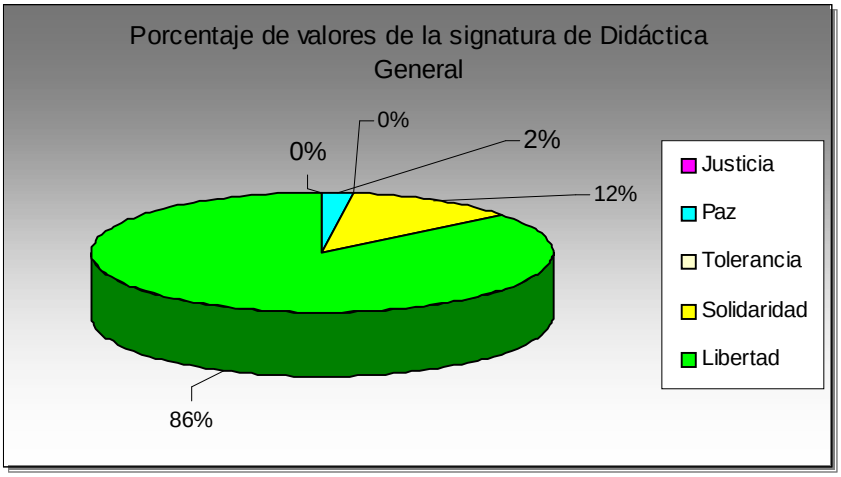


GRAFICOS 21

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Dibujo

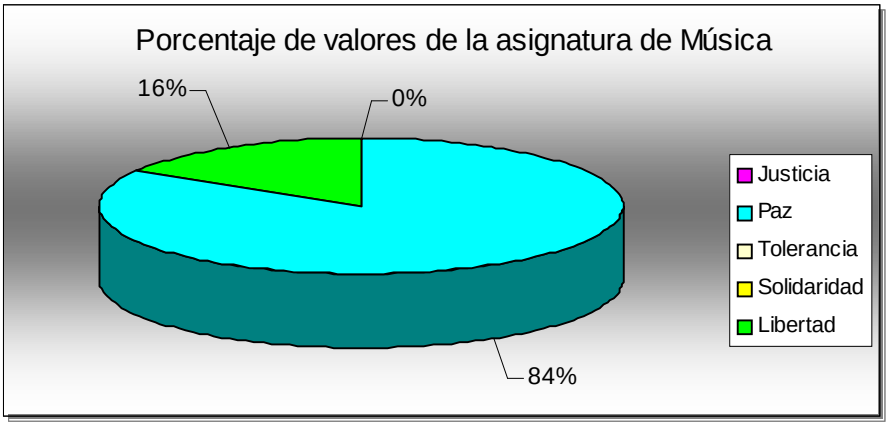
GRAFICOS 22

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Didáctica General



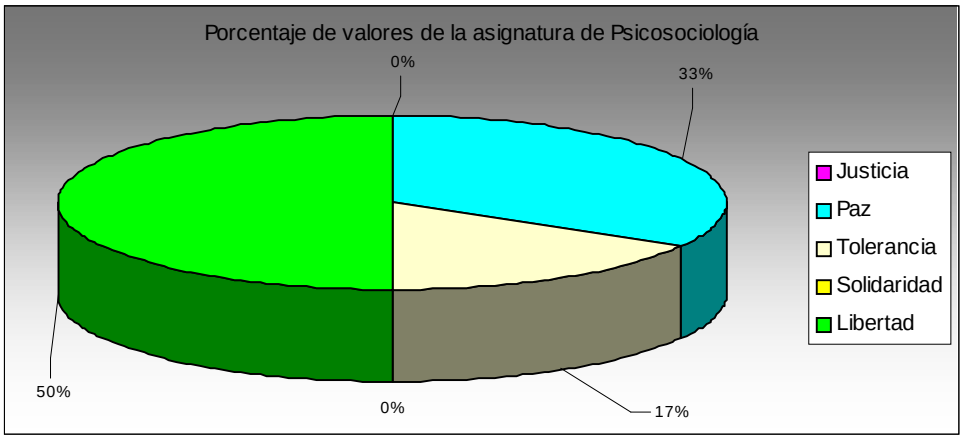
GRAFICOS 23

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Música



GRAFICOS 24

Representaciones gráficas de valores en la asignatura de Psicosociología



10.1.1.b) INTERPRETACIONES

Observando el porcentaje numérico con que aparece señalado cada valor en las veintitrés asignaturas analizadas, destacamos las siguientes consideraciones referente a los valores morales reflejados en los textos:

- En las asignaturas de Matemáticas, Metodología de las Matemáticas y Metodología de las Ciencias, no aparecen reflejados ningún valor, por lo que podríamos asegurar que dichas materias son las más "asépticas o supuestamente neutrales", se centran exclusivamente en cuestiones disciplinares.
- Tomando en cuenta la distribución porcentual de cada valor, podríamos pensar a priori, que aquellas asignaturas que optan por señalar altos porcentajes de determinados valores, son las más dogmáticas y conservadoras porque se inclinan por un determinado valor. Siguiendo nuestro estudio, serían las siguientes: Legislación Escolar, Higiene Escolar, Enseñanzas del Hogar y Religión. En todas ellas intuimos en sus contenidos disciplinares una

función evidente de control social. Otro elemento coincidente en ellas, es el alto porcentaje numérico del valor de la *justicia*, por lo que nos atreveríamos a señalar, con las debidas precauciones, que dicho valor pueda ser propio de una dialéctica cargada de contenido ideológico y utópico, como suelen ser los preámbulos de las disposiciones legislativas, descritas la mayoría de las veces, con un lenguaje grandilocuente, enfatizando las muchas mejoras que podrán venir después de la puesta en vigencia de la nueva ley.

Por el contrario, pensamos que aquellas asignaturas en las que se observa una distribución numérica equitativa entre los valores de *justicia* y *libertad*, como son: Formación Política, Organización Escolar, Filosofía y Geografía, que junto con la Historia, han sido consideradas como las más proclives a un posible adoctrinamiento político, mantienen ese carácter más conservador.

Por el contrario, las materias posiblemente más neutrales, podrían ser las Metodológicas, como por ejemplo, la asignatura de Metodología de la Lengua, en la cual se detecta una distribución equitativa entre los cinco valores presentes. Igualmente sucede con los textos agrupados como Lecturas Complementarias. Siguiendo esta misma línea de búsqueda, encontramos que las asignaturas de Dibujo, Música, Prácticas Pedagógicas, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía y Didáctica General, consideradas como las más profesionales, se decantan, de manera muy evidente, por señalar el valor de la *libertad* como el valor imprescindible para hablar de educación, ya que a través de su proceso, la educación toma como uno de sus mayores retos la búsqueda de la felicidad humana a través del perfeccionamiento personal mediante la liberación de todo aquello que nos puede limitar y vincularnos a aspectos de la vida que nos esclaviza, y a la larga, nos producen malestar y desdicha.

Concluimos diciendo:

- Sobre la *LIBERTAD* : El mayor porcentaje se ofrece en la asignatura de Dibujo, con un 100%. Esta alta presencia puede ser debido a la necesidad de hablar de la libertad como libre expresión del sujeto, condición imprescindible para el desarrollo de su creatividad.

En las asignaturas de Didáctica General, Psicología, Pedagogía y Psicopedagogía, también se da en alto porcentaje (86%, 70%, 57% y 50% respectivamente). Todas ellas ampliamente relacionadas con la educación, catalogarlas como asignaturas profesionales, ensalzan el valor de la libertad para hacer posible el desarrollo de la madurez personal a través de la responsabilidad del sujeto. Principio supremo de la persona para alcanzar su autorrealización.

Creemos que la amplia presencia del valor de la libertad en los textos analizados está motivado porque dicho valor ha sido considerado en la historia de la educación como condición imprescindible cuando se trata de educar a la persona. Las diversas acepciones del valor de la libertad: «elección, adhesión y ruptura», se patentizan a través de la educación cuando se pretende fomentar la voluntad, estimular la responsabilidad, desarrollar la autonomía..., pues al fin y al cabo es la persona la que en última instancia decide perfeccionarse o no, ser moral o no.

- La *JUSTICIA:* Aparece prácticamente señalada en todas las asignaturas analizadas con un alto porcentaje de aparición, pues no en balde ha sido el valor social más deseado y analizado desde la época griega. Son las asignaturas de Legislación Educativa, con un 100%, Higiene Escolar (60%) y Enseñanzas del Hogar (50%), las que nos ofrecen un mayor porcentaje de aparición de dicho valor.

Un somero análisis sobre los contenidos curriculares de dichas asignaturas, nos sugiere que se trata de una visión de justicia como *equidad, equilibrio* en la primera asignatura; en cambio, en la de Higiene escolar, la justicia toma el sentido de un *derecho, deseo y aspiración*, por parte de todos para un mayor bienestar físico; y en la asignatura de Enseñanzas del Hogar, entrevemos un evidente sentido de conservación del orden social establecido como señal inequívoca de buena armonía existencial.

- La *SOLIDARIDAD:* Aparece brevemente reflejada en la mayoría de las asignaturas, destacándose en la asignatura de Educación Física, quizás por la tendencia a la competencia leal, a la camaradería que a través de esta asignatura se intenta fomentar. También aparece, de manera destacada en las asignaturas de Lengua Castellana; Enseñanzas del Hogar y en la Formación Política, en el primer caso, porque se introduce en el texto numerosos términos sinónimos del valor estudiado a través de los numerosos ejemplos y ejercicios prácticos. Pero creemos necesario hacer un alto en el análisis de las dos últimas asignaturas, porque ya ambas han sido señaladas como escasamente neutrales, presentando un alto porcentaje de aparición de dicho valor, quizás porque en ambas se destaque en sus contenidos un cierto compromiso por el bien común, fomento del servicio a los demás superando actitudes individualistas, egocéntricas y cerradas.
- La *PAZ:* Se destaca preferentemente en la asignatura de Música, recordemos la conocida expresión que muy bien nos viene al caso, “la música amansa a las fieras”. Le continua en porcentaje de aparición, las asignaturas de Organización Escolar, Religión, Geografía y Psicosociología. En cada una de ellas el valor de la paz adquiere un significado distinto. En Psicosociología la paz interna es un requisito

imprescindible para el desarrollo armónico de la persona. En la asignatura de Organización Escolar la paz es condición necesaria para la existencia del orden, de la armonía para hacer posible el aprendizaje. En Geografía, también el valor de la paz toma su sentido «negativo» como ausencia de violencia, en cambio en la asignatura de Religión se identifica con el sentido de la paz cristiana, en su categoría de «paz positiva».

- La *TOLERANCIA:* Después de observar los resultados de nuestro análisis, nos planteamos que no nos puede extrañar las grandes dificultades que estamos viviendo en la actualidad para saber convivir con nuestros semejantes. En nuestra investigación se detecta una escasa tradición formativa en el contenido de las asignaturas del plan de estudio de nuestros maestros y maestras para aprender a aceptar las diferencias que pueden darse entre las personas.

En la mayoría de las asignaturas, el valor de la tolerancia no aparece señalado y en aquellas que sí se encuentra, lo hacen en un porcentaje muy bajo. Sus frecuencias oscilan entre 1% y 4%. Estas son: Formación Política; Historia de la Pedagogía; Psicología; Pedagogía; Religión/Historia Sagrada y Organización Escolar. Las asignaturas que más alta frecuencia presenta son: Psicosociología (17%); Lectura Complementarias (9%) y Filosofía (9%).

Hemos de resaltar en este análisis, la función claramente formativa de los libros agrupados como Lecturas Complementarias, estos textos nos ofrecen una alta presencia y distribución bastante equitativa de los cinco valores estudiados. Quizás no en balde estas lecturas eran recomendadas de manera mayoritaria entre el alumnado normalista.

10.1.2 Análisis de la segunda categoría: Modelos de Desarrollo Moral.

Tomando como referencia el cuadro 14[507] resultado del análisis interno de cada texto, agrupamos los datos obtenidos de la categoría *Modelos de Desarrollo Moral* para posteriormente representarlos, de tal modo que puedan ser mejor comprendidos y poderlos interpretarlos convenientemente.

Como técnica analítica, volvemos a hacer uso de las *frecuencias relativas* obtenidas a través de la presencia de los modelos objeto de nuestra investigación en cada una de las asignaturas seleccionadas, sometiendo los datos a porcentaje según el tamaño muestral. Resultado de este proceso es la elaboración de la siguiente tabla.

TABLA 7

ASIGNATURAS	MODELOS DE DESARROLLO MORAL		
	SOCIALIZACIÓN	CONSTRUCCIÓN	FORMACIÓN DEL CARÁCTER
1. Pedagogía	86,6%	73,3%	73,3%
2. Lengua Castellana	50%	50%	0
3. Historia de la pedagogía	100%	0	50%
4. Legislación Escolar	100%	0	0
5. Matemáticas	0	0	0
6. Lecturas Complementarias	75%	62,5%	75%
7. Metodología de la Lengua y Literatura	66,6%	33,3%	33,3%
8. Metodología de las Matemáticas	0	0	0
9. Psicología	90%	80%	90%
10. Metodología de las Ciencias	0	0	0
11. Enseñanzas del Hogar	100%	100%	100%
12. Organización Escolar	100%	80%	100%
13. Religión e Historia Sagrada	100%	66,6%	66,6%
14. Enseñanza patriótica/Formación política social	100%	0	100%
15. Geografía	0	0	0
16. Filosofía	50%	50%	100%

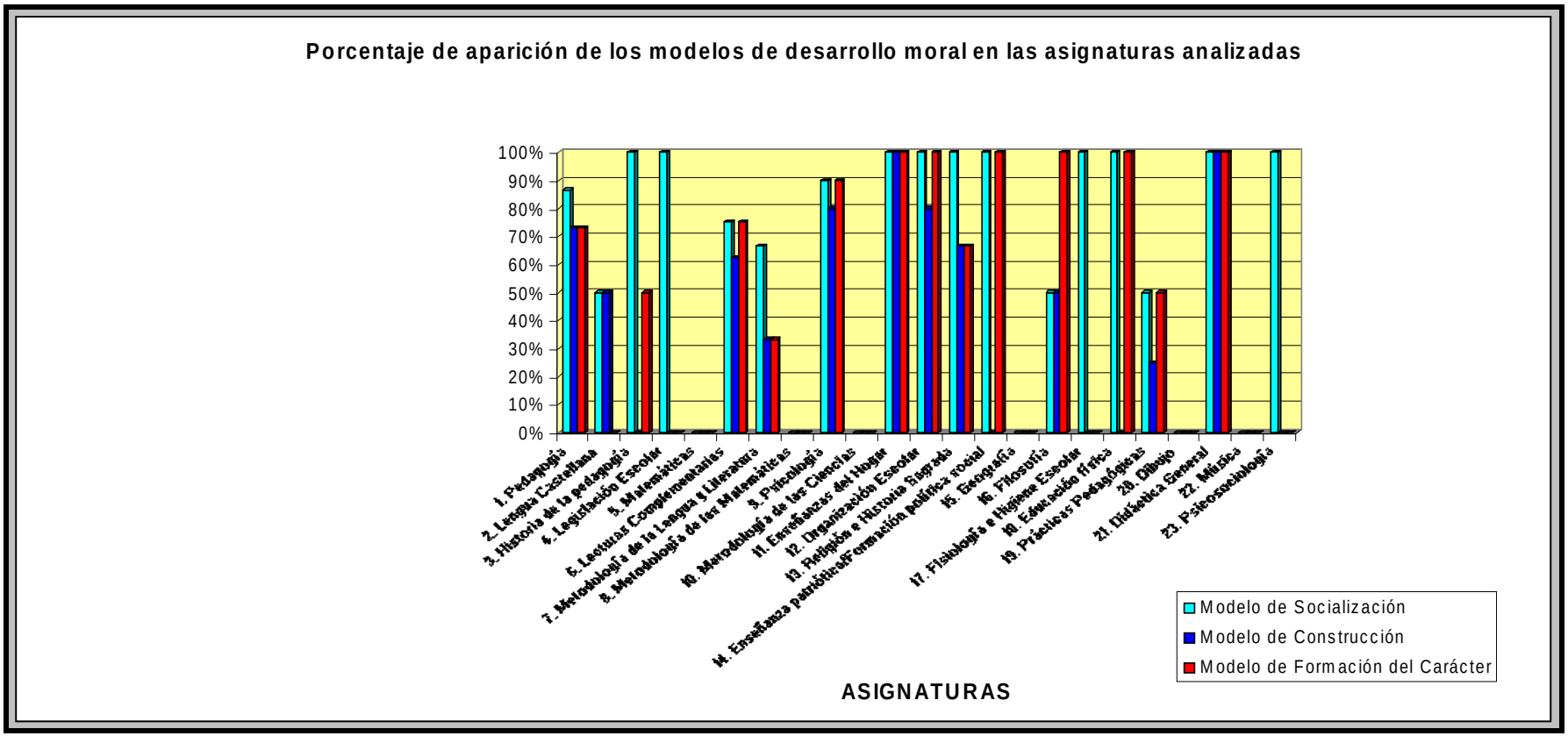
[507] Ver pág. 758.

17. Fisiología e Higiene Escolar	**100%**	**0**	**0**
18. Educación física	**100%**	**0**	**100%**
19. Prácticas Pedagógicas	**50%**	**25%**	**50%**
20. Dibujo	**0**	**0**	**0**
21. Didáctica General	**100%**	**100%**	**100%**
22. Música	**0**	**0**	**0**
23. Psicosociología	**100%**	**0**	**0**

Fuente: **Elaboración propia**

GRAFICO 25

10.1.2.a) Representación gráfica porcentual de la categoría Modelos de Desarrollo Moral en cada asignatura analizada



10.1.2.b) INTERPRETACIONES

El modelo que más predomina en todas las asignaturas es el modelo de *socialización*, propio del conservadurismo católico basado fundamentalmente en estrategias de enseñanza directa fundamentalmente mediante la disciplina y el ejemplo. Por el contrario, el modelo menos empleado para el desarrollo moral de los maestros es el modelo de construcción, quizás por la escasa tradición de emplear la reflexión y el razonamiento moral del alumnado para crear sus propias normas morales. Algo lógico si recordamos la dificultad de emplear sus estrategias en condiciones físicas adversas: distribución de mesas alineadas, individualista, alto número de alumnos por clase, escasa tradición del uso de los grupos de trabajo que propicie la reflexión entre el alumnado, escasa formación del profesor en dinámicas de grupo o el escaso conocimiento sobre el método socrático que tantas veces ha sido señalado en los textos.

Las asignaturas que nuestra investigación señala como las más formativas, teniendo en cuenta las numerosas referencias que citan para determinar un modelo de desarrollo moral en concreto, son: Psicología; Enseñanzas del Hogar; Organización Escolar y Didáctica General, en todas ellas se reflejan un alto porcentaje de los tres modelos analizados.

Actualmente, el fundamento epistemológico de la psicología está aportando al estudio del desarrollo moral nuevas perspectivas –recordemos el interés creciente de la educación de las emociones -, quizás esta trascendencia sea debida a que la tradición pedagógica haya aportado métodos escasamente funcionales ante la problemática moral actual, ante los cuales se está

requiriendo de una reeducación moral de carácter matacognitivo a través del análisis del pensamiento y de las emociones.

Las asignaturas más neutrales, según nuestro análisis son Matemáticas; Metodología de las Matemáticas y de las Ciencias; Geografía; Dibujo y Música; podríamos decir que son aquellas propias de materias científicas y las específicamente artísticas. Geografía, sin embargo, nos llama la atención que no aparezca referencia de ningún modelo de desarrollo moral, quizás porque se trate de una asignatura claramente de tipo cultural y se trate de una Geografía descriptiva, en la que predomina los contenidos conceptuales por encima de cualquier otra intención formativa. Para poder emitir conclusiones válidas que apoyen esta observación, habrá que analizar la siguiente categoría que a continuación presentamos.

10.1.3 Análisis de la tercera categoría: Dimensiones morales de la enseñanza.

Volvemos a tomar como referencia el cuadro 14[508] resultado del análisis interno de cada texto y agrupamos los datos obtenidos de la categoría *Dimensiones Morales de la Enseñanza* para posteriormente representarlos.

Como técnica analítica, empleamos de nuevo las *frecuencias relativas* obtenidas a través de la presencia de las dimensiones objeto de nuestra investigación en cada una de las asignaturas seleccionadas, sometiendo los datos a porcentaje según el tamaño muestral de nuestra investigación.

[508] Ver pág. 758.

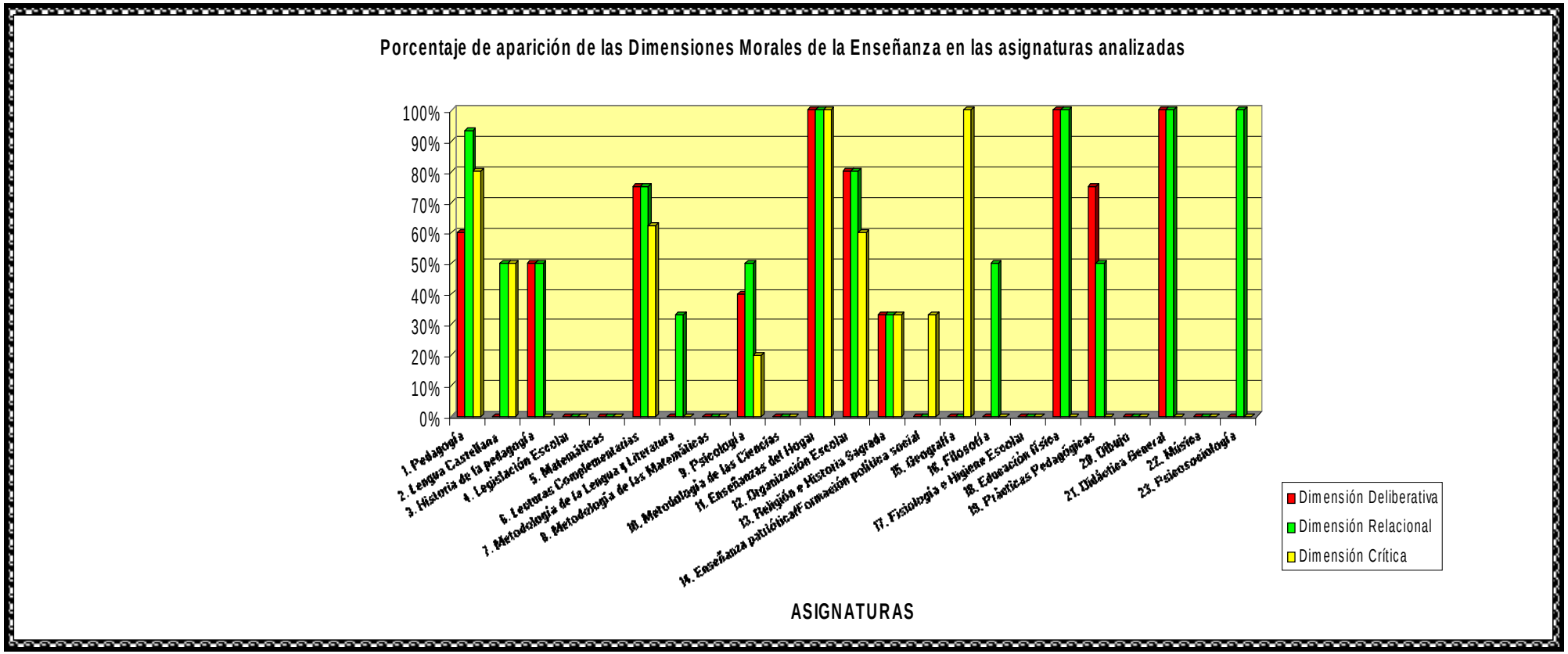
TABLA 8

ASIGNATURAS	DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA		
	DELIBERATIVA	RELACIONAL	CRÍTICA
1. Pedagogía	60%	93,3%	80%
2. Lengua Castellana	0	50%	50%
3. Historia de la Pedagogía	50%	50%	0
4. Legislación Escolar	0	0	0
5. Matemáticas	0	0	0
6. Lecturas Complementarias	75%	75%	62,5%
7. Metodología de la Lengua y Literatura	0	33,3%	0
8. Metodología de las Matemáticas	0	0	0
9. Psicología	40%	50%	20%
10. Metodología de las Ciencias	0	0	0
11. Enseñanzas del Hogar	100%	100%	100%
12. Organización Escolar	80%	80%	60%
13. Religión e Historia Sagrada	33,3%	33,3%	33,3%
14. Enseñanza patriótica/Formación política social	0	0	33,3%
15. Geografía	0	0	100%
16. Filosofía	0	50%	0
17. Fisiología e Higiene Escolar	0	0	0
18. Educación Física	100%	100%	0
19. Prácticas Pedagógicas	75%	50%	0
20. Dibujo	0	0	0
21. Didáctica General	100%	100%	0
22. Música	0	0	0
23. Psicosociología	0	100%	0

Fuente: **Elaboración propia.**

GRAFICO 26

10.1.3.a) Representación gráfica porcentual de la categoría Dimensiones morales de la enseñanza en cada asignatura analizada



Fuente: *Elaboración propia*

10.1.3.b) INTERPRETACIONES

De todas las dimensiones morales de la enseñanza que más prevalecen en las asignaturas analizadas es sin duda la *dimensión relacional,* la cual enfatiza una necesaria vinculación emocional entre el maestro y el alumno.

La segunda dimensión que más se señala de manera global es la *dimensión deliberativa*, muy semejante al porcentaje presente por la *dimensión crítica* de la enseñanza, sólo se diferencian en determinadas asignaturas – Psicología, Organización Escolar y Pedagogía -.

Aquellas que presentan mayor porcentaje de estrategias para contribuir a que sus enseñanzas tengan un fundamento moral son: Pedagogía; Enseñanzas del Hogar; Organización Escolar; Educación Física - aunque en sus contenidos no haya lugar para la *dimensión crítica,* algo lógico al tratarse de una asignatura que no se presta a la reflexión y al diálogo entre los alumnos y el profesor -; y Didáctica General. Todas ellas comparten un mismo elemento, son enseñanzas netamente pedagógicas.

Los textos que hemos agrupado como Lecturas Complementarias, también nos ofrecen un alto porcentaje de aparición de estas dimensiones, quizás por ello, estos textos fueran también recomendados con un objeto de formar más que instruir, contribuyendo de esta forma a la formación de los maestros y maestras.

Las asignaturas posiblemente más neutrales según el análisis de esta categoría, son las de Legislación Escolar; Matemáticas; Metodología de las Ciencias; Fisiología e Higiene; Dibujo y Música.

Un aspecto que nos llama la atención es la alta presencia de la dimensión crítica de la enseñanza en las asignaturas de Geografía, Enseñanzas del Hogar y Pedagogía, recordemos que esta dimensión pretende fomentar el diálogo maestro/alumnado con el objeto de concienciar al alumnado de la necesidad de contribuir a una mejora de la sociedad.

10.2 Estudio comparativo-descriptivo de las categorías en los planes de estudio.

Siguiendo la misma secuencia de pasos realizados en el tratamiento de los datos en el análisis anterior con las asignaturas analizadas, en esta ocasión, agrupamos los textos según los planes de estudio a los que pertenecen.

La tabla que a continuación presentamos, ofrece los porcentajes de las frecuencias con que son citados cada uno de los valores objeto de nuestro estudio en cada uno de los textos analizados. Los agrupamos por planes de estudio para extraer las conclusiones.

10.2.1 Análisis de la primera categoría: Valores Morales

TABLA 9

Porcentaje de aparición de la categoría *valores* agrupados por planes de estudio.

A. PLAN DE 1901-1903	**TEXTOS**	**NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS**	**PORCENTAJE DE VALORES**				
			Justicia	**Paz**	**Tolerancia**	**Solidaridad**	**Libertad**
	A.1.1	**384**	**3,64**	**0**	**0**	**0,52**	**0,78**

	A.1.2	380	3,94	0,52	0,26	1,84	5,52
	A.1.3	338	0,59	0	0,29	0,29	2,66
	A.1.4	382	2,61	0,52	0	0	2,35
	A.1.5	708	0,28	0,28	0	0,71	0,14
	A.1.6	573	4,54	2,62	0,87	6,63	1,05
	A.2.1	186	0	0	0	1,07	0,53
	A.3.1	355	1,12	0,56	0,28	0,84	3,09
	A.4.1	238	0,42	0	0	0	0
B. PLAN DE 1914	B.2.1	382	1,30	0,52	0	1,83	0
	B.3.1	419	0,95	0	0	0	1,19
	B.1.1	627	0,15	0,15	0	0,31	0,63
	B.5.1	182	0	0	0	0	0
	B.9.1	197	0	0	0	0	0
	B.19.1	46	0	0	0	0	2,1
	B.19.2	188	0,53	0	0	0,53	3,7
	B.6.1	143	0	0	0	0	0,69
	B.6.2	157	6,36	0,63	0	5,09	4,45
C. PLAN DE 1931	C.7.1	112	8,03	6,25	0	5,36	4,46
	C.8.1	153	0	0	0	0	0
	C.6.1	279	5,38	0,72	0,36	2,15	7,88
	C.6.2	194	3,09	0	0	0	14,43
	C.6.3	108	3,70	0	0	14,81	4,63
	C.9.1	110	0	0	0	0	0
	C.9.2	217	2,30	0	0	1,38	6,00
	C.9.3	126	0	0	0	0	0,79
	C.10.1	78	0	0	0	0	0
D. PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES	D.9.1	101	0	1,00	0	0	1,98
	D.7.1	48	0	0	0	0	0
	D.1.1	311	2,89	0,64	0,32	0,64	1,28
	D.1.2	342	4,38	7,30	0	0	0
	D.12.1	429	2,09	1,63	0	0,46	0,46
	D.1.3	241	4,56	0,41	0,41	2,90	2,07
	D.13.1	470	6,59	4,04	0	5,74	0,85
	D.13.2	45	4,44	2,22	2,22	4,44	4,44

***Fuente:*Elaboración propia.**

TEXTOS		NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	PORCENTAJE DE VALORES				
			Justicia	Paz	Tolerancia	Solidaridad	Libertad
E. PLAN DE 1945	E.6.1	370	25,40	15,67	0,54	12,43	13,24
	E.12.2	212	2,83	0,47	0	0,47	0,47
	E.12.1	203	0	0,49	0	0	2,46
	E.12.3	335	5,97	1,80	0,30	1,49	6,86
	E.9.1	209	0	0	0	0	0
	E.11.1	291	2,40	0,34	0	1,72	0,34
	E.14.1	53	1,88	0	0	0	13,20

***Fuente:*Elaboración propia.**

TEXTOS		NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	PORCENTAJE DE VALORES				
			Justicia	Paz	Tolerancia	Solidaridad	Libertad
F. PLAN DE 1950	F.15.1	351	0,85	0,28	0	0	0,85
	F.9.2	185	1,62	0	0	0,54	5,40
	F.9.1	200	6,00	1,50	0	3,00	11,00
	F.16.1	151	9,27	0	0,66	0	1,52
	F.9.3	125	0	0	0	0	0,80
	F.17.1	225	0	0	0	0	0
	F.18.1	218	0	0	0	0,92	0,46
	F.19.1	110	2,73	0	0	0	1,82
	F.14.1	176	18,18	2,27	0	4,54	7,39
	F.13.1	204	32,35	4,41	0	1,96	15,20
	F.20.1	84	0	0	0	0	2,38

TEXTOS		NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	PORCENTAJE DE VALORES				
			Justicia	Paz	Tolerancia	Solidaridad	Libertad
G. PLAN DE 1967	G.12.1	364	0,82	0,82	0	0,82	7,41
	G.16.1	336	3,57	0,89	2,08	1,19	12,20
	G.19.1	286	0,70	0,70	0	1,40	0,70
	G.21.1	488	0	0,20	0	1,02	7,38
	G.1.1	579	2,76	0,69	0,34	1,73	12,43
	G.9.1	512	0,58	0,39	0,58	0	3,12
	G.14.1	79	11,39	0	3,00	10,12	11,39

***Fuente:*Elaboración propia.**

TEXTOS		NÚMERO TOTAL DE PÁGINAS	PORCENTAJE DE VALORES				
			Justicia	Paz	Tolerancia	Solidaridad	Libertad
H. PLAN DE 1971	H.22.1	318	0	3,14	0	0	0,62
	H.6.1	150	4,00	24,00	20,66	18,66	8,66
	H.23.1	187	0	1,07	0,53	0	1,60
	H.1.1	573	2,09	0,35	0,52	1,05	11,00
	H.1.2	199	3,52	5,53	0	0	21,60
	H.1.3	181	1,10	0	0	1,10	28,73
	H.9.1	488	1,02	0,20	0	0	4,10
	H.1.4	101	0	0	0	0	0
	H.7.1	188	0,53	0	0	0,53	0
	H.8.1	631	0	0	0	0	0

***Fuente:*Elaboración propia.**

En la siguiente tabla, presentamos los tantos por cientos de los valores señalados en cada uno de los planes de estudio. Recurrimos al cálculo numérico

de la media aritmética de cada valor para confeccionar los gráficos circulares y ofrecer una evolución en el tiempo de cada valor.

TABLA 10

Media aritmética de cada uno de los valores contenidos en cada plan de estudio.

PLANES DE ESTUDIO	VALORES				
	JUSTICIA	PAZ	TOLERANCIA	SOLIDARIDAD	LIBERTAD
A. 1901-1903	1,90	0,50	0,19	1,32	1,79
B. 1914	1,03	0,14	0,00	0,86	1,42
C. 1931	2,50	0,77	0,04	0,63	4,24
D. PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES	3,11	2,15	0,36	1,77	1,38
E. PLAN DE 1945	5,49	2,68	0,12	2,30	5,22
F. PLAN DE 1950	6,45	0,76	0,06	0,99	4,25
G. PLAN DE 1967	2,83	0,52	0,85	2,32	7,80
H. PLAN DE 1971	1,22	3,42	2,17	2,13	7,63

***Fuente:*Elaboración propia.**

GRAFICO 27

Representación gráfica porcentual de cada valor en los planes 1901─1903

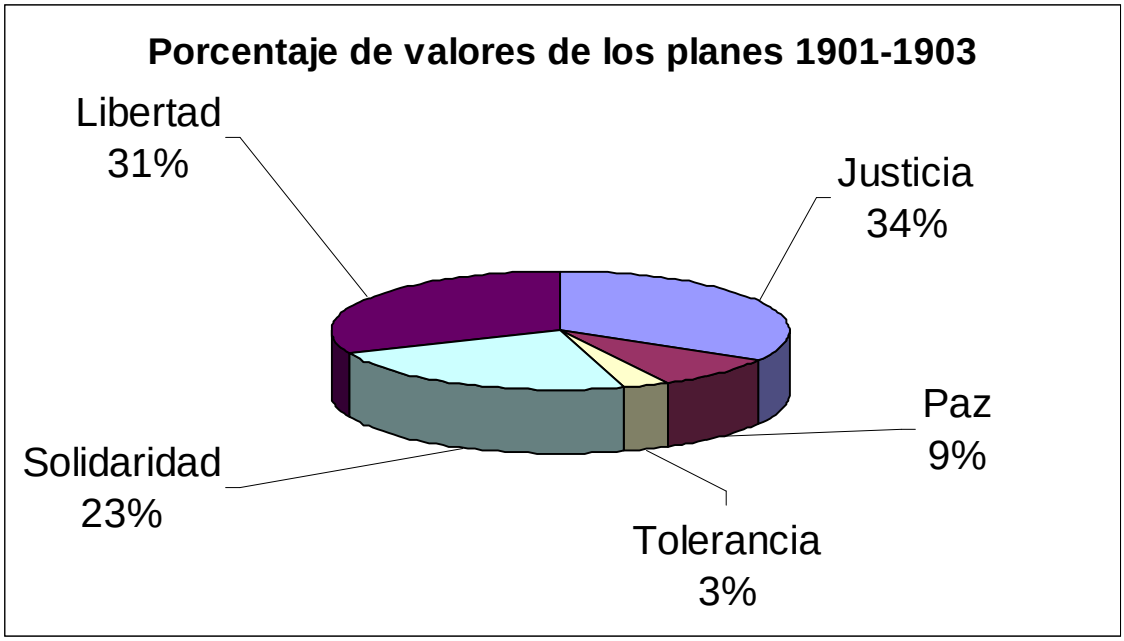


GRAFICO 28
Representación gráfica porcentual de cada valor del plan 1914.

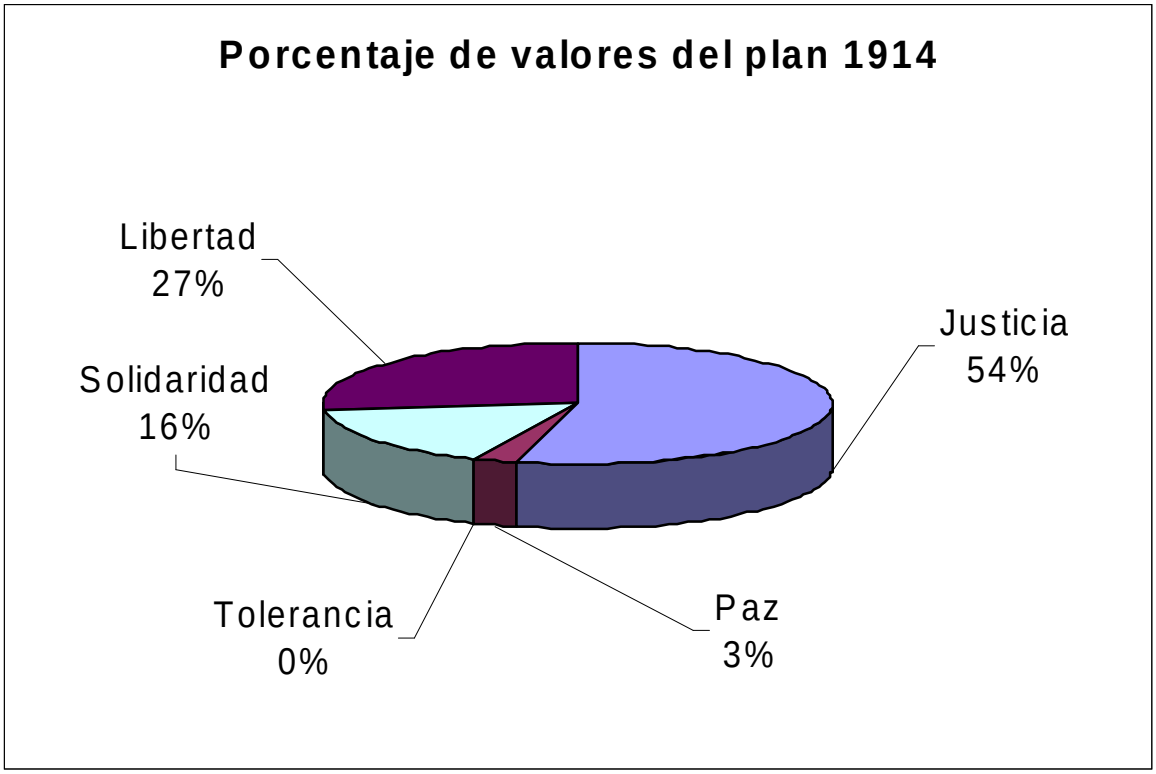


GRAFICO 29
Representación gráfica porcentual de cada valor del plan 1931

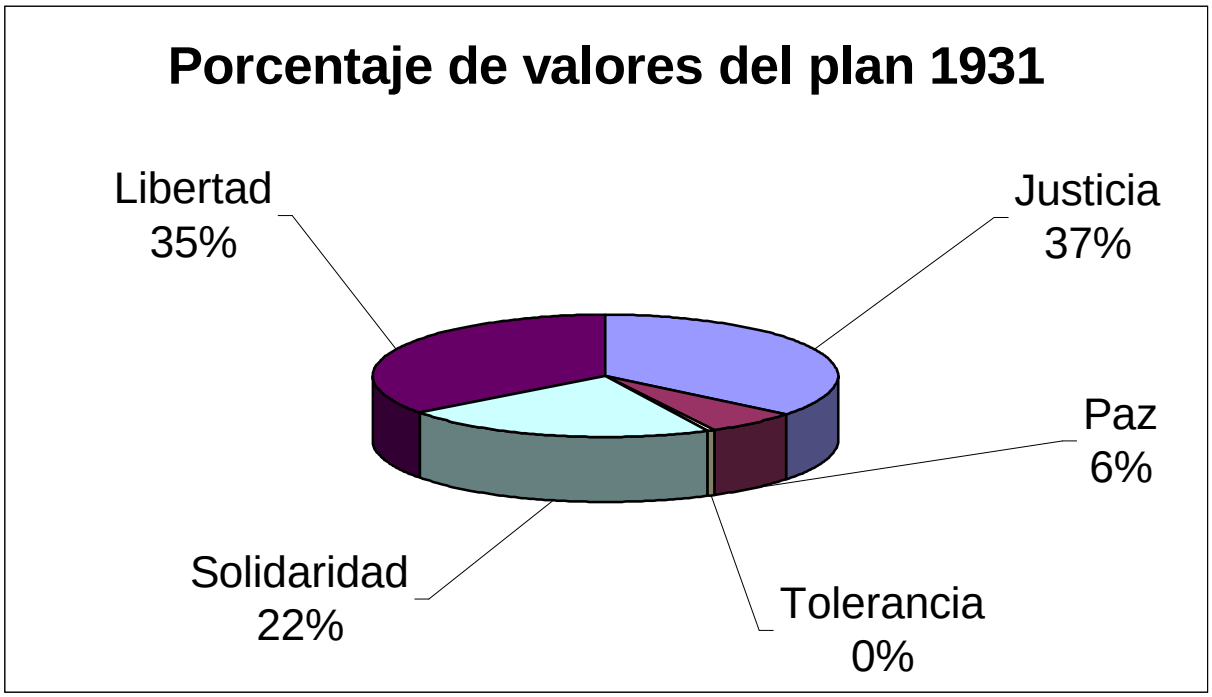


GRAFICO 30
Representación gráfica porcentual de cada valor de los planes 1940-1942

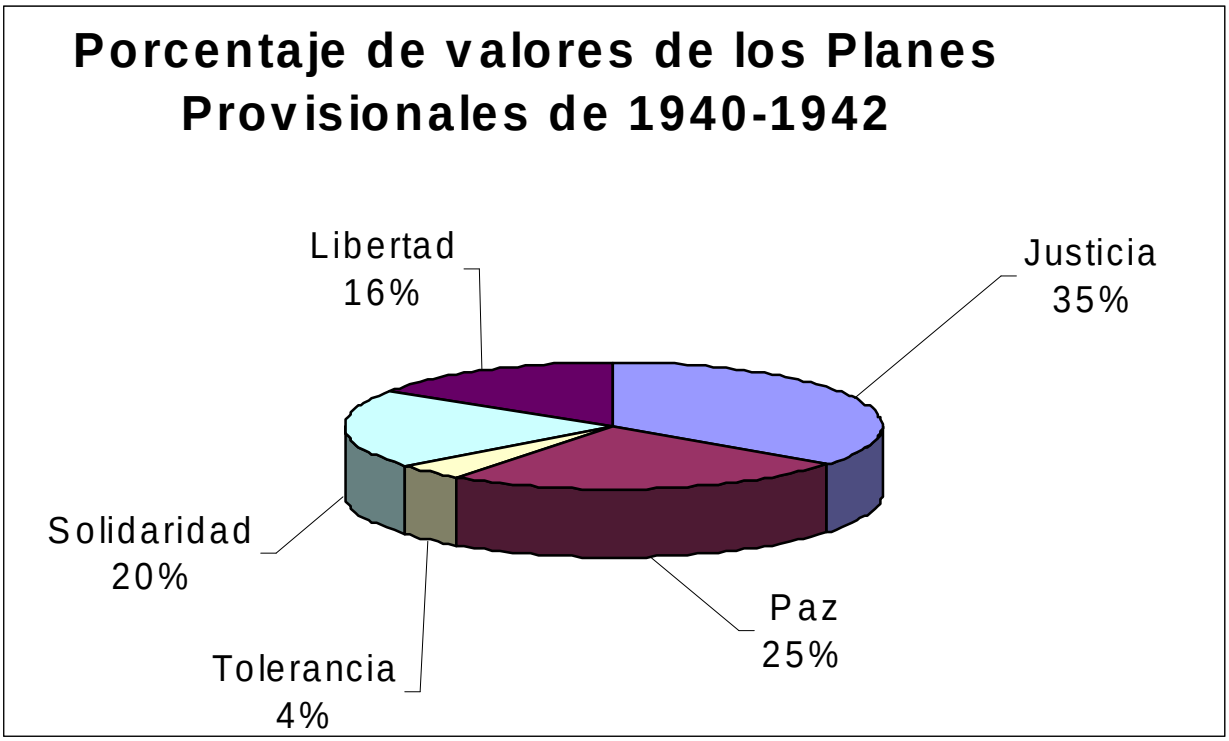


GRAFICO 31
Representación gráfica porcentual de cada valor del plan 1945

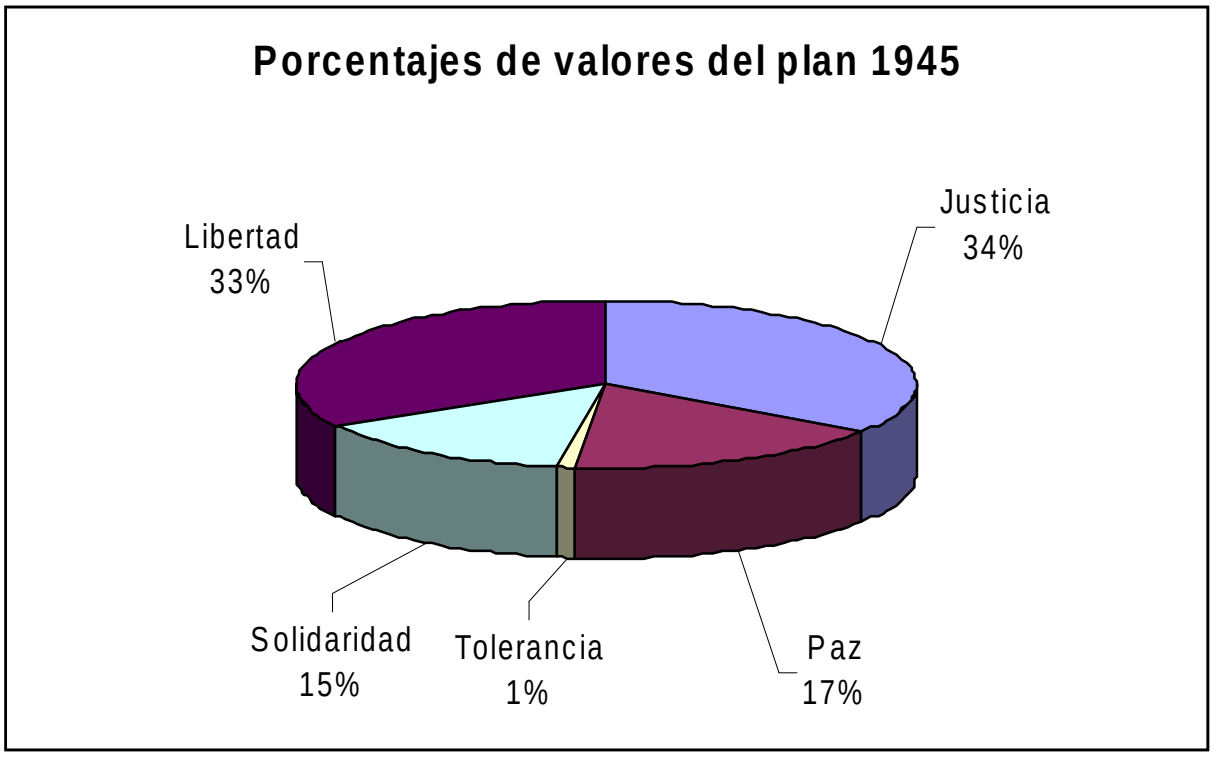


GRAFICO 32
Representación gráfica porcentual de cada valor del plan 1950

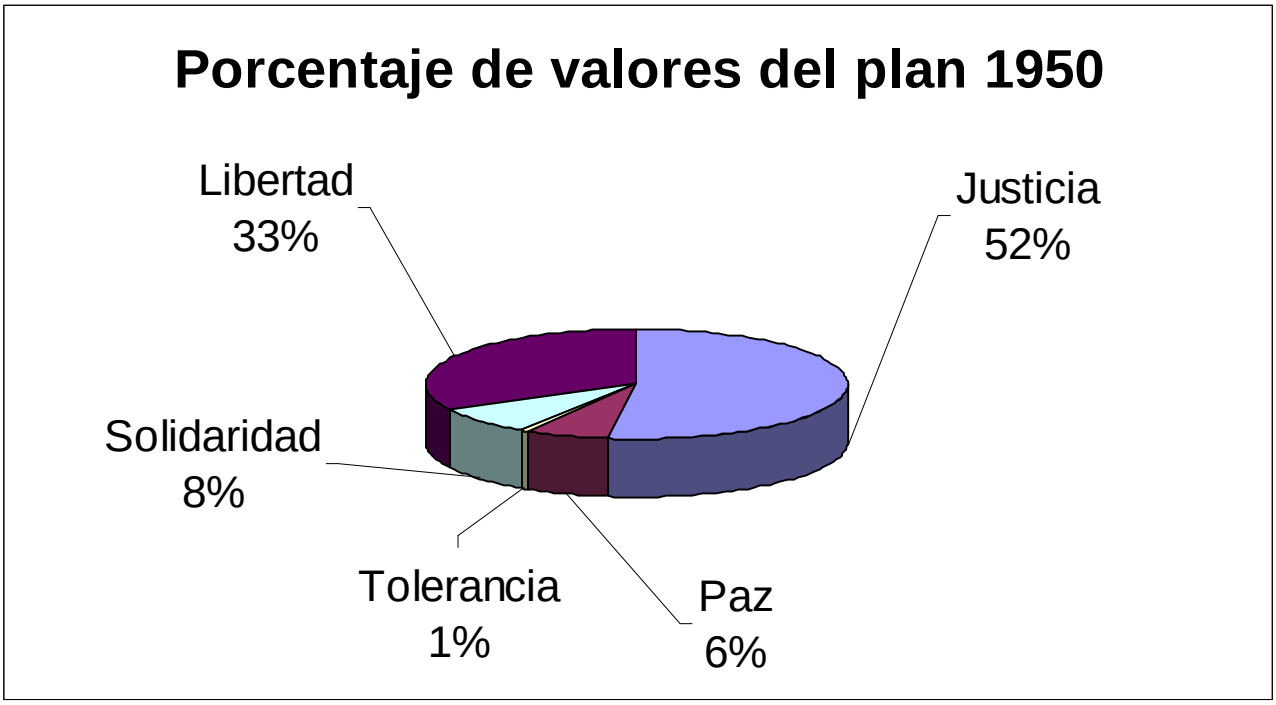


GRAFICO 33
Representación gráfica porcentual de cada valor del plan 1967

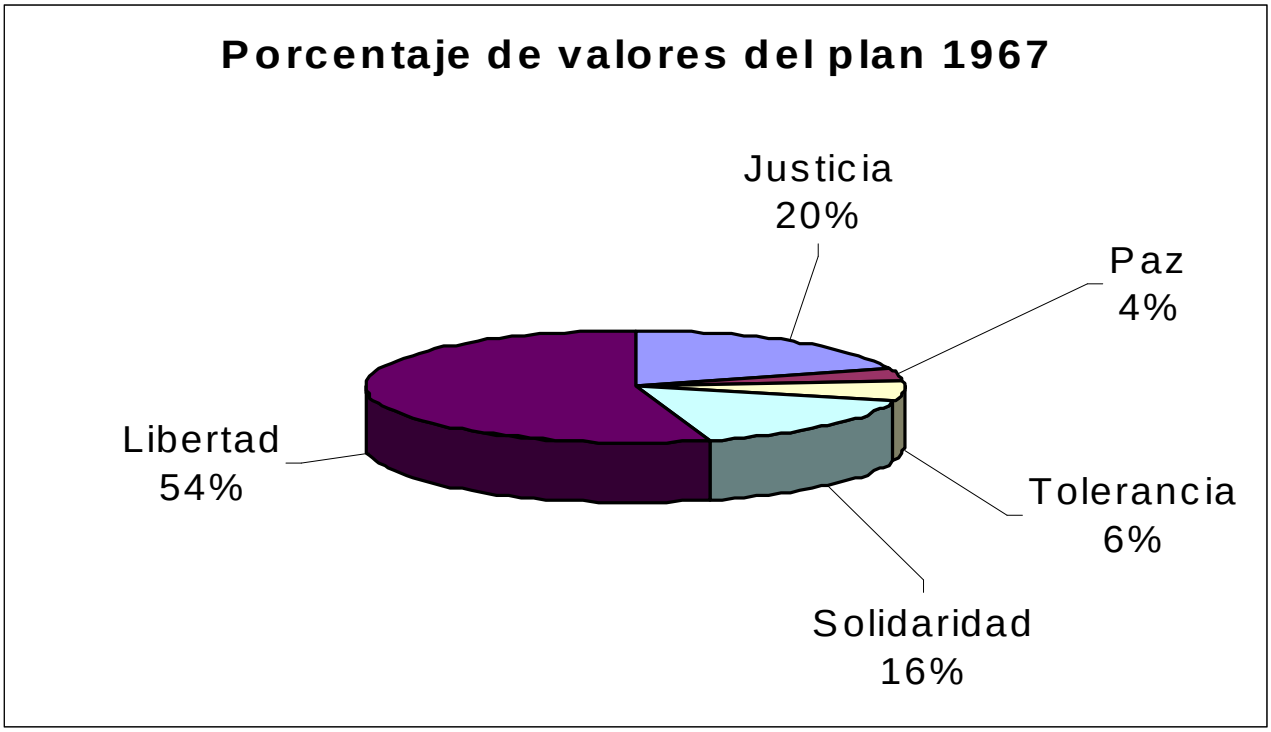


GRAFICO 34

Representación gráfica porcentual de cada valor del plan 1971

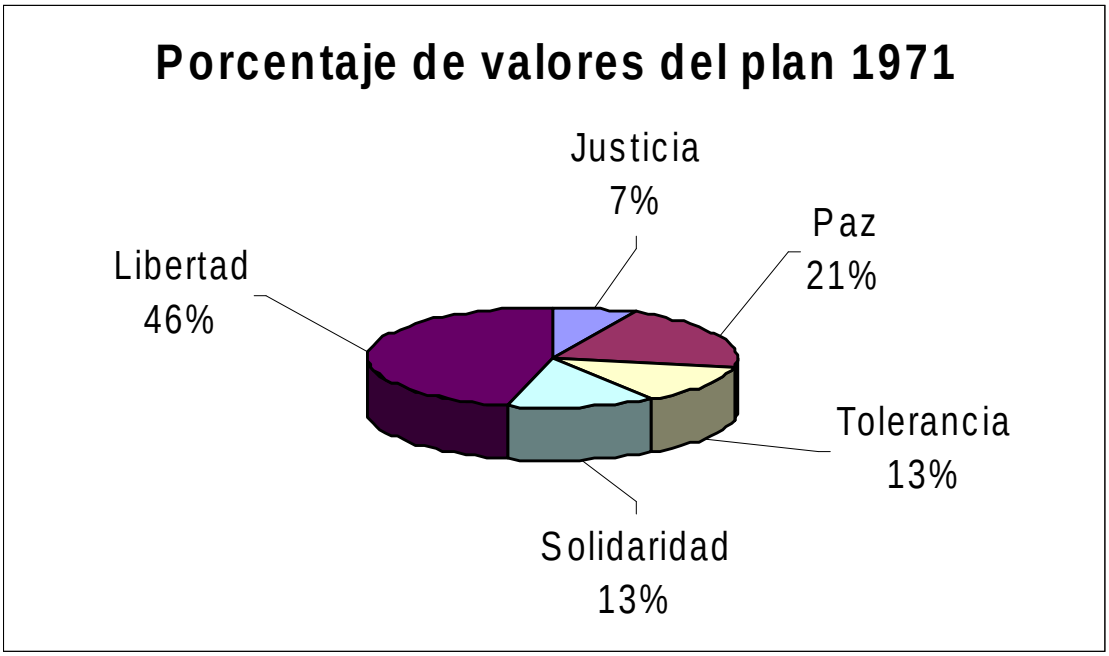


GRAFICO 35

Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Justicia

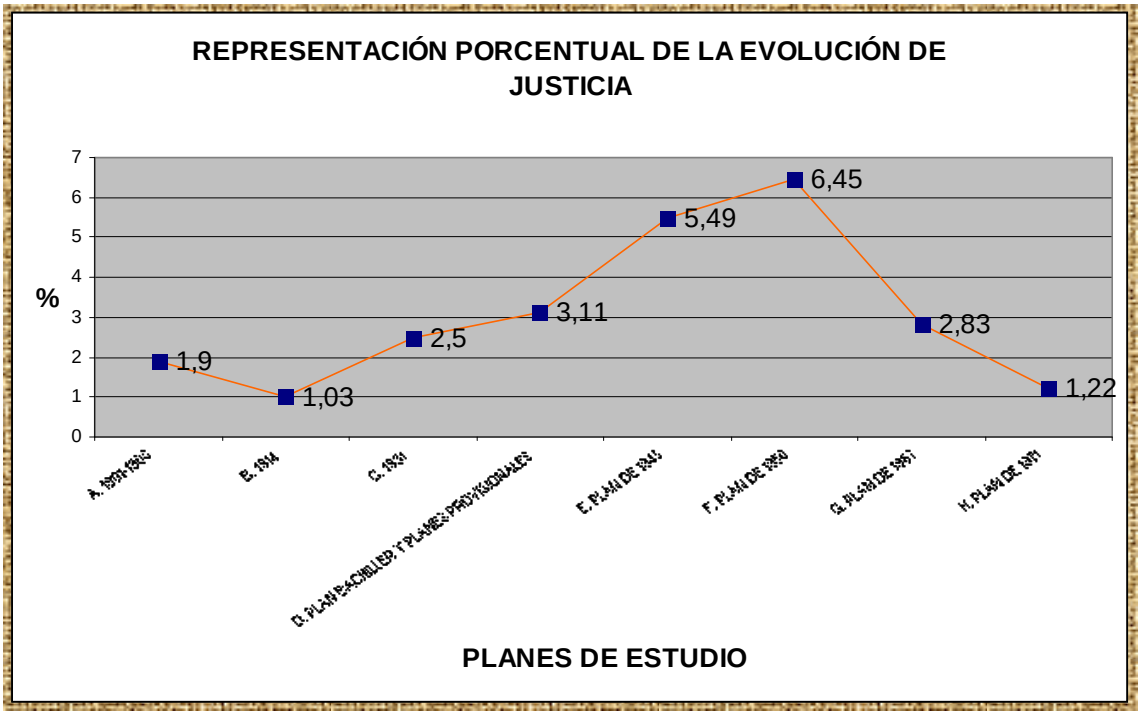


GRAFICO 36

Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Paz

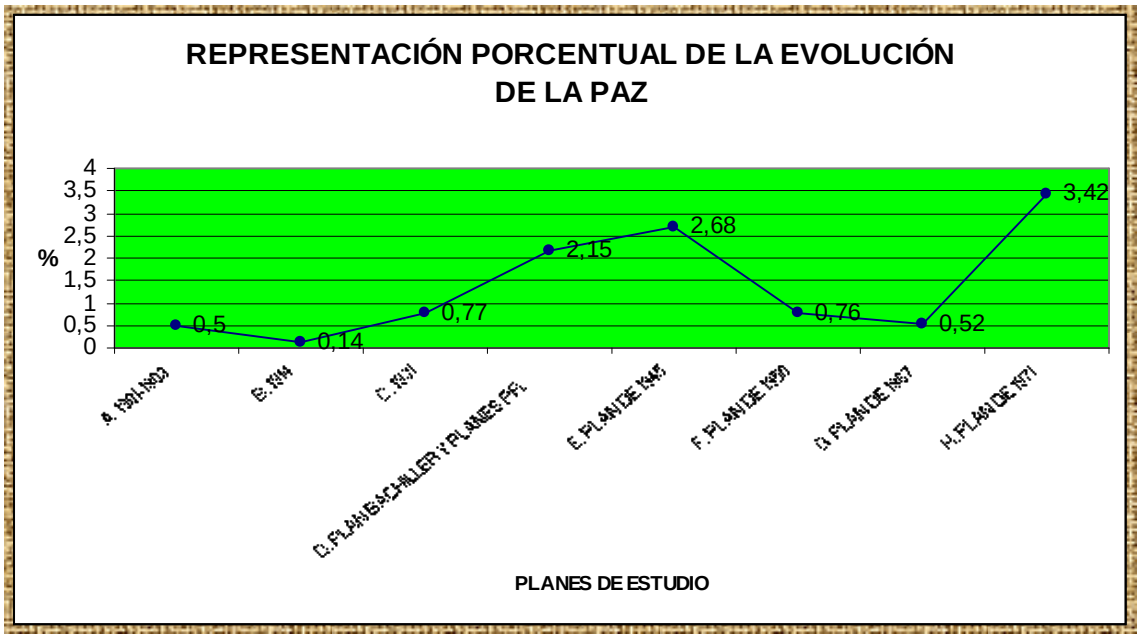


GRAFICO 37

Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Tolerancia

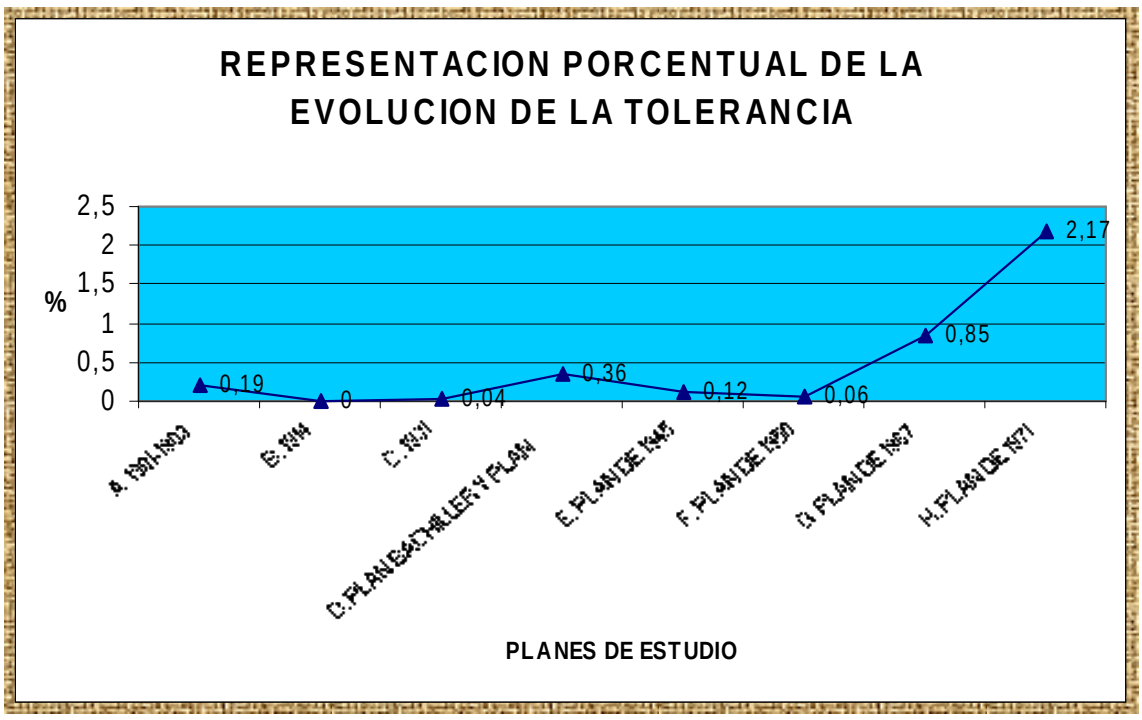


GRAFICO 38

Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Solidaridad

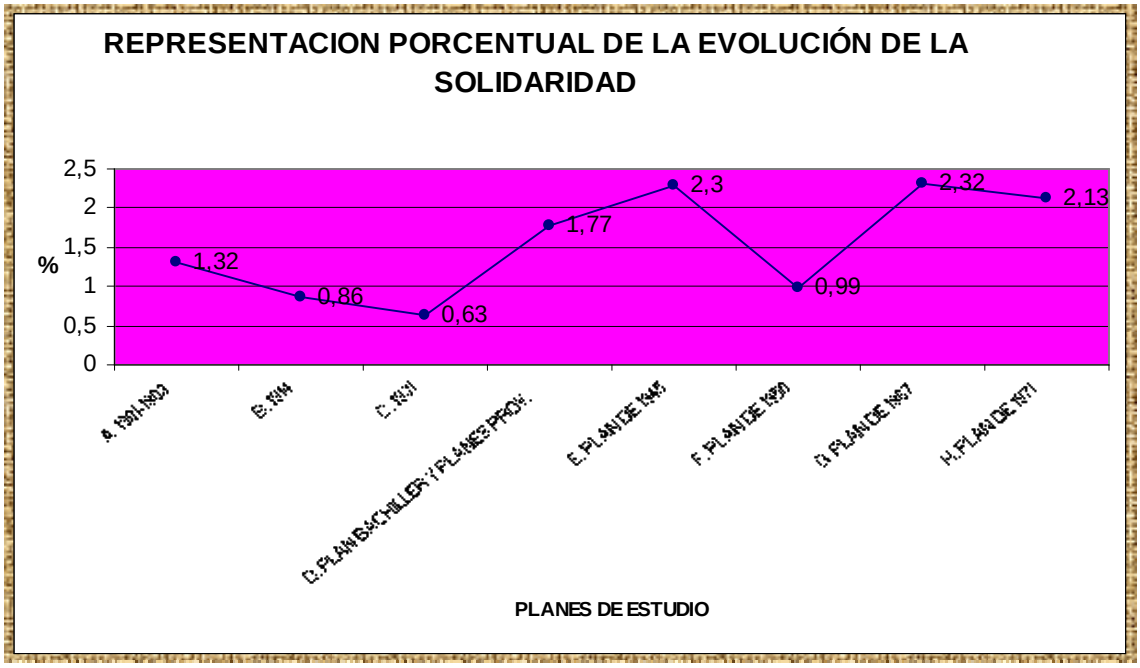
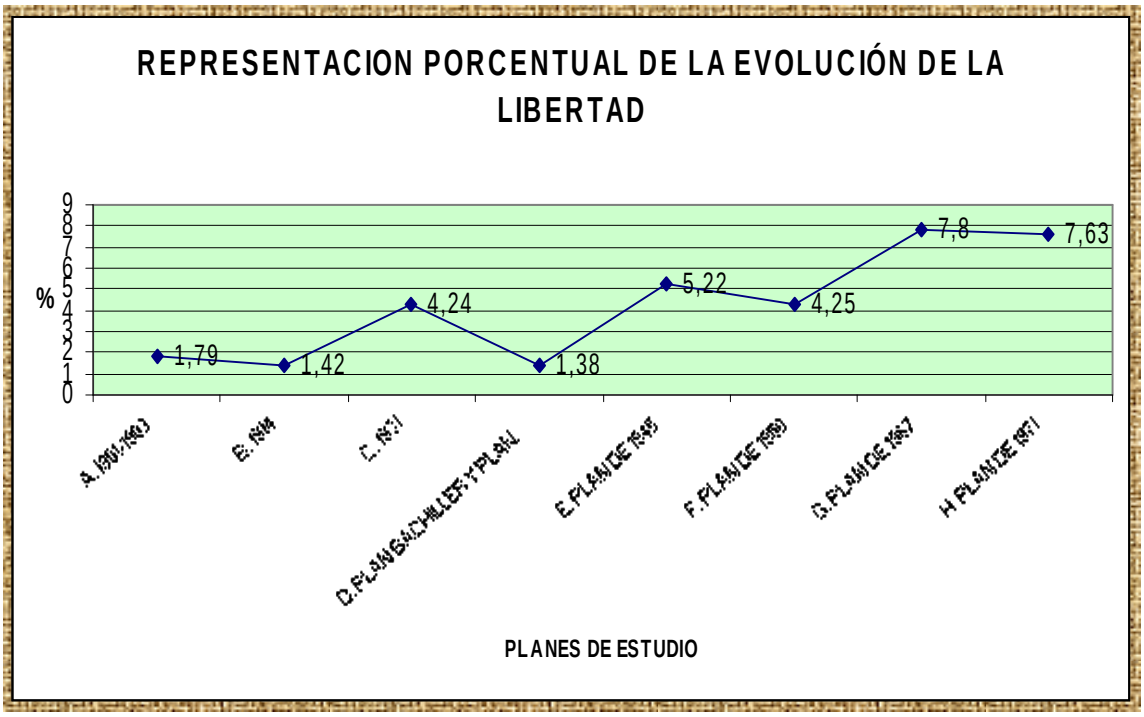


GRAFICO 39

Representación gráfica de la evolución temporal del valor de la Libertad



10.2.1.b) INTERPRETACIONES

Comparando los distintos gráficos que representan los porcentajes de los valores contenidos en cada plan de estudio, extraemos las siguientes conclusiones:

- Los valores más señalados en todos los planes son, en primer lugar la *justicia* y en segundo lugar, la *libertad*. Los valores restantes analizados siguen el siguiente orden de frecuencia: *solidaridad*, *paz* y *tolerancia*. Esta es una tendencia que se mantiene invariable a lo largo de los tres primeros planes analizados. Esto nos lleva a suponer, que desde principio del siglo XX hasta la finalización de la guerra civil, los manuales de texto de los maestros seguían una misma línea ideológica en torno a qué valor moral dar prioridad. La importancia concedida por los autores a los valores analizados a través del uso que de ellos hacen en sus textos, así no lo demuestra. Sin embargo, es muy de destacar el fuerte cambio en los porcentajes de los valores señalados en el periodo de la postguerra, coincidiendo con la implementación de los planes provisionales. El valor de la *paz* aumenta muy significativamente como muestra evidente del deseo de los españoles por este valor en sus vidas, curiosamente también se refleja la bajada del valor de la *solidaridad*, comprensible en un periodo histórico complicado para la subsistencia cotidiana.

- El valor de la *libertad* disminuye ostensiblemente como fiel reflejo de una realidad política muy evidente, pues coinciden dichos planes con los tres primeros años de una dictadura férrea. Sin embargo, y a pesar de una situación histórica tan difícil y negativa - como en todo periodo histórico

de estas características -, algunos valores humanos comenzarán a destacarse, muy tímidamente al principio, el valor de la *tolerancia* alcanzará un porcentaje semejante al primer plan de estudio que coincide también con otro periodo histórico que hemos definido como de reformismo y secularización de nuestra sociedad.

- La *tolerancia, la solidaridad* y la *justicia*, presentan un porcentaje numérico muy semejante en los primeros planes de formación de maestros y planes provisionales, fueron planes que aparecieron muy seguidos en el tiempo como prueba inequívoca de coincidir con periodos históricos de grandes cambios políticos, sociales y profundamente conflictivos para el consenso y el entendimiento entre las personas.

- En el plan de 1945, observamos un aumento evidente del valor de la *libertad,* tal y como se dispuso en la Ley de Educación Primaria de 1945, la cual defiende la idea de que sólo a través de la educación «en libertad», se podrá hablar de formación humana integral. Tras este reconocimiento del poder de la libertad como arma poderosa de transformación, encontramos también un deseo evidente y generalizado de la población española por vivir con algo más «de libertad».

- El valor de la *justicia* se mantiene numéricamente en todos los planes, a excepción del plan de *1914* que experimenta una fuerte subida en detrimento del valor de la *libertad*, pues no en balde, este plan surge en momentos críticos de enfrentamiento ideológico por cuestiones políticas, tanto a nivel nacional como internacional, pues recordemos que la Primera Guerra Mundial estalló en dicha fecha. Nos atrevemos a señalar, que

quizás las oscilaciones numéricas en los porcentajes de los valores de la *justicia* y de la *libertad* coincidan con la existencia de momentos claves de conflictos políticos en nuestra sociedad, en donde el campo ideológico se señala con una dialéctica concreta a favor de un valor u otro.

- Comparando el *plan de 1950* con los restantes analizados, extraemos otro dato interesante que nos reafirma en el hecho de su gran semejanza con el plan de 1914 en cuanto a los porcentajes numéricos ofrecidos por cada valor, quizás esto sea debido a que los contenidos impartidos en ambos planes, seguían un carácter marcadamente cultural e ideológico en la misma línea e interés para educar a nuestros futuros maestros.

- Será el *plan de 1967*, el que marque un acusado punto de inflexión en nuestro estudio, invirtiéndose los porcentajes de la *justicia* y la *libertad* de manera muy ostensible, así como el valor de la *tolerancia*, que comienza a destacarse y adquirir mayor protagonismo.

Estos datos son más que suficientes para indicarnos, que además de los grandes cambios sociales, políticos y culturales que este periodo histórico trae, se refleja una inversión o preferencia muy evidente en los valores reflejados por los libros de texto de nuestros antiguos maestros. La *libertad* es muy revalorizada y señalada, pues no en balde se comienza a vivir los últimos años de la dictadura, y se va a necesitar fundamentalmente de este valor para hacer posible la incipiente llegada de la democracia. Esto apoya las palabras del profesor Puelles Benítez, que nos dice: "la democracia no es algo a lo que se llega, sino algo de lo que se parte"[509], por este motivo, creemos que en la

[509] *Op. cit.* Puelles Benítez, 1980, p. 465.

educación de nuestros maestros según este plan, asume un fuerte compromiso por concienciarlos en la necesidad urgente de formar hombres libres para una participación ciudadana responsable.

Nos mantenemos en esta misma línea de investigación, al observar, que aunque en el siguiente plan, el del 1971, se produce otro segundo punto de inflexión, en este caso es con respecto a la revalorización del valor de la *paz* y de la *tolerancia* en detrimento del de la *justicia*, ésto nos lleva a pensar que son pruebas irrefutables para demostrar que con este plan se comienza a despertar una corriente humanista nueva, diferente a la conservadora y clerical, la cual, creemos, es origen de la constancia del valor de la *solidaridad* a lo largo de todos los planes analizados, - recordemos que este valor lo describimos como una subcategoría definida con las denominaciones de otros valores de raigambre religiosa-. Una nueva corriente humanista, la "Educación Personalizada", creemos que comienza a exteriorizarse a través de la priorización de los valores objeto de nuestro estudio: *la libertad*, fundamental como expresión de la necesaria «autonomía» para constituirse cada ser con su propia singularidad; la *paz* y la *tolerancia*, como valores imprescindibles que hagan posible una nueva convivencia, una nueva comunicación entre los hombres, posibilidad real para una vida en democracia.

Creemos que el valor de la *justicia* disminuye de manera tan ostensible en este plan, por el interés tan extraordinario del poder político y educativo por querer revalorizar otros valores más viables, menos ideológicos y utópicos, más espiritualista y necesarios, urgentes de ser estimulados por medio de la educación de aquellos maestros que serán los que tengan que asumir dicho reto para una hacer una nueva escuela y una nueva sociedad, pensamiento que se halla muy relacionado con la corriente pedagógica de la Escuela Nueva.

Si queremos ser más atrevidos para seguir profundizando en este análisis, y encontrar nuevas líneas de investigación, podemos acudir de nuevo al plan de 1931, supuestamente el periodo histórico que más trata de los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Comprobamos que en los textos de dicho plan no aparece reflejado ese mismo interés por hacer una nueva escuela, pues hallamos un cierto inmovilismo al comparar los valores detectados en los primeros planes del siglo XX. No hallamos los principales valores humanos definidos en su ideología, por el contrario observamos que este plan se mantiene en la misma línea ideológica de los primeros planes del siglo XX, de marcado carácter liberal, preocupado por una mejora en la formación profesional de los maestros, pero conservador en materia de moral. Para refutar este dato, tendremos que acudir a otros datos que nos vaya aportando esta investigación.

10.2.2 Análisis de la segunda categoría: Modelos de desarrollo moral

Tomando como referencia el Cuadro 14[510] resultado del análisis interno de cada texto, agrupamos los datos de la categoría *Modelos de desarrollo moral* para posteriormente representarlos tomando como referencia los planes de estudio analizados.

Como técnica analítica, volvemos a hacer uso de las *frecuencias relativas* obtenidas a través de la presencia de cada uno de los modelos objeto de nuestra investigación en cada plan de estudio, sometiendo los datos a porcentaje según tamaño muestral.

[510] Ver pág. 758.

TABLA 11
Porcentaje de aparición de la categoría Modelo de Desarrollo Moral
en cada plan de estudio.

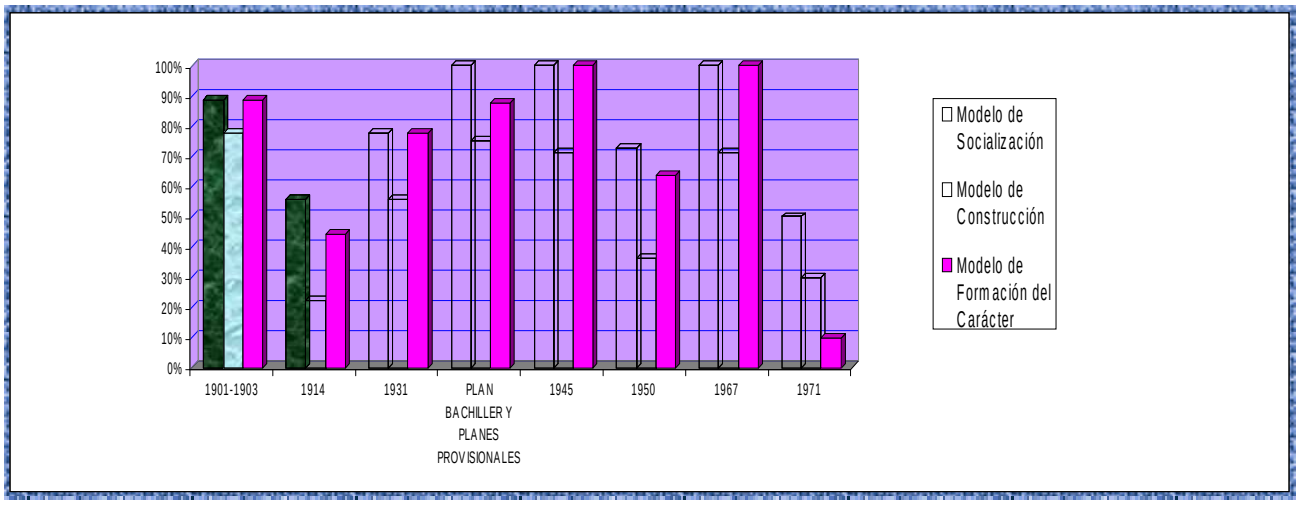
PLANES DE ESTUDIO	MODELOS DE DESARROLLO MORAL		
	SOCIALIZACION	CONSTRUCCION	FORMACION DEL CARACTER
A. 1901-1903	88,88%	77,77%	88,88%
B. 1914	55,55%	22,22%	44,44%
C. 1931	77,77%	55,55%	77,77%
D. PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES	100%	75%	87,5%
E. PLAN DE 1945	100%	71,4%	100%
F. PLAN DE 1950	72,72%	36,36%	63,63%
G. PLAN DE 1967	100%	71,42%	100%
H. PLAN DE 1971	50%	30%	10%

***Fuente:*Elaboración propia.**

Para hacer más visibles los datos de nuestro estudio, recurrimos a la representación de cada modelo analizado en cada uno de los planes de estudio.

GRAFICO 40:

10.2.2.a) Representación porcentual de las subcategorías de
los Modelos de Desarrollo Moral



Fuente: *Elaboración propia.*

10.2.2.b) INTERPRETACIONES

En todos los planes aparecen reflejados los tres modelos de desarrollo moral, destacándose su presencia en los planes franquistas, a excepción del *plan de 1950,* en el que quizás, la escasa aparición de alusiones a los modelos de desarrollo moral sea debido a un predominio de contenidos disciplinares y profesionales en detrimento de la importancia de incluir contenidos en sus libros de texto sobre formación moral. Hemos de recordar que este plan incluye en su formación, la asistencia obligada a los Campamentos del Frente de Juventudes o Curso de verano de la Sección Femenina, actividades para las que usualmente no se empleaban libros de texto, pero sí sabemos de su carácter netamente político. Quizás por este motivo, el tema de la formación moral de sus maestros no aparece aludida de manera tan numerosa en sus textos.

El plan de estudio que presenta menos referencias al desarrollo moral es el de *1971*, llamándonos especialmente la atención, la escasa presencia del modelo de la Formación del carácter. Posiblemente este "olvido" sea debido a la mayor importancia concedida a los contenidos netamente disciplinares a favor de la tan deseada especialización, propio de la etapa tecnocrática. Quizás otro motivo de su escasa presencia, sea debido a un "mal entendido respeto" a la libertad del alumno, como respuesta a la cercana llegada de la democracia, la cual, hemos definido mal entendida, porque hemos confundido el respeto por los valores elegidos libremente por el sujeto con el olvido del fomento de aquellos que permitirán saber vivir en democracia.

Es un dato muy destacable, el alto porcentaje con que son citados los modelos de desarrollo moral en el plan de 1967, que a pesar de componerse de tan solo

dos cursos, sin embargo en sus textos se recoge un evidente interés por el tema. Lástima que este plan tuviese tan poca vigencia.

Los modelos más señalados en todos los planes son el modelo de Socialización y el de la Formación del Carácter, siendo el de Construcción el menos nombrado. Una posible interpretación a esta importante diferencia, sea por la escasa tradición educativa al estímulo del razonamiento autónomo-moral por parte del futuro educador, pues es bien sabido la dificultad que entraña conseguir que la persona regule su propia conducta y pueda hacerse con una moral propia con la que pueda contribuir a un mundo más humanizado. Es más sencillo proporcionar las nociones o conductas deseables, que crear las condiciones para que los sujetos construyan sus propias normas morales. Para realizar esto, y como estrategias didácticas, es imprescindible fomentar la convivencia entre el alumnado y posterior reflexión sobre ella, fomentando la participación del alumno en las decisiones de la escuela, temas, que ni si quiera en nuestros días, se llevan a cabo de manera general en nuestros centros, pues las habilidades del profesorado para fomentar la convivencia y el trabajo en grupo es aún tema pendiente en su formación inicial. Es una apreciación que se percibe en los docentes en nuestra actualidad.

10.2.3 Análisis de la tercera categoría: Dimensiones Morales de la Enseñanza

Tomando de nuevo, como referencia el cuadro 14 resultado del análisis interno de cada texto, agrupamos los datos de la categoría *Dimensiones morales de la enseñanza* para posteriormente representarlos, de tal modo que puedan ser mejor comprendidos e interpretarlos convenientemente.

Como técnica analítica, volvemos a hacer uso de las *frecuencias relativas* obtenidas a través de la presencia de cada uno de las dimensiones objeto de nuestra investigación en cada plan de estudio, sometiendo los datos a porcentaje según el tamaño de la muestra.

TABLA 12

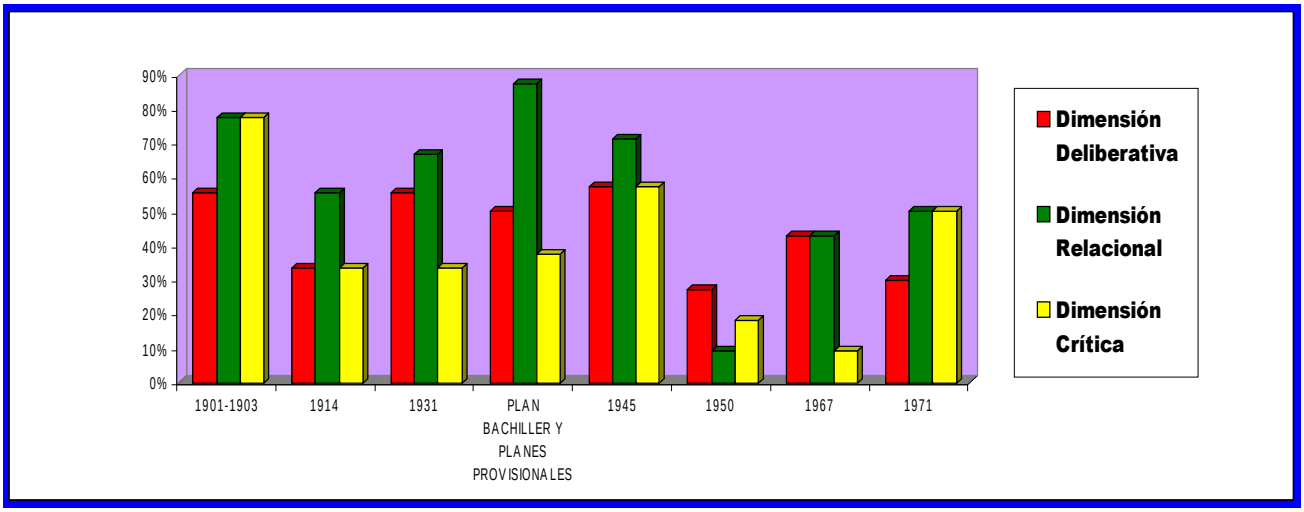
Porcentaje de aparición de la categoría Dimensiones Morales de la Enseñanza, en cada plan de estudio.

PLANES DE ESTUDIO	DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA		
	DELIBERATIVA	RELACIONAL	CRITICA
A. 1901-1903	55,55%	77,77%	77,77%
B. 1914	33,33%	55,55%	33,33%
C. 1931	55,55%	66,66%	33,33%
D. PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES	50%	87,5%	37,5%
E. PLAN DE 1945	57,14%	71,42%	57,14%
F. PLAN DE 1950	27,27%	9,09%	18,18%
G. PLAN DE 1967	42,85%	42,85%	9,09%
H. PLAN DE 1971	30%	50%	50%

***Fuente:*Elaboración propia.**

GRAFICO 41:

10.2.3.a) Representación porcentual de las subcategorías de Dimensiones Morales de la Enseñanza



***Fuente:*Elaboración propia.**

10.2.3.b) INTERPRETACIONES

Observando el gráfico, es fácil de advertir que es el *plan de 1950* el que se nos vuelve a señalar como el que posiblemente menos interés refleje por la educación moral en sus libros de texto. La baja frecuencia de dimensiones morales de la enseñanza citados en su currículo nos inclina a pensar que este echo pueda ser debido a que coincide con un periodo temporal de consolidación, estabilidad y apogeo de la ideología del nacional-católicismo, destacándose que el porcentaje que más bajo se da es la *dimensión relacional* de la enseñanza, quizás porque ya no se viera tan necesario el adoctrinamiento al futuro maestro para que fuese ejemplo y modelo de virtudes, ya habían recibido durante los ocho años de instrucción primaria ese fuerte control ideológico marcado por un código moral único, reforzado éste, además a través de una vida cotidiana con fuerte control moral de carácter religioso, por lo que podemos entrever que una relación personalizada, cercana al alumno en el que los sentimientos, emociones, creencias a través del pensamiento y actitudes del maestro no serían tan necesarios de patentizarse.

Sin duda, son los planes de principio del siglo XX y los del franquismo de la posguerra los que más señalan las dimensiones morales de la enseñanza, siguiéndole en importancia el plan republicano, en el cual y precisamente será la *dimensión relacional* la que más destaque en todos los planes para contribuir a una enseñanza catalogada como de moral.

El acompañamiento educativo y la cercanía al alumno para conocerlo, son estrategias fundamentales, que junto con el uso del recurso emocional de la personalidad moral del maestro, resultan imprescindible para hablar de una enseñanza de carácter moral.

El plan de 1967 vuelve a presentarse como el que mayor porcentaje de las dimensiones morales de la enseñanza nombra, después de la evidente disminución de estas dimensiones durante el plan anterior. Una posible interpretación a este aumento, puede ser el echo de que hablamos de un plan con espíritu profesionalizador, iniciándose, con dicho plan un nuevo modelo de enseñanza, el tecnocrático. Se asemeja en porcentaje al plan de 1931, conocido también como el plan profesional, porque la mayoría de sus asignaturas eran de carácter pedagógico. Podemos entonces deducir que, aquellos planes, con mayor presencia de asignaturas didácticas y metodológicas, son los que presentan mayor porcentaje de dimensiones morales de la enseñanza. Pero hay una importante excepción en cuanto a la *dimensión crítica* de la enseñanza, la cual, se observa, que comienza a disminuir de manera muy evidente a partir del plan de 1950, etapa en la que se inicia el desarrollo económico, aperturismo internacional y fuerte estabilidad social en nuestro país. Dicha dimensión no experimentará un aumento significativo hasta la llegada del plan de 1971, el cual coincide, al igual que en los primeros planes del siglo XX y el plan de 1945, con los que más alto porcentaje presentan en la *dimensión crítica* de la enseñanza. Una posible explicación a esto, es que todos los planes nombrados coinciden con periodos históricos importantes que trajeron cambios sociales muy evidentes; los planes de 1901 y 1903 se gestaron en una etapa histórica caracterizada por los fuertes enfrentamientos ideológicos entre liberales y conservadores, coincidiendo con un deseo claramente manifiesto de regenerar a España a través de la educación. El plan de 1945 se instauró coincidiendo con los años de mayor fuerza ultraconservadora, siendo de nuevo, el campo de la educación el arma empleada para esta recreación de una nueva España. A través de los diálogos entre profesor y alumnos, redacciones, dictados, estudio

memorístico, etc., en las escuelas se estimulaba el deseo de volver a recuperar los valores patrióticos para hacer una nueva España “grande y libre”. Y el plan de 1971, también coincide con un periodo histórico de autentico deseo de cambio social a través de la democracia. Cada una de estas etapas, pues, coinciden con un periodo temporal de auténtico deseo de hacer una España distinta, perfeccionada, para contribuir a un mundo mejor.

10.3 ANÁLISIS DE LA CUARTA CATEGORÍA: INFLUENCIAS PERCIBIDAS EN LOS TEXTOS

A lo largo de nuestro estudio, observamos que la mayoría de los autores de los textos analizados empleaban de manera sistemática, pensamientos y frases textuales sobre teorías de desarrollo moral de personajes de gran prestigio en la historia de la educación – Platón, Rousseau, Comenio, Dewey...-.

Hemos querido incluir este análisis para resaltar la influencia de unas corrientes de pensamiento moral sobre otras para comprobar cuáles de ellas se emplearon y poder de esta manera inferir una posible evolución de determinadas corrientes de pensamiento moral que nos permitan destacar una posible relación entre ideología política y moral bajo el soporte material de los libros de textos.

PRINCIPALES TRADICIONES ÉTICAS DETECTADAS

Para realizar la labor de agrupar los autores más señalados en los distintos textos analizados por su corriente de pensamiento, acudimos a las obras de Moreno, Poblador y Del Río[511] y la obra de Larroyo[512].

Los diferentes sistemas éticos que a continuación señalamos, coinciden en muchos aspectos, sobre todo, en el deseo de saber cómo hay que obrar para alcanzar la felicidad. Pero también se diferencian en otros, el fundamental de todos ellos, los diversos medios o caminos para alcanzarla. Estas semejanzas y diferencias son necesarias, pues tal y como Singer nos señala "esto es importante en un mundo plural cada vez más interconectado cuyos habitantes deben aprender a vivir juntos"[513], por ello y en materia de Moral, incluso nos atreveríamos a señalar, son imprescindibles.

Nuestro intento por agrupar a todos los autores por corrientes de pensamiento ético no resulta tarea fácil, pues muchas de las concepciones éticas reciben fuerte influjo unas de otras. Pongamos por ejemplo a Ruiz Amado, que aún perteneciente a la Pedagogía Católica tuvo una fuerte influencia de Herbart; Willman, también gran defensor de la Pedagogía Católica, sin embargo, también pertenece a la corriente Neo-herbatiana, al igual que Spranger, pero que sin embargo, tomando de referencia los textos de Historia de la Educación anteriormente señalados, lo consideran perteneciente a la Pedagogía de la Cultura y de los Valores. La Escuela Nueva se inspiró en el pensamiento Humanista Liberal, representado fundamentalmente por Dewey, Kerschensteiner y Claparède.

[511] Moreno G. J. M., Poblador, A.; Del Río, Dionisio (1986): *Historia de la Educación*. Paraninfo, Madrid.
[512] Larroyo, Fco. (1980): *Historia General de la Pedagogía*. Editorial 16ª ed., Porrúa, S.A., México.
[513] *Op. ci* Singer,1995, p. 148.

En el siguiente cuadro, señalamos aquellas corrientes filosóficas que intuimos en los textos analizados a través de las diversas citas de los autores más célebres de dichas corrientes, así como su principal característica definidas éstas de manera muy breve.

CUADRO 16

CORRIENTES ÉTICAS	CARACTERÍSTICA	AUTORES MÁS REPRESENTATIVOS NOMBRADOS EN LOS TEXTOS
CLASICA	Importancia de la educación como medio de alcanzar la felicidad.	Sócrates, Platón, Quintiliano, Séneca y Aristóteles
POSITIVISTA	Rechazo de las creencias morales por no sustentarse científicamente, son expresiones de sentimiento y no enunciados cognitivos. Los juicios morales son proposiciones, susceptibles de verdad y falsedad**.**	Comte, Spencer, Bain, Stuart Mill, Locke, Spinoza, Rousseau, Comenio
ESCOLÁSTICA	Unión del pensamiento cristiano a la filosofía moral clásica.	San Agustín, Balmes, Santo Tomás, San Ignacio de Loyola
HUMANISTA LIBERAL	Defiende los juicios morales basado la razón. Subjetivismo ético. La deliberación como medio para cambiar la posición ética.	William James, Kerschensteiner, Clapàrede, Piaget, John Dewey, Raymond Buyse, Eymieu, Lindworsky, Allport, Nassif, Mialaret
TELEOLOGÍA HERBATIANA	Basada en el realismo e intelectualismo	Herbart, De Gerando
NEO-HERBATIANA	Resalta su optimismo pedagógico: omnipotencia de la acción educativa	Rein, Paulsen, O. Willmann
IDEALISTA	La educación se entiende más como una acción interior que como proceso perfectivo dirigido desde fuera, es autoformación del "yo", conquista del hombre ideal.	Kant, Pestalozzi, Girard, Fröebel, Scheler, Niémeyer, Hegel, Schleiermacher
PEDAGOGIA CATÓLICA	Educación moral y educación religiosa son inseparables	Luis Vives, Rendu, Ruiz Amado, Newman, Dupanloup, Manjón, Rufino Blanco, Poveda
PEDAGOGÍA DE LA CULTURA Y DE LOS VALORES	Defensor del valor formativo de los bienes culturales clásicos. Búsqueda de la perfección espiritual.	Eduardo Spranger
ESCUELA NUEVA	Educación integral, en contra del predominio de la formación intelectual.	Ferriere, Decroly, Montessori, Montesca, Freinet,Winnetka

INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA (⊗)	Confianza plena en el perfeccionamiento indefinido del hombre.	Krausse, M. de Maeztu, Cossio
EDUCACIÓN PERSONALIZADA	Desarrollo de las facultades y energías del educando. Autoeducación	Payot, Foerster, García Hoz, García Morente, Marín Ibáñez, Roger
COMUNISMO PEDAGÓGICO	La Moral es la lucha por la desigualdad entre los hombres.	Makarenco
NIHILISMO	Niega la existencia de la Moral	Nietzsche

(⊗) Nos llama la atención que no aparezca nombrado su fundador en España, Giner de los Ríos.

10.3.1) Análisis de datos

En la siguiente tabla exponemos numéricamente y en sentido decreciente para cada plan de estudio, el número de veces con que son citadas las diferentes corrientes a través del nombre de sus autores más representativos.

TABLA 13:

Frecuencia de aparición de cada corriente ética en los planes de estudio

CORRIENTES ÉTICAS	1901- 1903	1914	1931	1940- 1942	1945	1950	1967	1971	TOTAL
IDEALISTA	**6**	**2**	**6**	**4**	**3**	**3**	**1**	**0**	**25**
CLASICA	**5**	**4**	**3**	**4**	**3**	**3**	**1**	**0**	**23**
NEO-ESCOLÁSTICO	**1**	**0**	**2**	**1**	**3**	**4**	**2**	**0**	**23**
HUMANISTA LIBERAL	**0**	**1**	**7**	**3**	**1**	**3**	**3**	**4**	**22**
POSITIVISTA	**3**	**3**	**6**	**3**	**0**	**1**	**0**	**0**	**16**
TELEOLOGÍA HERBATIANA	**4**	**3**	**0**	**2**	**3**	**0**	**0**	**0**	**12**
ESCUELA NUEVA	**0**	**1**	**4**	**3**	**1**	**2**	**0**	**1**	**12**
EDUCACIÓN PERSONALIZADA	**2**	**0**	**0**	**0**	**2**	**1**	**3**	**4**	**12**

PEDAGOGIA CATÓLICA	**1**	**0**	**1**	**2**	**4**	**1**	**2**	**0**	**11**
NEO-HERBATIANA	**2**	**0**	**0**	**1**	**1**	**0**	**1**	**1**	**6**
PEDAGOGÍA DE LA CULTURA Y DE LOS VALORES	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**2**	**2**
INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA	**0**	**1**	**1**	**0**	**1**	**1**	**0**	**0**	**4**
COMUNISMO PEDAGÓGICO	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**	**1**
NIHILISMO	**0**	**0**	**1**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**1**
TOTAL POR PLANES	**24**	**15**	**31**	**23**	**22**	**19**	**13**	**13**	

Fuente: Elaboración propia

A continuación presentamos el porcentaje de aparición de los autores más nombrados y representativos de las corrientes éticas-pedagógicas anteriormente señalada, limitándonos, por razones de interés, a aquellos que han sido citados en más de tres textos.

TABLA 14

CORRIENTES ÉTICAS	**AUTORES MÁS SEÑALADOS**	**TOTAL**
IDEALISTA	**Pestalozzi**	**21,4 %**
	Kant	**8,5 %**
CLASICA	**Aristóteles**	**24,2 %**
	Sócrates	**11,4 %**
	Platón	**7,1 %**
NEO-ESCOLÁSTICA	**Balmes**	**11,4 %**
	San Agustín	**7,1 %**
	Santo Tomás	**7,1 %**
HUMANISTA LIBERAL	**Kerschensteiner**	**11,4 %**
	Clapàrede	**8,5 %**
	Dewey	**7,1 %**

	W. James	**7,1 %**
	Piaget	**5,7 %**
POSITIVISTA	**Rousseau**	**12,8 %**
	Spencer	**5,7 %**
TELEOLOGÍA HERBATIANA	**Herbart**	**12,8 %**
EDUCACIÓN PERSONALIZADA	**García Hoz**	**11,4 %**
ESCUELA NUEVA	**Montessori,**	**5,7 %**
	Decroly	**5,7 %**
PEDAGOGIA CATÓLICA	**Manjón**	**8,5 %**

Fuente: Elaboración propia

10.3.2) INTERPRETACIONES

Comprobamos que los planes de formación estudiados se ven influenciados, preferentemente, por la extensa tradición ética del pensamiento idealista, clásico y su continuación y resurgimiento a través de las teorías éticas escolástica, sucediéndole en porcentaje de aparición, la corriente Humanista. Se pone de manifiesto el resurgir, durante determinados periodos, de antiguas posiciones filosóficas, como la corriente neo-escolástica durante los planes de estudio propios de la época franquista.

Observamos, el siguiente orden numérico de corrientes éticas señaladas en los planes de estudio analizados:

- Sin duda, es el plan de 1931 el que mayor número de corrientes enumera a través de sus textos, incluyendo incluso a Nietzsche como representante del Nihilismo. Con este dato nos atreveríamos a asegurar, que este plan nos demuestra un deseo auténtico de eliminar los obstáculos intelectuales, citando e incorporando numerosas corrientes de pensamiento ético con la

finalidad de ofrecer diferentes puntos de vista, que analizados críticamente, facilitaría la existencia de una sociedad progresiva y democrática a través del conocimiento y la reflexión de distintas posturas referidas a cómo debemos comportarnos con nuestros semejantes.

- Al plan de 1931, le sigue en apertura ideológica, los planes de 1901-1903, y en contra de lo que se podría pensar en un primer momento, los de 1945 y 1950, ellos son los que continúan presentando mayor variedad de corrientes éticas como prueba ineludible del interés por profundizar en la Educación Moral, pues creemos que las diversas aportaciones procedentes de las distintas corrientes, conllevan un consiguiente enriquecimiento en materia de educación moral.

- Los últimos planes analizados, son los más limitados y oscurantistas, quizás motivado por el deseo, cada vez más creciente, de neutralidad ideológica y respeto a la autonomía del sujeto para decidir qué valores adoptar y cómo llevar su vida de manera individual. Se destaca, de manera creciente en estos últimos planes, la corriente de la Educación Personalizada y la Humanista Liberal, y apareciendo por primera vez las corrientes abanderadas por Spranger y Makarenco. Es a partir de estos dos últimos planes señalados (1967 y 1971), cuando el discurso ético sobre educación toma como base la indeterminación del ser humano, como ser inacabado, que le lleva a estar en una búsqueda constante de ser más, de crecer como persona, en una palabra, a su "optimización"[514]. Pero en ésta búsqueda no está solo, sino que ha de realizarla con los demás, se propugna conjugar pues, individualización -el sujeto se convierte en protagonista de su propia educación-, y socialización, necesitamos de los demás y los demás necesitan de nosotros para construir nuestra propia identidad y perfeccionamiento. En estos dos principios se halla

[514] Marín Ibáñez (1981): "La educación como optimización del hombre". En varios: *Teoría de la Educación*. Anaya, Madrid.

la finalidad básica de la educación: conseguir una persona capaz de poseer un conocimiento cierto sobre la realidad en la que vive y poder transformarla orientándola hacia valores como la paz, la justicia social, la cooperación, la solidaridad y la tolerancia.

Comprobamos que es Aristóteles el más nombrado, y a continuación Pestalozzi, Rousseau, Herbart, García Hoz, Balmes y Kerschensteiner. Todos ellos comparten diversos aspectos en común: creencia férrea de que la moralidad no se entiende sin conectarla con la existencia en un ser superior; la necesidad de la inteligencia y del raciocinio en las reflexiones morales; la importancia de la voluntad; la imprescindible libertad en los actos morales; el valor de la educación por el ejemplo, y la educación como medio poderoso para humanizar el mundo.

10.4 Pedagogía Moral diferenciada según el sexo en la formación de los maestros y maestras.

En el estudio iniciado por la profesora Rabazas[515] en el cual se toma como fuente de investigación primaria los textos de Pedagogía comunes a ambos sexos, se pone de manifiesto la existencia de planteamientos pedagógicos muy semejantes para ambos, por lo que en un primer momento podríamos aventurar que la formación recibida de las aprendices a maestras fue muy semejante a la de los maestros. Sin embargo, en el campo de la

* Hago una ligera incursión con respecto al tema de la educación de las maestras, por ser esta materia de gran actualidad e interés en estos momentos políticos e ideológicos en los que se está reclamando un auténtico espíritu de "igualdad". Esperamos que estos breves apuntes posibiliten abrir líneas de investigación en un futuro próximo.

[515] *Op. cit.* Rabazas, 2001, p. 132.

educación moral nosotros apreciamos ciertas diferencias, sobre todo en las cualidades que se señalan para ser buenas maestras, poniéndose de manifiesto la existencia de una preponderancia de las cualidades morales a las profesionales.

El carácter ideológico, tradicional-religioso que ya señalamos en el apartado de la vida cotidiana, se presenta con mayor intensidad en sus planteamientos formativos si tomamos de referencia los textos destinados exclusivamente para ellas. Estos textos sobre los que basamos nuestro estudio para analizar y llegar a conclusiones válidas que podamos generalizar, son: *Enseñanzas del Hogar*, de Teresa Recas de Calvet (1948); *Educación Física Femenina*, de la Sección Femenina, (1955) y *Formación Político- Social y Cívica*, de la Sección Femenina de F.E.T. y de la J.O.N.S (1969). Recordemos que son estas asignaturas las que marcaban importantes diferencias en los planes de formación de los maestros y maestras.

En estos textos se sigue poniendo de manifiesto lo investigado por Carmen Benso[516], refiriéndose a los contenidos de urbanidad en el contexto político/social/educativo del siglo XIX: "Un examen más atento de los libros usados en las escuelas del pasado revelan que los contenidos de urbanidad persiguen otros objetivos, en este caso no expresos, que apuntan a favor de los intereses de las clases dominantes: controlar y distinguir". Si este estudio lo prolongamos a los contenidos reflejados por la asignatura de Enseñanzas del Hogar, después de transcurrido medio siglo, se refleja explícitamente una evidente inculcación de los principios de autoridad, jerarquía, disciplina, obediencia y orden con la finalidad de mantener a la mujer en el lugar tradicional que le corresponde, su hogar, por la importancia atribuida a este espacio físico y emocional ocupado por la mujer en su papel de madre y

[516] Carmen Benso Calvo (1997): *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Universidad de Vigo. Servicio de Publicacións, p. 72.

esposa, por su potencialidad de transmitir valores humanos a través de su "ejemplo de dominio, corrección y superioridad, dentro de un tono afable y cordial, que inspire confianza y respeto"[517]. Su función claramente moral se patentiza con la alta presencia de las categorías objeto de nuestro estudio en dicha asignatura, tal y como reflejamos en los apartados de interpretaciones en cada una de las categorías que seleccionamos. Estos razonamientos nos señalan un alto porcentaje equitativo de los valores morales estudiados, a excepción del valor de la *tolerancia*, el cual no aparece contemplado en el texto, que por otra parte, esta ausencia nos parece bastante lógica si observamos el tono autoritario en el que se exige «obediencia» para conseguir el ansiado orden jerárquico que todo hogar necesita.

También aparecen reflejados los tres modelos de desarrollo moral y las tres dimensiones morales de la enseñanza definidas y analizadas en nuestro estudio, por lo que podemos señalar sin la menor duda, que dicha asignatura nos señala un extraordinario interés por la formación moral de las maestras, cuyas conclusiones apoyan el estudio de la profesora Colmenar Orzaes[518], según la cual se detecta en los textos específicos para ellas, "connotaciones ideológicas del papel tradicional asignado a la mujer por la sociedad decimónica".

Con nuestra investigación podemos ampliar el periodo cronológico de las conclusiones de la profesora Colmenar hasta el plan de estudio de 1971, dicho plan será el que marque un enfoque igualitario teniendo en cuenta una doble indiferenciación, los usuarios de los textos son tanto para maestros como para maestras y los contenidos también serían comunes para el desarrollo moral de los aprendices a maestros o maestras.

[517] *Op. cit.* Recas de Calvet, 1948, p. 10.
[518] En *Ibidem,* p. 265. Colmenar Orzaes, C. (1988): *Historia de la E. N. C. de maestras de Madrid (1858-1914).* U.C.M. Tesis doctoral, Madrid, t. I, pp. 814 y ss.

El texto de referencia dirigido sólo a los alumnos y que empleamos para nuestro análisis, es el correspondiente a la asignatura de Formación Político- Social, *Formación del Carácter*, de Manuel Villares Barrio (1955). Tal y como en la introducción de la obra nos señala, la máxima "No hay moral sin religión" nos indica el predominio de un enfoque metodológico propio de la moral clásica y religiosa, elemento común a las restantes obras analizadas dirigidas exclusivamente para las maestras.

Partiendo del análisis global de los textos señalados para nuestro estudio por ir dirigidos a uno u otro sexo, observamos que el modelo de desarrollo moral más utilizado en la formación de ambos sexos, es sin ninguna duda, el de la Formación del Carácter, es el más aludido (junto con el de socialización) pues la extensión dedicada a uno u otro modelo nos señala la existencia de una mayor preeminencia por la educación de los sentimiento y la firmeza de voluntad.

Podemos concluir diciendo, que en la formación de ambos sexos se destaca un enfoque fundamentalmente utilitarista, si la formación moral de las maestras y maestros de primera enseñanza está bien dirigida, ellos a su vez, instruirán buenas hijas e hijos que a su vez serán buenas madres y padres, influyendo positivamente en la familia y extendiéndose al resto de la sociedad.

De las dimensiones morales de la enseñanza, la más señala es la dimensión crítica, esto nos reafirma en el enfoque ya aludido del valor que adquiere la formación moral para ser motor de cambio, mejora y transformación social a través del papel conservador atribuido a la mujer.

Finalizado este análisis, pasamos a recordar del horario semanal de los planes de formación dirigidos a las maestras o a los maestros. Observamos ciertas diferencias en todos los planes a excepción del de 1903, y los siguientes al plan de 1945, en los que se unifican en un horario común.
En los de 1901, 1914, 1931, 1940 y 1942, el horario semanal es más extensos para las maestras. Detectamos un desfase de 19 horas, 8 h., 2 h., 12 h. y 7 h., respectivamente, en cada uno de los planes señalados, siendo los planes de 1901 y 1940 en los que se producen un mayor desfase.

En los planes de 1901, 1914, 1931, 1940 y 1942, el horario dedicado a la formación profesional de las maestras es inferior al de los maestros, en el resto de los planes, el horario entre ambos coinciden, resultando, que globalmente, los planes de los maestros son más profesionales que el de las maestras. Esta diferencia es debida, fundamentalmente, a las asignaturas denominadas como "Orientadas en función del sexo", junto con la de Religión y Formación Política, las cuales constituían un 6% del total de su horario[519].
Si consideráramos la formación política, moral y religiosa; la formación artística, y la específica para cada sexo, independientes de la formación cultural, observamos que formación profesional y cultural se igualan numéricamente. Extraemos la conclusión, que son por tanto, estas materias, las que determinan el desfase en cuanto a la formación profesional/cultural, en los distintos planes de estudio.

Concluimos destacando la siguiente consideración: A excepción del plan de 1971, en los restantes planes existen asignaturas dirigidas en función del sexo. Éstas son las que marcan fundamentalmente las diferencias en

[519] Ver Gráfico 3, p. 425.

materia de moral y aunque existen contenidos comunes en dicho desarrollo, también se detecta un evidente predominio del pensamiento totalitario católico en los textos dirigidos para las maestras, en los cuales se explicita un proyecto legitimador para la "recristianización"[520] de la sociedad a través de la "condena moral de la sexualidad, la potenciación de la mística y la conducta sumisa y resignada de la mujer".

[520] M. T. Gallego Méndez (1983): *Mujer, Falange y franquismo.* Taurus, Madrid, p. 146.

CONCLUSIONES

Considerar que hemos llegamos al final de esta investigación es bastante pretencioso por nuestra parte, pues somos conscientes de la gran tarea que teníamos por delante cuando iniciamos esta tesis, por lo que no podemos hablar de finalización por los siguientes motivos:

- El tema de la educación moral siempre estará abierto al debate, al juicio crítico, a la reflexión, y por tanto, y aunque nos pudiera dar la sensación de que en educación moral no hay nada nuevo por descubrir, los avances de las ciencias no dejan de aportar interesantes conocimientos en dicha materia.
- Pensamos que son muchos los objetivos que en su día nos marcamos, habiendo avanzado en el conocimiento de algunos de los temas relacionados con la educación moral del maestro, pero otros, han sido solo esbozados, siendo materia de posibles investigaciones futuras.
- El apreciable número de asignaturas sobre las que centramos nuestro estudio hace más difícil su profundo conocimiento.

- Y la gran variedad de categorías y subcategorías que hemos utilizado han contribuido a hacer más largo y difícil el proceso para comentar conclusiones válidas y novedosas al saber que actualmente existe en torno al apasionante mundo de la educación, y concretamente, al de la formación moral del docente.

Tras estas aclaraciones, destacaríamos las siguientes conclusiones:

- La formación del profesorado de primera enseñanza a lo largo del siglo XX se caracteriza por la intervención del Estado en el funcionamiento de las Escuelas Normales. Esto se reflejó especialmente durante el primer tercio del siglo XX pues cada cambio de gobierno traía consigo su propia reforma en las Escuelas de Magisterio y en su plan de estudio.

- La evidente influencia de la Iglesia Católica en todos los planes de estudio analizados, por la presencia constante de la asignatura de Religión, a excepción del plan de 1931 en el que no aparece y en el de 1971 que se ofrecería como optativa.

- La educación moral adquirió su mayor interés durante el primer tercio del siglo XX, en cuyo años se observa la convivencia de una doble visión en materia de formación moral de los maestros: la tradicional y conservadora con el impulso pedagógico del sistema liberal, defensor de una moral laica al margen de la religión.

- La función del maestro en materia de moral por tanto, es diferente según la ideología política imperante en épocas concretas, diferenciándose sus funciones desde dos vertientes teniendo en cuenta la procedencia de sus

fuentes de valores: los propios de la moral católica - disciplina, obediencia, amor a Dios, respeto al prójimo, caridad cristiana, humildad… -; por los cuales el maestro se constituye en ejemplo de todos ellos y medio privilegiado de sus enseñanzas; y los de esencia liberal - formación del carácter y dimensión cívica y moral del individuo – cuya función docente exigiría un dominio y aplicación de estrategias propias de dicha materia. Ambas visiones las podemos aún percibir en los actuales debates en torno a la implantación de la nueva reforma educativa actual, la LOE de 6 de mayo 2006.

- El conservadurismo propio de esta profesión ha sido una constante en la historia de su práctica, por lo que pensamos que dicho inmovilismo se ha manifestado en los planes de estudio y por lo mismo en los textos. Estamos convencidos pues, de que para que cualquier reforma educativa llegue a ser efectiva e impregne el modo de pensar de aquellos que la han de aplicar, se requiere un modelo de formación del maestro de acuerdo con aquellos principios fundamentales que dan vida a la reforma. Compartimos pues, con Krishnamurti[1], la idea de que la educación sólo puede ser transformada educando al educador, de acuerdo con las necesidades sociales que en cada momento histórico se exijan.

- Observamos que si las asignaturas de Formación Política, Educación Moral y Religiosa; Formación Artística, y las específicas para cada sexo (Labores, Iniciación profesional y Enseñanzas del Hogar) las consideramos como independientes de la formación cultural recibida en las escuelas normales, curiosamente dicha formación se iguala numéricamente con las asignaturas de

[1] Citado en De la Herrán Gaseón, Agustín (1993): *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana.* Editorial Ciencia 3, Madrid, p. 16.

carácter profesional. Extraemos la conclusión, que son por tanto estas materias las que determinan el desfase en cuanto a la formación profesional/cultural, en los distintos planes de estudio.

- Los planes de 1901, 1914 y 1950, que en un primer estudio se nos presentaban como los que mayor importancia le concedían a la educación moral, avanzando en la investigación se ha podido poner de manifiesto que en el de 1950 el tiempo dedicado a dicha formación, así como el análisis de los contenidos en sus libros de texto, nos señalan contenidos más instructivos que educativos, reforzándose dicha apreciación con las conclusiones obtenidas en otras fases de interpretación.

- Aunque el tema de la educación integral surgió con los debates pedagógicos de finales de siglo de manos de los innovadores institucionistas, en su reivindicación por una moral al margen de la religión, en el plan de formación de los maestros de influencia regeneracionista, el de 1931 o plan profesional, no se observa un especial interés por el fomento del desarrollo moral de sus maestros. Por lo que demostramos, una vez más, que el tema de la moral queda, la mayoría de las veces descrito con un discurso grandilocuente y moralista utópico con escasa realización práctica. Sin embargo y a su favor, hay que destacar el aperturismo ideológico manifestado en el análisis de las influencias en materia de moral. Se pone de relieve que fue el plan más abierto y pluralista con la intención de crear una sociedad más progresiva y democrática.

- El análisis de los textos del último plan de estudio, el de 1971, carece de toda referencia al desarrollo de la formación del carácter moral. Sin embargo,

si analizamos la actualidad a través de las diversas publicaciones respeto al tema, encontramos una evidente reconceptualización de sus presupuestos, basados, fundamentalmente, en que la moralidad conlleva algo más que la comprensión de lo que es correcto, requiere que la persona actúe de modo coherente con su propio juicio moral, exige que las comprensiones morales sean convertidas en una sensación de responsabilidad personal en la que se necesita de la voluntad para hacer lo correcto.

- La educación tradicional del carácter que se trató en profundidad en los primeros planes del siglo XX y durante la dictadura franquista, tuvo como finalidad el fomento de la formación de elementos de la personalidad del individuo y de la estructura de valores que fueran cualidades y virtudes socialmente deseables (de base aristotélica). Observamos que en la actualidad, la construcción de una identidad personal ajustada y positiva, base de una felicidad en la vida, pasa a través del conocido y utilizado concepto de la *autoestima*, de tal manera que se ha puesto de manifiesto la alta relación entre identidad moral y la motivación por la acción moral (que en último extremo es lo que nos interesa a todos).

Las escasas referencias a la voluntad y al modelo de *Formación del carácter* en el plan de *1971*, con una larga vigencia de 27 años, creemos que podría ser otro dato más a tener en cuenta, que explicarían las dificultades que actualmente se siente de llevar a la práctica la educación moral en las aulas.

- El interés por el fomento del *desarrollo moral* de su maestros se acusa de manera muy patente en los primeros planes, *(1901-1903)*, y en los cuatro planes franquistas, a excepción del de *1950*, el cual coincidiría con los

primeros años del aperturismo internacional. Todos ellos junto con el plan republicano, los consideramos como los más tradicionales y conservadores; con una carga moral/religiosa muy evidente. Esto nos demuestra, una vez más, el conservadurismo de las Escuelas Normales de Maestros y la lentitud en los cambios educativos aunque la sociedad esté demandando otro enfoque en las enseñanzas de las nuevas generaciones.

- De resaltar son los planes de *1971* y *1914*, los cuales fueron los que tuvieron mayor vigencia y además presentan escasas referencias al desarrollo moral, especialmente referido al modelo de la Formación del carácter que es el que hoy en día se está reclamando más a través de diversos programas educativos en nuestras escuelas.

- Destaca la clara evidencia del brusco descenso de las alusiones al desarrollo moral en los textos pertenecientes al último plan analizado, por lo que con las debidas precauciones, nos atreveríamos a señalar una posible relación entre este hecho y la escasa implicación del profesorado en el fomento de los valores morales de sus alumnos durante los veintisiete años siguientes a su implantación, quedando en sus disposiciones legislativas en materia de educación, argumentos teñidos, en gran medida de un moralismo idealista pero sin concreción práctica.

- Las *Dimensiones Morales de la Enseñanza*, como soporte básico sobre los que construir un clima sociomoral positivo en las aulas, y a través del cual se puede desarrollar el "ser moral" de la persona mediante una experiencia directa con el alumnado, se señalan especialmente en los planes de principio de siglo y planes de la postguerra. Ellos son los que más reflejan en sus libros

de texto las tres dimensiones morales de la enseñanza, destacándose posteriormente en el plan republicano, en su dimensión relacional.

- El vínculo directo con las vidas reales de los estudiantes creemos que se logra en el ejercicio docente de las tres dimensiones señaladas: *Deliberativa, Relacional y Crítica*. La necesidad del reconocimiento de la autoridad del docente, creemos que contribuyen especialmente del grado en que estas dimensiones están presentes en sus prácticas.

- Hallamos una estrecha interconexión entre los acontecimientos políticos y sociales ocurridas en etapas históricas importantes, como pudieron ser: Regeneracionismo, dictadura y la inminente llegada de la democracia, con la presencia de la dimensiones morales señaladas, especialmente, con la aparición de la dimensión crítica de la enseñanza en los libros de texto de los maestros. Las referencias a dicha dimensión coinciden con periodos históricos importantes que trajeron cambios sociales muy evidentes; los planes de *1901* y *1903* se gestaron en una etapa histórica caracterizada por los fuertes enfrentamientos ideológicos entre liberales y conservadores, coincidiendo con un deseo claramente manifiesto de regenerar a España a través de la educación. El plan de *1945* se instauró coincidiendo con los años de mayor fuerza ultraconservadora, siendo de nuevo, el campo de la educación el arma empleada para esta recreación de una nueva España. Y el plan de *1971*, también coincide con un periodo histórico de autentico deseo de cambio social a través de la democracia. Son periodos temporales que coinciden en el deseo de hacer una España distinta, más perfecta desde el campo ideológico. Sin embargo, nos extraña hallar de nuevo la escasa representatividad de dichas dimensiones en el plan de *1931,* fecha histórica que coincide con

momentos cruciales en España de deseo de una sociedad progresista y democrática.

- El anterior estudio apoya las conclusiones realizadas en torno al estudio de la evolución de los *valores morales* presentes en los libros de texto, manifestándose la existencia de una alta relación entre los acontecimientos políticos-sociales y la influencia ideológica manifestada a través del porcentaje de aparición de cada valor, permitiéndonos inferir interesantes deducciones de hacia donde dirigir nuestros esfuerzos en materia de educación.

- El análisis histórico que hemos llevado a cabo nos señala que tras toda formación del profesorado, se adivina una forma determinada de ideología transmitida a través de valores explícitos e implícitos.

La formación moral de nuestros maestros y maestras han seguido diversas trayectorias, percibiéndose elementos tradicionales con otros sumamente actuales, tal es la complejidad y el "arte" de educar moralmente.

- La idea de que la educación moral del maestro ha sido siempre conservadora, dogmática y confesional no es del todo cierta. Nuestro estudio pone de manifiesto la convivencia de diversas corrientes éticas en la formación de los maestros, algunas de las cuales supuso grandes innovaciones que en la actualidad aún perviven por su funcionalidad.

- Los libros de texto agrupados como *Lecturas Complementarias*, son los que manifiestan un mayor perfil formativo en materia de moral, al igual que aquellas denominadas en nuestro estudio como asignaturas dirigidas en

función del sexo: *Higiene Escolar, Formación Político- Social y Educación Física Femenina.*

- No en todas las asignaturas se recogen elementos formativos de carácter moral, como por ejemplo las asignatura de Matemáticas, Metodología de la Ciencias, Geografía (descriptiva), Dibujo y Música, se muestran muy neutrales. En las tres últimas solo se nombran algunos de los valores morales analizados. Por el contrario, Las asignaturas pedagógicas menos asépticas en materia de educación moral son: Organización Escolar; Psicología, Pedagogía y Didáctica General.

Todas estas conclusiones nos obligan a una mirada al futuro con las siguientes matizaciones:

- Ha habido un estudio fragmentado desde que se implantó las especialidades en los estudios del magisterio, de tal manera que el campo de la moral ha quedado como "terreno sin dueño", dándose por sabido, que el desarrollo moral es objeto exclusivo de las familias, resaltándose su voluntariedad desde el respeto a los derechos individuales, a su autonomía, deseo y felicidad. Cultura defensora del individualismo, propia de la postmodernidad, por la que el sujeto clama a favor de una liberación individual y colectiva.

- El paradigma sobre el que basar la formación actual de nuestros docentes en el campo de la moral, debería realizarse desde las tres dimensiones morales de la enseñanza – *Deliberativa, Relacional y Crítica* – siendo ésta última la

que precisamente más va a necesitar de ser formada en los futuros docentes tras la promulgación de la LOE de 3 de mayo 2006. Impartir la asignatura obligatoria en Educación Primaria y Secundaria: "Educación para la Ciudadanía", requerirá de los docentes una preparación específica para poder promover un estilo emancipatorio, con poder para formar personas capaces de reflexionar y actuar para cambiar estructuras sociales injustas, contribuyendo de esta manera a un mundo más humano.

- Con la entrada de España en el Espacio Europeo de Estudios Superiores[2] prevista para el 2010, se necesitará de una reestructuración amplia de los programas de formación del profesorado, que les capacite para ser intelectuales transformadores, capaces de asumir compromisos serios a favor de la educación en valores. Esta inquietud y preocupación por el tema de nuestro estudio, nos lleva a tomar una actitud esperanzada de que la educación moral ocupe de nuevo un espacio en el tiempo educativo, en el cual, el profesorado sea consciente y se comprometa con esta labor.

- La propuesta de formación basada en competencias[3], pasa por aceptar la diversidad del pensamiento y la construcción libre de las ideas, pero también, cómo no, en saber vivir a través de experiencias positivas de solidaridad hacia y con los demás, vivencias contempladas a través de la formación en valores, actitudes y comportamientos ya señalados en la LOGSE[4] y ratificados en la LOE.

[2] Luis Carro (2006): La formación del profesorado para la convergencia con Europa. *Revista Padres y Maestros*, nº 298, febrero 2006, p. 14.
[3] LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006.
[4] LOGSE, Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo *(BOE 4-10-1990)*

- La educación del sentimiento, incluida en las teorías actuales sobre Desarrollo de Habilidades Sociales o Inteligencia Emocional, creemos que son propuestas teóricas-prácticas de educación moral desde una perspectiva laica, con proyección a una teoría moral universalista.

- Aprender a ser un buen maestro, no depende tanto del bagaje científico que se posea como del uso que realiza de su personalidad en el ejercicio de su humanidad. La función del docente debe recuperar su carácter moral por encima del instructivo si deseamos contrarrestar el ambiente convulso y desmoralizado que estamos viviendo. Opinamos que es necesario hacer una apuesta por enseñar a vivir con esperanza de que desde la educación se puede construir un mundo mejor.

- La calidad y la eficacia de la educación moral de las nuevas generaciones, si bien es necesaria de ser contemplada en la formación inicial de los docentes[5]; también requerirá de su conducta y personalidad en el ejercicio de su *ethos* docente. Una escasa convicción, una falta de coherencia de vida, una actitud relativista, una permisividad excesiva..., reduciría la intervención ética en los centros educativos a un discurso puramente teórico e inoperante. Y si bien es cierto, que la dignidad de la persona exige que los valores no le sean impuestos sino propuestos, también habría que reconocer que la educación también debe ser conservadora de aquello que es reconocido por todos como valioso: las exigencias de *justicia,* de *paz, libertad, tolerancia y solidaridad,* también deben estar garantizadas, aunque sea con un mínimo

[5] Término genérico con el que serán conocidos aquellos profesionales dedicados a la enseñanza, sin distinción del nivel educativo en el que realizarán su trabajo.

de poder coactivo, ya que tal y como Hans Küng[6] nos señala, no habrá paz en el mundo sin diálogo y normas globales éticas, no habrá "supervivencia de nuestro globo sin una ética global, sin una ética universal". Este gran objetivo de construir un nuevo mundo que crezca en "libertad, igualdad y fraternidad", consideramos que debe pasar primero, por una preparación inicial de los profesionales de la enseñanza en el campo de la educación moral y cívica, y no dejando en manos de la voluntariedad del docente – al igual que se evidenció en la Reforma de 1990 a través de los procesos de perfeccionamiento –, pues la formación en este importantísimo tema contribuirá significativamente al futuro de la humanidad.

[6] Hans Küng (1999): *En busca de nuestras huellas. La dimensión espiritual de las religiones del mundo.* Círculo de Lectores, Barcelona, p. 11.

FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRÁFICAS

I. FUENTES DOCUMENTALES

1. Archivos y documentos

1.1.- Documentos procedentes del Archivo General de la Administración (A.G.A), Alcalá de Henares (Sección de Educación y Ciencias).

- Sección de Primera Enseñanza (1833-1939):

- Asuntos Generales (Escuelas Normales, Libros de Texto)
- Dirección General de Instrucción Pública (1807-1939).
- Consejo de Instrucción Pública (Actas del Pleno del Consejo de Instrucción Pública (1914-1927)
- Actas de la Comisión Permanente (1874-1910)
- Actas y dictámenes de la Comisión Permanente (1900-1918).
- Caja 06085. Comisión Dictaminadora. Carta con fecha de noviembre de 1942.

1.2. Documentos del Archivo Central de la Administración (A.C.A), Alcalá de Henares

- Sección de Educación y Ciencias

- *Actas de la sección cuarta,* años 1931-1939, firmado en Madrid el 10 de abril de 1934, Legajo 76.795 (años 1931-19332-1933). Tomo I.
- *Actas del Consejo Pleno de Instrucción Pública de 6 de marzo de 1931*.
- *Comisión permanente del Acta del Consejo de Instrucción Pública de 24 de marzo de 1931*.
- *Sesión del Consejo Pleno del 30 de marzo de 1933*.
- *Sesión del Consejo Pleno del 14 de septiembre de 1933.*
- *Sesión del Consejo Pleno de 21 de septiembre de 1933*.
- *Actas de la sección cuarta, años 1931-1939, firmado en Madrid el 10 de abril de 1934.*
- *Actas del Consejo Pleno de Instrucción Pública de 4 de enero de 1935*.
- *Actas de la sesión del día 11de marzo de 1941*, según O.M. de 6 de mayo de 1940. Relación de libros aprobados por la Comisión dictaminadora de textos escolares de primera enseñanza.
- *Actas de la sesión del día 27 de diciembre de 1940*. Relación de libros aprobados por la Comisión dictaminadora de textos escolares de primera enseñanza, realizada por la Dirección General de primera enseñanza. Secretario D. M. Reyero.
- *Actas de la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación,* Relación de libros aprobados, firmadas el 23 de diciembre de 1942 , el 20 de febrero y el 6 de mayo de 1943, por el secretario de dicha sección, D. Alfonso Iniesta.

- *Actas de la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, Relación de libros aprobados, firmada el 3 de abril de 1944 por el Director General de Enseñanza Primaria D. Romualdo de Toledo.
- *Actas de la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, Dictamen de libros aprobados por la Dirección General de Enseñanza Primaria, tras informar favorablemente la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación, firmada el 8 de enero de 1951 por el Director General de Enseñanza primaria, D. Romualdo de Toledo.
- *Actas de la Sección Tercera del Consejo Nacional de Educación*, Dictamen de libros aprobados por la Dirección General de Enseñanza Primaria, tras informar favorablemente la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación, firmada el 26 de marzo de 1955 por el Director General de Enseñanza primaria, D. Ruiz Giménez.
- *Actas de la Sección de Enseñanzas del Magisterio*, Dictamen emitido por la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación, firmadas el 3 de febrero de 1959; el 28 de junio; el 25 de septiembre; el 25 de octubre de 1960; el 11 de febrero; 27 de julio, de 1961 y el 6 de febrero de 1962; por D. Rubio García-Mina, Dtor. General de enseñanza primaria.
- *Actas de la Sección de Enseñanzas del Magisterio*, Dictamen emitido por la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación, firmadas el 29 de enero; el 5 de junio; el 2 de septiembre, de 1963; el 10 de marzo; el 28 de agosto, de 1964; el 25 de junio; el 17 de noviembre, de 1965; el 4 de julio de 1966, por Lora Tamayo, Dtor. General de enseñanza primaria
- *Actas de la Sección de Enseñanzas del Magisterio*, Dictamen emitido por la Comisión Permanente del Consejo Nacional de Educación,

firmadas por Villar Palasí, Dtor. General de enseñanza primaria el 3 de septiembre de 1969.

1.3. Documentos de la Biblioteca General Universitaria de Sevilla.

- **Legajo 3, (1933-1942):** Libro Registro de Entrada de Documentos, (1931-1942), Libro Registro de Salida de Documentos.
- *Actas Comisión Permanente***. Consejo Nacional de Educación, Sección Tercera**, Firmada el 23 de diciembre de 1942., AMEC, Legº. 76.796, pp.27-33.

2. <u>Anuarios, Tratados Legislativos y Estadísticos</u>

- *Anuario legislativo de Instrucción pública (1889),* Madrid, Establecimiento Tipográfico de Ricardo Fe, 1890.
- *Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1900),* Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1901, pp. 208-212.
- *Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1901*), Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1902, pp. 51-52.
- *Anuario Legislativo de Instrucción Pública (1905),* Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1906.
- Anuario legislativo de Instrucción pública, Real orden de 8 de junio de 1906, Madrid, Sección de Estadística de Instrucción pública, 1907.
- *Anuario Estadístico de España.* 1.923-24. Instituto Nacional de Estadística (España).
- *Colección Legislativa de Instrucción Primaria (*desde *la Publicación de la ley de 21 de julio de 1838 hasta 1856,* Madrid, Imprenta Nacional, 1856.

- *Colección Legislativa de España (1857*), Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1874, T. 73.
- *Colección legislativa de España* (*1877-1883*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1884.
- *Colección legislativa de España (1880),* Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1881, T. 125.
- *Colección legislativa de España (1881),* Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1881, T. 126, 2ª. Parte.
- *Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1885*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1886.
- *Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1886*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1887.
- *Colección Legislativa,* T. VI, Real Decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza.
- *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1913),* Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1913.
- *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1.919).* Madrid, Imprenta Giralda.
- *Colección legislativa de Instrucción Pública.* Madrid, Imprenta de La Enseñanza, años 1925, 1.929 y 1933.
- *Diccionario de Legislación de primera Enseñanza* (1.924). Madrid: El Magisterio Español.
- *Colección legislativa de Educación y Ciencia* (años 1.944-1.945), Madrid, Secretaría general Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia, 1.972.

3. Exposiciones, Congresos, Conferencias

- PRIMER CONGRESO ESPAÑOL DE HIGIENE ESCOLAR, Abril de 1912, Barcelona. Sección: Higiene Psíquica. Imprenta Viuda de José Cunill. Doctor Dolcet (1912): *Influencia de la educación en el desarrollo del sentido moral en los niños.*
- PRIMER CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MORAL (1914): Memoria escrita por Sanz y Escartín, Eduardo, (Conde de Lizárraga): *La Educación Moral.* Real Academia de Ciencias Morales y Políticas. Madrid.
- II CONGRÈS INTERNATIONAL D'ÉDUCATION MORALE (La Haye, 22-27 Août, 1912). *Mémoires sur L´ÉDUCATION MORALE*. Publiè par La Secrétaire Genérale M. Attie G. Dyserinck, pour le Comité Exécutif Néerlandais (Comitè Organisateur). Première Partie. La Haye, Martinus Nijhoff.
- III CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MORAL, Vol. 1 (1932): *El Espíritu internacional y la enseñanza de la Historia*. Espasa-Calpe, Madrid, (visión temporal). Y Vol. 2 (1935): *La Educación y la Solidaridad* . Espasa-Calpe, Madrid, (visión espacial).
- IV CONGRESO DE EDUCACIÓN MORAL (1927), *Posibilidad de un Código Moral Universal como base de la educación.* Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes. Sección de Informaciones. Publicaciones y Estadística. Memoria Oficial. Tipografía Artística, Madrid.
- IV Congreso Internacional de Educación Moral. *Revista de Pedagogía*, nº 156, Madrid, 1934.

- EL V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MORAL (1930), *Revista de Pedagogía*, nº 107 y nº 104.
- EL VI CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MORAL (1934), *Revista de Pedagogía,* nº 148, abril, Madrid.
- Conferencia en el Ateneo de Madrid. Manuel Azaña, (1.917). *"Los motivos de la germanofilia"*.
- CONFERENCIA DE LA DECLARACIÓN DEL PARLAMENTO DE LAS RELIGIONES DEL MUNDO, (1994): *Hacia una ética mundial.* Trotta, Madrid.
- EL VII CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGÍA, *El profesor. Formación y perfeccionamiento.* Ed. Escuela Española, Madrid, 1980.

4. Publicaciones periódicas

- ARANZADI: Repertorio cronológico de legislación, Pamplona, Editorial Aranzadi, 16 vols.
- *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, Tomo XXXII, nº. 574, 31 de enero. Mr. George Edmund Myers (1908): La Educación Moral en las escuelas inglesas.
- *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, Tomo XXXII, nº 578, 31 de mayo de 1908, nº. 579, 581, 582, 583. Por Mr. George Edmund Myers (1908): La Educación Moral en la Escuela. Estudio comparativo.
- *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE)*, Año XXXIII, nº 587, Michael E. Sadler (1909): La Educación Moral. Imprenta de Ricardo Rojas, Madrid.
- *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública,* Navarro, M. (1910): La Educación Moral en la Exposición anglo-francesa de Londres, *BILE*, tomo XXXIV, 601, 602.

- *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1914).
- *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 4 de septiembre de 1926, suplemento al nº 71, pp. 311-313.
- *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes de 2 de mayo de 1930*, nº 36, pp. 637-638.
- *B.O. del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 16 de mayo de 1934, nº 63.
- *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional* de 10 de septiembre de 1936, nº 19.
- *Boletín Oficial del Estado (B.O.E.)* de 11 de noviembre de 1.936.
- *Boletín Oficial del Estado (B.O.E)*, Madrid, 1937.
- *B.O.E. de 23 de septiembre de 1.938.*
- *B.O.E. del 28 de noviembre de 1.939.*
- *B.O.E. 22 de febrero de 1940.*
- *B.O.E. 2 de marzo de 1.940.*
- *B.O.E. de 13 de agosto de 1940.*
- *B.O. del M.E.N. de 7 de abril de 1941.*
- *B.O. del M.E.N. de 4 de mayo de 1942.*
- *B.O. del M.E.N. de 23 de noviembre de 1942.*
- *B.O. del M.E.N. de 18 de enero de 1943.*
- *B.O. del M.E.N. de 5 de abril de 1943.*
- *B.O. del M.E.N. de 12 de julio de 1943.*
- *B.O. del M.E.N. de 15 de mayo de 1944.*
- *B.O.E. 18 de julio de 1945.*
- *B.O. del M.E.N. de 12 de julio de 1948.*
- *B.O.E.* de 17 de julio de 1.949.

- *B.O. del M.E.N. de 12 de enero de 1951.*
- *B.O.E.* de 27 de febrero de 1.953.
- *B.O. del M.E.N. de 27 de junio de 1955.*
- *B.O.E.* de 21 de julio de 1.955.
- *B.O. del Estado de 9 de agosto de 1958.*
- *B.O. del M.E.N. de 6 de julio de 1959.*
- *B.O. de M.E.N. de 1 de septiembre de 1960.*
- *B.O. de M.E.N. de 3 noviembre de 1960.*
- *B.O. de M.E.N. de 1 de diciembre de 1960.*
- *B.O. de M.E.N. de 18 de mayo de 1961.*
- *B.O. de M.E.N. de 4 noviembre de 1961.*
- *B.O. de M.E.N. de 12 de marzo de 1962.*
- *B.O. de M.E.N. de 7 de marzo de 1963.*
- *B.O. de M.E.N. de 19 de agosto de 1963.*
- *B.O. de M.E.N. de 4 de noviembre de 1963.*
- *B.O. de M.E.N. de 27 de abril de 1964.*
- *B.O. de M.E.N. de 7 de septiembre de 1964.*
- *B.O.E. de 4 de mayo de 1.964.*
- *B.O. de M.E.N. de 6 de septiembre de 1965.*
- *B.O. de M.E.N. de 13 de diciembre de 1965.*
- *B.O. de M.E.N. de 22 de agosto de 1966.*
- *B.O.E de 1 de abril de 1968.*
- *B.O. de M.E.N. de 27 de enero de 1969.*
- *B.O. de M.E.N. de 13 de Octubre de 1969.*
- *BOE de 27 de octubre de 1969.*
- *BOE del Ministerio de Educación y Ciencias de 28 de julio de 1969.*
- *Diario del Senado,* 21 de abril de 1.902, citado en Puelles Benítez (1.880).
- *El País*. 22 de diciembre de 1.997. Tusell, J.: "Los muertos de Franco".

- *Gaceta de Madrid, 25 de septiembre de 1.898, art. 9º,*. Cossio, M.B., "La enseñanza primaria", pp.169-170.
- *Gaceta de Madrid de 19 de agosto de 1.901.*
- *Gaceta de Madrid* de 9 de septiembre de 1931, nº 252, pp. 1.734-1.735.
- *Gaceta de Madrid del 28 de abril de 1931.* Ley de 10 de septiembre de 1932.
- *Gaceta de Madrid de 1932*.
- *Gaceta de Madrid, noviembre de 1934.*
- *Escuela Española*, "Discurso del Ministro de Educación Nacional en el I Consejo Nacional en el S.E.M" (1943), 91.
- *Revista de Escuelas Normales, 81-82-97.* LLOPIS, R. (1931). *Para mis compañeros*.
- *Revista de Escuelas Normales* (1931). "El triunfo de nuestra Asociación".
- *Revista de Escuelas Normales,* 101 (1934). Reglamento de Escuelas Normales (O.M de 17 de abril de 1933)
- *Revista de Escuelas Normales* (1935), "Días penosos", 113.
- *Revista de Pedagogía* (1932): "La preparación del Magisterio", 131.

5. Catálogos Bibliográficos

MUSEO PEDAGÓGICO NACIONAL (1913): *Bibliografía y Material de Enseñanza, Paidología- Psicología pedagógica- Educación Intelectual – Didáctica.* R. Rojas, Madrid.

BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1907-1912): *Bibliografía pedagógica de obras escritas en castellano ó traducidas a este idioma.* Premiada por la Btca. Nacional en el concurso público de 1904 e impresa a

expensas del Estado. Madrid: Tip. De la Revista de Arch., Bibl. y Museos (5 volúmenes).

- (1932): *Bibliografía pedagógica del siglo XX (1900-1930)*, Librería y Casa Editorial Hernando, 3 volúmenes, Madrid.

CENSO DE LAS PUBLICACIONES OFICIALES ESPAÑOLAS (1939-1964), Dirección General de Enseñanza Primaria, tomo IV, 3 volúmenes. Ministerio de Educación Nacional, Madrid, 1966, Edita el Ministerio de Información y Turismo, Secretaría General Técnica, Sección de documentación.

GRIMALDO HUETE, R. (Cursos 61/62, 62/63, 63/64, 64/65, 65/66, 66/67, 67/68, 68/,69, 70/71). *Libros para la enseñanza, Catálogo General,* Instituto Nacional del libro español, Comisión de editores de libros de enseñanza, Madrid.

OCHOA Y VICENTE, J. (1947): *Bibliografía Pedagógica de obras publicadas en los años 1930-1935.* Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", Madrid.

II. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

1. Primarias: Obras seleccionadas para nuestro estudio

AGUSTÍN, Teodoro (1969): *Prácticas de Enseñanza.* Magisterio Español, Madrid.

ALCAZAR ANGUITA, Eufrasio (1948): *Psicología Experimental Pedagógica*, 2ª ed. (corregida y aumentada), Gráficas Benzal, Madrid.

ALONSO FERNÁNDEZ, L. (1947): *Estudios elementales de Pedagogía. Metodología y Organización escolar*. Tomo 4, Gráficas OTICE, Madrid.

- (1952): *Psicología, Lógica y Ética*. Imprenta Juan Bravo, Madrid.
- (1952): *Ontología General y Especial, Filosofía del ser o Especulativa*. Impresos Marcos, Madrid.

ARTIGOT RAMOS, M. (1973): *La Tutoría. Psicología General*. Instituto de Pedagogía del C.S.I.C, Madrid.

AVENDAÑO, J. Y CARDERERA, M. (1865): *Curso elemental de Pedagogía*. Imprenta de D. Gregorio Hernando, 6ª ed., Madrid.

BALLESTEROS y MÁRQUEZ, Fco. (1921): *Pedagogía. Educación y Didáctica pedagógica*. Duodécima edición, corregida y aumentada. Tip. El Cronista, Málaga.

BALLESTEROS, A. (1933): *La cooperación en la escuela*. 2ª ed. Revista de Pedagogía, La Nueva Educación IV, Madrid.

BARNÉS, D. (1921): *La Psicología Experimental en la pedagogía francesa*, Museo Pedagógico Nacional, J. Cosano, Madrid.

BERNAL y ESPINAR, Eduardo (1947): *Orientaciones Escolares*. Escuela Española, Madrid.

BLANCO Y SÁNCHEZ, Rufino (1900): *Nociones de Legislación Escolar vigente en España*. Tipografía de E. Barea, Madrid.

- (1914): *Tratado Elemental de Pedagogía*. Tip. De la Rev. De Arch., Bibl. y Museos, Madrid.
- (1915)*: Tratado elemental de Lengua Castellana*. Sexta edición corregida y aumentada. Imp. de la Rev. De arch., Bibl. y Museos, Madrid.

CASTILLEJO BRULL, J.L. (1978): *Nuevas perspectivas en las Ciencias de la Educación*. Ed. Anaya, Madrid.

CHICO y RELLO, P. (¿1950?): *Geografía Regional y General de España.* Magisterio Español, Madrid.

CLAPARÈDE, M. E. (1931): *La escuela y la psicología experimental,* Revista de Pedagogía, Madrid.

DE LA ROSA ACOSTA, B. (1977): *Educación Cívica y Comprensión Internacional.* CEAC, Barcelona.

DELEGACIÓN NACIONAL DE LA SECCIÓN FEMENINA (1969): *Formación Política-Social y Cívica para escuelas del magisterio.* Ed. Almena, Madrid.

ENRÍQUEZ DE SALAMANCA, F. (1938): *Lecciones de Psicología Pedagógica*, Imprenta de Emilio Martín, Ávila.

ESTARELLAS, J. (1974): *Preparación y Evaluación de objetivos para la enseñanza.* Ed. Anaya, Madrid.

FERNÁNDEZ y FERNÁNDEZ-NAVAMUEL, M. (1912): *Ciencia de la Educación. Primera parte: Educación Física,* Imprenta de Ricardo F. De Rojas, Madrid.

FERRANDEZ SARRAMONA, Jaime (1977): *La Educación, Constantes y problemática actual.* CEAC, Madrid.

FLORIANO CUMBREÑO, A. (1941): Estudios de Pedagogía, Magisterio Español, Madrid.

FULLAT, Octavi (1976): *Educación: Desconcierto y Esperanza.* CEAC, Barcelona.

GALÁN, G. (1920): *Nociones y Ejercicios de Matemáticas (Aritmética, Álgebra, Geometría y Trigonometría)*. Sucesores de Hernando, Madrid.

GARCÍA Y BARBARÍN, Eugenio (1917): *Historia de la Pedagogía Universal, con un resumen de la española*.. 4ª ed. Librería de Sucesores de Hernando, Madrid.

GARCÍA, E. (1927): Preparación y Ejecución del Trabajo Escolar. *Revista de Pedagogía*, Madrid.

GÓMEZ LOZANO, P. A. (1933): *Mi escuela activa*. Compañía General de Artes Gráficas, Madrid.

GUÉNOT, J. (1972): *Claves para las Lenguas Modernas*. Ed. Anaya, Madrid.

HERRAINZ, Gregorio (1869): *Gramática Castellana. Teórico-Práctica en todas sus parte.* Imprenta de la Monarquía Democrática. Madrid.

HERRERO GARCÍA, M. (1941): *Pedagogía Española*. Ediciones Españolas, Madrid.

KERSCHENSTEINER, G. (1928): *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Labor, Barcelona.

KLEMM, O. (1935): *Psicología Pedagógica*. Ed. Labor, Barcelona.

LATORRE y TIMONEDA, E. y RUBIO, T. A. (1952): *Psicología, Lógica y Ética*, Imp. Juan Bravo, Madrid.

LILLO RODELGO, J. (1941): *Pedagogía imperial de España*. Magisterio Español, Madrid.

LIPMANN, O. (1931): Psicología para maestros. Publicaciones de la *Revista de Pedagogía*, Madrid.

LLORENTE, D. (1941): *Catecismo explicado con gráficos y ejemplos*. 6ª ed., (s.ed.), Valladolid.

LUZURIAGA, L. (1918): *La preparación de los maestros.* Museo Pedagógico Nacional, Madrid.

MALLART y CUTÓ, J. (1931): *La educación activa*. Editorial Labor, Barcelona.

MANJÓN, A. (1945): *El maestro mirando hacia dentro*. Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón. Patronato de las Escuelas del Ave-Maria. Editorial Redención, del Patronato Central para la Redención de las Penas por el Trabajo, Alcalá de Henares.

MARTÍ ALPERA, F. (1939): Cómo se enseña el idioma, *Revista de Pedagogía*, 4ª ed., Madrid.

MARTÍN, M. A. y ZAHONERO, J. (1960): *La Moral Católica y su Metodología*. 3ª ed., Ed. Marfil, Alcoy.

MONTILLA, Fca. (1964): *Metodología y Organización Escolar*.11ª ed., (s/ed.).

MURCIA, Matilde (1976): *Formación Musical*. Gráficas Ajenjo, S.A., Madrid.

NAVERÁN ONOFRE, A. (1930): *Escritura al dictado- ortográfica Práctica de los signos de puntuación. Colección de pensamientos y sentencias.* Editorial Voluntad, Madrid.

ONIEVA, J. A. (1941): *Metodología y Organización Escolar*, 2ª ed., Ediciones Afrodisio Aguado, Madrid.

PAROZ, J. (1909): *Historia Universal de la Pedagogía*. Imprenta y Librería de D. Torres, Gerona.

PEMARTÍN, Julián (1948): *Teoría de la Falange*. 3ª ed., Ediciones de la Sección Femenina de FET y JONS, Madrid.

PÉREZ LOZAO (1952): *El dibujo y su metodología*.. Mercurio, Zamora.

RECAS DE CALVET, T. (1948): *Enseñanzas del Hogar*. 5ª edición, notablemente aumentada. Casa provincial de Caridad: Imprenta-Escuela, Barcelona.

REY PASTOR, J. y PUIG ADAM, P. (1933): *Metodología y Didáctica de la Matemática Elemental*. Tomo 1. Imprenta de A. Marzo, Madrid.

ROANES MACIAS, E. (1976): *Didáctica de las Matemáticas.* Ed. Anaya, Salamanca.

RUIZ AMADO, R. (1909): *La Educación Intelectual.* Gustavo Gili, Editor, Barcelona.

- (1913): *La Educación Moral.* Librería Religiosa, Barcelona.

SÁNCHEZ BUCHÓN, C. Y VALDIVIA, C. (1969): *Pedagogía.* 29 ª ed., Iter Ediciones, Madrid.

SANTOS, J.Mª. (1893): *Curso Completo de Pedagogía,* 8ª ed., Librería de la Viuda de Hernando y Cª, Madrid.

SEYFERT, R. (1929): *Prácticas Escolares,* Editorial Labor, Barcelona.

SOLANA, Ezequiel (1947): *Organización Escolar e Instituciones complementarias,* Escuela Española, Madrid.

SÁNCHEZ YUSTA, U. (1953): *Prácticas Pedagógicas.* Tip. El Noticiero, Cáceres.

SECCIÓN FEMENINA de F.E.T y de las J.O.N.S (1955): *Educación Física Femenina. s*/ed., Madrid.

SOLANA, E. (1947): *Organización Escolar e Instituciones Complementarias*. Ed. Escuela Española, Madrid.

TABOAS SALVADOR, S. (¿1953-1945?): *Fisiología e Higiene.* Impresos Marcos.

VV.AA. (Coord. Sarramona, J.) (1978): *Biología, Psicología y Sociología del niño en edad preescolar.* CEAC, Barcelona.

VALLS y ANGLÉS, V. (1932): Metodología de las Ciencias Físicas. *Publicaciones de la Revista de Pedagogía, Cuadernos de Trabajo IV.* Madrid.

VEGA ALONSO, R. (1953): *Psicología paidológica y Pedagógica,*. (sin edit.), Cuenca.

VELASCO DE FRUTOS, C. (1969): *Psicología General y Evolutiva.* Ed. LEX-NOVA, Valladolid.

VIDAL PERERA, A. (1912): *Curso de Legislación Escolar.* Tip. Noticiero Granadino, Granada.

VILLARES BARRIO, M. (1955): *La Formación del Carácter*. Ed. E. Giménez, S. A., Madrid.

ZARAGÜETA, J. (1941): *Pedagogía de la Religión*. Espasa –Calpe, Madrid.

2. Secundarias: Bibliografía General y Específica

ABELLA, J. (1890): *Código Civil vigente en la península y en Ultramar. Reformado conforme a lo dispuesto en la Ley de 26 de marzo y Real Decreto de 24 de julio de 1889***,** Viuda e hijos de la Riva, Madrid.

ABELLA BERMEJO, R. (1973): La vida cotidiana durante la guerra civil. *La España Nacional. Editorial Planeta, Barcelona.

- (1975): *La vida cotidiana durante la guerra civil.* ********La España Republicana*. Planeta, Barcelona.
- (1979): *Por el imperio hacia Dios.* Argos Vergara, Barcelona
- (1985): *La Vida Cotidiana en España bajo el régimen de Franco.* Argos Vergara, Barcelona.

ABELLAN, J. L. (1971): *La cultura en España.* Edicusa, Madrid.

ADA ABRAHAM (1986): *El enseñante es también una persona***.** Gedisa, Barcelona.

- (1987): *El mundo interior de los enseñantes. Aportes psicopedagógicos y terapéuticos para una mejor comprensión del universo íntimo del enseñante, sus conflictos y dificultades.* Gedisa, Barcelona.

AGUILÓ PASTRANA, A. (1992): *Educar el carácter*. Ediciones Palabra, S. A., Madrid.

AGUIRRE MARTÍN, C. y GARCÍA PAMPLONA, G. (1980): Estudio porcentual del horario de las materias consideradas como profesionales en los planes de magisterio de la legislación española. En *El profesor. Formación y perfeccionamiento.* Comunicaciones presentadas en el VII Congreso Nacional de Pedagogía. Escuela Española, Madrid.

AIERBE, A., CORTÉS, A. Y MEDRANO, C. (2001): Una visión integradora de la teoría kohlberiana a partir de las críticas contextuales: propuesta de investigación. *Cultura y Educación*, 13.

ALTAMIRA, R. (1915): Giner de los Ríos y su influencia social y jurídica, *BILE*.

ALTAMIRA, R. (1.912). "Problemas urgentes de la primera enseñanza".

ALTAREJOS, F. y VARIOS (1988): "Educación y Voluntad", en *Dimensiones de la Voluntad,* Dossat, Madrid.

ALTAREJOS, F. (1998): "El *ethos* docente: Una propuesta deontológico", en Altarejos, F.; Ibáñez-Martín, J. A.; Jordán, J. A.; Jover, G.: *Ética docente*. Ariel, Barcelona.

ÁLVAREZ GONZALEZ, M. Y BISQUERRA, R. (1996): *Manual de Orientación y Tutoría*. Educación Moral. Praxis, Barcelona.

AMANDO DE MIGUEL (2001): *La vida cotidiana de los españoles en el siglo XX.* Planeta, Barcelona.

APPLE. M. (1987): *Educación y poder.* Piados, Barcelona.

ARAMAYO, R.; MUGUERZA, J.; ROLDÁN, C., (1996): *La paz y el ideal cosmopolita, de la Ilustración.* Tecnos, Madrid.

ARANGUREN, J.L. (1968): *Ética.* Revista de Occidente, Madrid.

- (1983): *Propuestas morales*. Tecnos, Madrid.
- (1994): *Obras Completas.* Vol. 2, Ética, Moral de la vida cotidiana. Trotta, Madrid.
- (1995a): *Obras Completas.* Ética de la felicidad y otros lenguajes. Vol. 3. Trotta, S.A, Madrid.
- (1995b): *Obras Completas. Ética y sociedad*. Vol. 3, Moralidades de hoy y de mañana. Trotta, Madrid.

ARENAL, C. (1884): *Estado actual de la mujer en España*, en Santolaria, F. (1997): *Marginación y Educación. Historia de la Educación Social en la España moderna y contemporánea.* Ariel, Barcelona.

ARENDT, H., FINKIELKRAUT, A. (1989): *La crisis de la cultura,* Editorial Pórtic, Barcelona.

ARIÈS, P. y DUBY, G. (dir.) (1989): *Historia de la vida privada. De la Primera Guerra Mundial a nuestros días.* Vol. 5, Altea, Taurus, Alfaguara, Madrid.

ARISTÓTELES (1978): *Moral, a Nicómaco.* Espasa-Calpe, Madrid.

- (1981): *Ética a Nicómaco.* Centro de Estudios Constitucionales. Madrid.

ASENSIO, J.M., GARCÍA CARRASCO, J., NÚÑEZ CUBERO, L., LARROSA, J. (Coords.) (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana.* Ariel, Barcelona.

AVILA FERNÁNDEZ, A. (1985): *Las Escuelas Normales españolas durante el siglo XIX* (Disposiciones legislativas y libros de texto). Sevilla: Universidad de Sevilla.

BÁRCENA, F. (1994): *La práctica reflexiva en educación*. Editorial Complutense, Madrid.

- (1989): Explicación de educación como práctica moral. *Revista Española de Pedagogía,* nº 183.

BARDÍN, L (1986): *Análisis de contenido.* Akal, Madrid.

BARRAU, Th. H. (1864): *Dirección moral para los maestros.* 2ª ed., Librería de Juan de Bastinos É Hijo, Barcelona.

BARROSO, M. C. (1987): "Importancia de la teoría de la educación y la investigación educativa en la formación de los educadores. *Revista de Educación,* 282, enero-abril.

BARTOLOMÉ, M., FERREIROS, P., FONDEVILLA, J.M., MORILLA, M. (1985): *Educación y valores.* I.E.P.S.. Narcea, Madrid.

BEN-AMI, S. (1984): *La Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930).* Planeta, Barcelona.

BENNASSAR, B. (1975): *Los Españoles. Actitudes y mentalidad.* Argos/Vergara, Barcelona.

BENSO CALVO, C. (1994): "Uniformidad y vigilancia: El control del libro escolar en el siglo XIX y principios del XX (1813-1913)", *Revista española de Pedagogía*, nº 199.

- (1997): *Controlar y distinguir. La enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*. Universidad de Vigo. Servicio de Publicacións.

BERNAL GUERRERO, A. (1995): "Educación moral. Enfoques actuales." *Comunidad Educativa***,** diciembre.

- (Ed.) (2002): *Retos y perspectivas curriculares en la postmodernidad* . Ed. Kronos, Sevilla.

BERNARD MAINAR, J.A. (1.976): *Guía para la valoración de los textos escolares*. Teide, Barcelona.

BERELSON, B. (1952): *Content analysis in communication research.* Univ. Press, Nueva York.

BEYER, L. Et. Al. (1989): *Preparing teachers as professionals*. Teacher College Press, Chicago.

BISQUERRA ALCINA, R. y OTROS (2004): *El reto de la Educación Emocional en nuestra sociedad.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña. Coruña.

BLANCO, D. (1994): *Libertad,* en Adela Cortina, *10 palabras claves en Ética.* Universitaria Estella. Navarra.

BLANCO y SÁNCHEZ, R. (1900): *Nociones de Legislación Escolar*, Tipografía de E. Barea, Madrid.

BOSELLO, A. (1993): *Escuela y valores. La educación moral.* CCS, Madrid.

BORROW, H. (ed.)(1964): *Man in a world at Work*, Houghton Mifflin Co., Boston.

BREZINKA, W. (1987): "La habilidad moral como objetivo de la educación", en Jordan, J.A. y Santolaria, F. (Eds.): *La educación moral hoy: Cuestiones y perspectivas*. PPU, Barcelona.

- (1990): *La Educación en una Sociedad en crisis.* Narcea, Barcelona.

BOCHENSKI, J. M., (1979): *¿Qué es la autoridad?*. Herder. Barcelona.

BOUSQUET, J. (1974): *La problemática de las reformas educativas*. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

BOVET, P. (1927): La libertad, fin o medio. *Revista de Pedagogía*, nº 70. Madrid.

BOWEN, J. (1992): *Historia de la educación occidental*. Tomo III, Herder, Barcelona.

BUENAVENTURA DELGADO (1983): "Los libros de texto como fuente para la Historia de la Educación", *Historia de la Educación*, 2.

BUSQUETS, D. y otros (1994): *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral.* Aula XXI, Santillana, Madrid.

BUXARRAIZ, M.R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuesta y materiales educativos.* Desclée de Brouwer, Bilbao.

CAMARA VILLAR, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Hesperia, Jaén.

CAMPS, V. (1990): *Virtudes Públicas.* Espasa-Calpe. Madrid.

- (1994): *Los valores de la educación.* Grupo Anaya, Madrid.
- (1996): "La educación en valores ante el fin de siglo". En *Educación en valores.* A. I. D. E. X, Plasencia.

CAPITÁN DÍAZ, A. (1994): *Historia de la Educación en España*. Dykinson. Madrid.

CARBONERO DOMINGO, J. (1997): *Recuerdos de un olvido. Los libros en los que aprendimos. Fondo bibliográfico documental y material.* Junta de Castilla y León, Ed. Andrés Martín, Valladolid.

CARDERERA, M. (1855): *Diccionario de Educación y Métodos de Enseñanza*. Imprenta de A. Vicente, Madrid.

CARDONA, C. (1990): *Ética del quehacer educativo*. Rialp, Madrid.

CARR, RAYMOND (1.969): *España 1.808-1.939.* Ariel. Barcelona.

- (1983): *España: de la Restauración a la democracia, 1875-1980.* Ariel, Barcelona.

CARR, D. (2005): *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza.* Editorial GRAÓ, Barcelona.

CARRERA, LL. Y OTROS, (1997): *Cómo educar en valores.* Narcea, Madrid.

CARRO, L. (2006): La formación del profesorado para la convergencia con Europa. *Revista Padres y Maestros,* nº 298.

CEMBRANOS, C. y BARTOLOMÉ, M. (1981): Estudios y experiencias sobre educación en valores. Narcea, Madrid.

CEREZO MANRIQUE, J. FCO. (1991): *La formación de maestros en Castilla y León (1900-1936).* Diputación de Salamanca, Salamanca.

CHOPPIN, A.(1980): "L´Histoire des manuels scolaires: une approche globale", *Histoire de l´Éducation,* 9.

- (2000): Los manuales escolares de ayer a hoy: El ejemplo de Francia, en *Historia de la Educación*, Ediciones Universidad de Salamanca, nº 19.

CICOUREL, A. (1982): *El método y la medida en sociología.* Editorial Nacional, Madrid.

CIEZA GARCÍA, J. A. (1989): *Mentalidad social y modelos educativos. La imagen de la infancia, la familia y la escuela a través de los textos literarios (1900-1930).*Universidad de Salamanca, Salamanca.

COLÁS BRAVO, Mª P. y BUENDÍA EXIMAN, L. (1992): *Investigación Educativa.* Ediciones Alfar S. A., Sevilla.

COLES, R. (1997): *La Inteligencia Moral del niño*. Kairós, Barcelona.

COLMENAR ORZAES, C. (1988): *Historia de la E. N. C. de maestras de Madrid (1858-1914).* U.C.M. Tesis doctoral, Madrid, t. I.

COMBS, A. W.; BLUME, R. A.; NEWMAN, A. J.; WASS, H. L. (1979): *Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico.* E.M.E.S.A., Madrid.

CONFERENCIA de la Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo, (1994): *Hacia una ética mundial.* Trotta, Madrid.

CORDERO, J. (1987): "Ética y profesión del educador". *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 130.

- (1989): "La enseñanza de la Ética". *Diálogos filosóficos,* 1.

CORTES PASCUAL, A. (2002): *Hacia un modelo global de desarrollo moral desde Kohlberg y Bronfembrenner.* Servicios de Publicaciones de la UPV, Bilbao.

CORTINA, A. (1990): *Ética sin Moral.* Tecnos, Madrid.

- (1993): *Ética aplicada y democracia radical.* Madrid.
- (1994a): *Ëtica Mínima*. Tecnos. Madrid.
- (1994b): *La ética de la sociedad civil.* Anaya, Madrid.
- (Direc.) (1994c): *10 palabras claves en Ética.* Universitaria Estella. Navarra.
- (1999): *El quehacer ético. Guía para la educación moral.* Aula XXI, Santillana, Madrid.

CORZÓN, A.(ed.) (1975): "La EGB en España". En *La enseñanza en España.*. Collectiu d´ educacio. Madrid.

COUSINET, R. (1967): *La Escuela Nueva*, Miracle, Barcelona.

CRUZ OROZCO, José Ignacio (2000): "La política laicista de la II República: El proyecto de ley sobre los maestros laicos históricos". *Historia de la Educación*, nº 19.

CUBA, E. Y LINCOLN, Y. (1985): *Efective Evaluation*, Jassey-bass publishers, en Colás Bravo, Mª P. y Buendía Eximan, L. (1992): *Investigación Educativa.* Ediciones Alfar S. A., Sevilla.

CUESTA ESCUDERO, P. (1994): *La escuela en la reestructuración de la sociedad española (1900-1923)*, Siglo veintiuno de España Editores, S.A., Madrid.

DA LUZ CORREIA, A. C. y PERES, E. (2005): *Aprender a ser profesor a través de los libros.* En GUEREÑA, J-L.; OSSENBACH, G.; DEL POZO,

Mª. (2005): *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX).* UNED, Madrid.

DARDER, P. (1988): "Formación permanente del profesorado". En Sociedad Española de Pedagogía. *La Calidad de los centros educativos*. I.E. "Juan Gil-Albert" y C.A.P.A., Alcoy.

DÁVILA BALSERA, Paulí (1988): "Las oposiciones al Magisterio y la normalización de los saberes pedagógicos", *Rvta. de Educación,* nº 286.

- (1994): *La honrada medianía. Génesis y formación del Magisterio español.* Barcelona, PPU.

DARWIN (1972): *El origen del hombre*. Anagrama, Barcelona.

DE ALBORNOZ, A. (1932): *El temperamento español; la democracia y la libertad.* Discurso pronunciado en la solemne apertura de los tribunales. Celebrado el día 15 de septiembre de 1932. Escuela de Reforma, Alcalá de Henares.

DEARDEN, R.F.; HIRST, P.H. Y PETERS, R.S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico.* Narcea, Madrid.

DEBESSE, (1982): "Un problema clave de la educación escolar contemporánea". En M. Debesse y G. Mialaret (Eds.). *La formación de los enseñantes.* Oikos-Tau, Barcelona.

DE LA CIERVA, R. (1.980): *Historia General de España*. Ed. Planeta. Vol. IX.

DE LA HERRÁN GASEÓN, A. (1993): *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana.* Editorial Ciencia 3, Madrid.

DE LA ORDEN, A. (1982): "El perfeccionamiento del profesorado en servicio". *Studia Paedagogica,* 10, julio-diciembre.

- (2004): Nuevos horizontes en la investigación educativa, *Bordón*, 56 (1),

DELGADO, L. y SÁENZ BARRIO (1995): *Organización Escolar, una perspectiva ecológica,* Editorial Marfil, Alcoy.

DELVAL, J. Y ENESCO, I. (1994): *Moral, desarrollo y educación.* Anaya, Madrid.

DEWEY, J. (1859-1952) (1998): *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Ediciones Morata, S. L,, Madrid.

DÍAZ BERRIO, J. (1976): "Bases Bibliográficas para el estudio de la Educación en España (1874-1975)". *Revista de Educación*, nº 242, enero-febrero.

DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO ESPASA, Espasa-Calpe, Madrid, 1992, Vol. 10.

DOMINGO y SAN JUAN, M. (1932): *La Escuela en la República, (La obra de ocho meses),* M. Aguilar Editor, Madrid, en Fernández Soria (1998).

DUBY, G., y PERROT, M. (dir.) (1995): *Historia de las Mujeres.* Vol. V, Círculo de Lectores, Barcelona.

DURKHEIM, E. (1947): *La educación moral*. Losada, Buenos Aires.

DUVERGER, M. (1981): *Métodos de las Ciencias Sociales*. 12ª ed.,Ariel-Colec. Demos, Barcelona-Caracas-México.

ELLIS, A. y MACLAREN, C. (2004): *Las relaciones con los demás. Terapia del Comportamiento Emotivo Racional*. Océano, Barcelona.

ENTIWSTLE, N. (1987): *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Piados / MEC, Barcelona.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. (1991): "¿Qué hacer en educación moral?". En homenaje al profesor Doctor Don Ricardo Marín Ibáñez. U.N.E.D., Madrid.

ESCÁMEZ SÁNCHEZ, J. Y ORTEGA RUIZ, P. (1995): *La enseñanza de actitudes y valores.* Nau Llibres, Valencia, 5ª edición.

ESCOLANO BENITO, A. (1982): "Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica". *Revista de Educación*, nº. 269, enero-abril.

- (1984): **«**Introducción**»,** *Historia de la Educación*. Diccionario de Ciencias de la Educación, Tomo I, Anaya, Madrid.
- Dir. (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España*. *Del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ediciones Pirámide S.A, Madrid.

ESCUDERO (1995): La formación del profesorado centrada en la escuela, en Lorenzo Delgado y Sáenz Barrio, *Organización Escolar, una perspectiva ecológica*, Editorial Marfil, Alcoy.

ESTEBAN, L. (1980): Objetivos de formación magisterial durante el periodo bélico (1936-39), *La investigación pedagógica...*,vol. I.

ESTEVE ZARAZAGA, J. Mª. (1977): *Autoridad, Obediencia y Educación.*. Narcea, Madrid.

- (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes.* Narcea, Madrid.
- (1987): *El malestar docente.* Laia, Barcelona.

ESTEVE ZARAZAGA, J. Mª. y MARTÍNEZ ABASCAL, M.A. (1994): Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente", *Revista Española de Pedagogía*, nº. 247.

FAURE, E. (1973): *Aprender a ser: La educación del futuro.* Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Alianza editorial, Madrid.

FEIMAN-NEMSER, S. Y BUCHMAN, M. (1988): "Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado". En L.M. Villar Angulo (Ed.). *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores.* Marfil, Alicante.

FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, J. L., Y HORTAL ALONSO, A. (comp.) (1994): *Ética de las profesiones.* UPCO, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.

FERNÁNDEZ PENEDO, L. (1.994): *Momentos estelares de la enseñanza en España.* Ediciós Do Castro. Sada-A Coruña.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (1998): *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Tirant lo Blanch, Valencia.

- (2001): La educación moral, una preocupación histórica. *Bordón,* nº. 53 (3).
- (2005): *La Educación Moral en la España Contemporánea*. Trabajo de Investigación no publicada. Universidad de Valencia.

FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2001), FERRAROTTI, F. (1991): *La historia y lo cotidiano*. Ediciones península, Barcelona.

FERRATER MORA, J., (1984): *Diccionario de filosofía*. Alianza Editorial, Tomo III, 4ª ed., Madrid.

FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (1992): "Desarrollo Profesional y Formación Ocupacional". En C. Marcelo y P. Mingorance (Eds.). *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional II.* Servicio de publicaciones de la Universidad, Sevilla.

FERRY, G. (1991): *El trayecto de la formación.* Piados, Madrid.

FLECHA GARCÍA, C. (1997): La vida de las maestras en España. *Revista Historia de la Educación*, 16, Universidad de Salamanca. Salamanca.

- (1998): *Textos y Documentos sobre educación de las mujeres.* Kronos, Sevilla.

FONTÁN JUBERO, P. (1981): La formación del profesorado ante la actual crisis mundial de los valores. En Comunicaciones presentadas al VII

Congreso Nacional de Pedagogía. *El profesor. Formación y perfeccionamiento.* Escuela Española, Madrid.

FORTES, A.; GUERRERO, R.; ORTIZ, A.; RIVAS, J.I. (coords.) (1998): *Formación del profesorado y cambio social.* Informe Ronda. Universidad de Málaga/ Debates. Málaga.

FREIRE, P. (1969): *Educación como práctica de la libertad.* América Latina, Bogotá.

- (s.f.): *Cambio.* América Latina,

FROM, E. (1970): *La revolución de la esperanza*. F.C.E., México.

FROMM, E. (1996): *El arte de amar.* Paidós, Barcelona.

FRONDIZI, R. (1972): *¿Qué son los valores?*, Fondo de Cultura Económica, México.

FUENTES, P. y OTROS, (1997): "Hacia una cultura de la solidaridad". *Revista Documentación social,* nº 106. Madrid.

FULLAN, M.G. (1986): *El desarrollo y la gestión del cambio.* Comunicación presentada en el Symposium sobre Innovación educativa, Murcia.

FULLAT, O. y SARRAMONA, J. (1984): *Cuestiones de Educación*. Ediciones CEAC, Barcelona.

FUSI, J. P. (1983): De la Dictadura a la Democracia. Desarrollismo, crisis y transición (1.959-1.977). *Historia 16.* Extra XXV. Feb.

FUSI, J.P., y PALAFOX, J. (1.997): *España 1.808-1996. El desafío de la modernidad.* España. Madrid.

GALINO, A. (1980): *Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX.* Academia de Doctores de Madrid.

GARCÍA A., J. (1983): "Tendencias actuales en la formación continua del profesorado". *Acción Educativa,* 23, diciembre.

GARCÍA BARÓ, Mª. (2005): *Filosofía socrática.* Sígueme. Salamanca.

GARCÍA DE CORTÁZAR, J. A. (1976): Los nuevos métodos de investigación histórica, en VV.AA. *Once ensayos sobre la Historia,* Rioduero, Madrid.

GARCÍA DE VALCÁRCEL, R. Y ÉCIJA MORENO, A. Mª. (1997): *De antes de la guerra*. La Librería, Madrid.

GARCÍA DELGADO, J.L. (1989): "Industrialización y desarrollo durante el franquismo"**,** en *X Coloquio de Historia Contemporánea de España,* dirigido por Muñón de Lara; Manuel, Siglo XXI, México.

GARCÍA HOZ, V. (1975): *Educación personalizada*. Miñón, Valladolid.

- (1990): "Sobre educación moral, la aceptación de la ley y las obras pequeñas". *Cuadernos de pensamiento*, 5.

GARCÍA, J.E. y PORLÁN, R. (1990): "Cambio escolar y desarrollo profesional: Un enfoque basado en la Investigación en la Escuela, II

GARCÍA MORENTE, M. (1975): *La Filosofía de Kant. (Una introducción a la filosofía).* Espasa-Calpe, Madrid.

GARCÍA MORIYÓN, F. (1998): *Crecimiento moral y filosofía para niños.* Aprender a Ser, Desclée De Brouwer, Bilbao.

GARCÍA-NIETO, M.C; DONÉZAR, J.M., y LÓPEZ PUERTA, L. (1.974): *Bases documentales de la España Contemporánea.* Vol. 9. Guadiana. Madrid.

GARCÍA REGIDOR, T. (1985): *La polémica sobre la secularización de la enseñanza en España (1902-1914).* Fundación Santa María, Madrid.

GARCÍA ROCA, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado.* Sal Terrae. Santander.

GARCÍA YAGÜE, J. (1955): "Problemática histórica-legislativa de las Escuelas del Magisterio en España". *Revista española de pedagogía,* nº. 49, enero-marzo.

GERVILLA CASTILLO, E. (1991): "Deontología Educativa", *Revista de Ciencias de la Educación*, vol. 148.

- (1998): La educación del carácter hoy. Hacia la conquista del bien, *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 173, enero-marzo.

GRAN DICCIONARIO ENCICLOPÉDICO LAROUSSE (1991), Vol. 8, Editorial Planeta, Barcelona.

GEVAERT, J. (1976): *El problema del hombre*. Sígueme. Salamanca.

GIL MARTÍNEZ, R. (1998): *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuelas de padres.* Escuela Española. Madrid.

GIMENO, J. y PÉREZ, A. (1992): *Comprender la enseñanza*. Morata, Madrid.

GOFFMAN, E. (1997): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

GOLEMAN, D. (1997): *Inteligencia Emocional.* 15ª ed. Kairós, Barcelona.

GÓMEZ DE LA SERNA, R. (1974): *Automoribundia.* Editorial Guadarrama, Tomo 2, Madrid.

GÓMEZ GARCÍA, Mª N. (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Universidad de Sevilla.

- (1.991-1.992): "La escuela pública española: De la Segunda República a nuestros días". *Cuestiones Pedagógicas.*, Nº 8-9.

- (1.997): "El Maestro fuera de la Escuela: Apuntes para una investigación sobre la vida cotidiana del Maestro Nacional (España: 1.939-1.975)". *Revista Historia de la Educación*. Vol. 16.

- (2004): Tres modelos de pedagogía en el pensamiento educativo andaluz: Séneca, Giner de los Ríos, María Zambrano. En *1as Jornadas*

de Historia de la Educación en Andalucía. Vol. I, Centro Cultural el Monte, Sevilla.

GÓMEZ PÉREZ, R. (1990): *Ética Empresarial.* Rialp, Madrid.

GÓMEZ RODRÍGUEZ DE CASTRO, F. (1986): El currículo de la Formación del Maestro. (El momento histórico de la creación de las Normales en España) (1834-1857). *Historia de la Educación*, nº. 5, pp. 159-176.

GONZÁLEZ LUCINI, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular.* Documentos para la Reforma Alhambra Longman, Madrid.

- (1994): *Temas transversales y educación en valores.* Grupo Anaya, Madrid.

GONZÁLEZ, M. M. y PADILLA, M. L. (1990*):* "Conocimiento social y desarrollo moral en los años escolares", en Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación (I). Psicología Evolutiva*. Alianza, Madrid.

GONZÁLEZ PÉREZ, T. (1994): "Trazos históricos sobre la formación de maestros", *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº. 21, septiembre-diciembre.

GOODLAND, J. I.; SOLER, R., Y SIROTNIK, K. A. (eds.) (1990): *The Moral Dimensions of Teaching.* Jossey-Bass, San Francisco.

GORDILLO, Mª V. (1992): *Desarrollo moral y educación.* Eunsa, Pamplona.

GRASA, R. (1984): "Educar para la paz: una tarea posible y urgente". *Cuadernos de pedagogía*, nº 112.

GROSS, E. (1964): "The Workey and Sociaty", en H. Borrow (ed.): *Man in a world at Work,* Houghton Mifflin Co., Boston.

GUEREÑA, J-L.; OSSENBACH, G.; DEL POZO, Mª. (2005): *Manuales Escolares en España, Portugal y América Latina (siglos XIX y XX).* UNED, Madrid.

GUSDORF, G. (1969): *¿Para qué los profesores?,* Edicusa, Madrid.

GUZMÁN GOMEZ-LANZAS, M. (1973): *Cómo se han formado los maestros. 1871 a 1971. Cien años de disposiciones oficiales.* PRIMA LUCE, Barcelona.

- (1986): *Vida y muerte de las Escuelas Normales. Historia de la Formación del Magisterio Básico.* PPU, Barcelona.

HABERMAS, J. (1985): *Conciencia moral y acción comunicativa*.. Península, Barcelona.

- (1988): *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos, Madrid.

HALL, R. T.; DAVIS J. U. (1975): *Moral Education in Theorie and Practice*. Prometheus Books, Buffalo, N. Y.

HANSEN DAVID T. (1994): "Teaching and the Sense of Vocation", *Educational Theory*, 44, 3.

- (2000): "La moral está en la práctica". *Revista de Estudios del Currículum.* Vol. 3, Nº 1.

HARRIS, T. A. (2005): *Yo estoy bien, tú estas bien.* 3ª edición. Novoprint, Barcelona.

HEGEL, G.W.F. (1989): *Lecciones de Filosofía de la Historia*. PPU, Barcelona.

HELER (2000): *Cuestiones ético-profesionales de la actividad docente: la cuestión de la autoridad.* ICE Universitat de Lleida, Lleida.

HELLER, A. (1977): *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones península, Barcelona.

HERBART, J.F. (1935): *Pedagogía General derivada del fin de la educación.* Espasa-Calpe, Madrid.

HERNÁNDEZ DÍAZ, J. Mª. y Vega Gil, L. (1990): Vigilar y castigar en la Escuela Normal, la disciplina y la formación de maestros en la España del siglo XIX. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº. 142.

HERZOG, W. (1992): La banalidad del bien. Los fundamentos de la Educación Moral. *Revista de Educación*, nº 297, Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

HOLGADO BARROSO, Juan A., (1.998): *Las Escuelas Normales de Sevilla durante el siglo XX: Tradición y Renovación en la formación del Magisterio primario (1.900-1.970).*

HOLLY, P. (1986): *Investigación en la acción como una estrategia para la práctica de la innovación*. Symposium sobre innovación educativa. Murcia.

HOUSE, E. R. (1989): *Ética de la evaluación*, en Torsten Husen y T. Neville Postlethwaite (Directores de Edición): Enciclopedia Internacional de la Educación, Vol. 4, Ministerio de Educación y Ciencia, Ed. Vicens-Vives, Barcelona.

HOWE, L.W.; Y HOWE, M.M. (1977): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores.* Santillana, Madrid.

IBÁÑEZ MARTÍN, J.A. (1983): "Ambiciones y aporias del pluralismo", en *Revista de Pedagogía*, nº 161.

- (1984): *Tolerancia y educación.* Conferencia presentada en el VIII Congreso Nacional de Pedagogía. Sociedad Española de Pedagogía. Universidad de Santiago de Compostela.

- (1989): *Filosofía de la Educación Hoy.* Dykinson. Madrid.

JIMÉNEZ FRAUD (1971): *Historia de la Universidad Española*. Alianza Editorial, Madrid.

JORDÁN, J.A.; SANTOLARIA, F.F. (eds.) (1987): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas.* PPU, Barcelona.

JORDAN, J. A. (1998): Códigos deontológico y compromiso moral del profesorado. *Ética docente*, Ariel, Barcelona.

JOVER ZAMORA, J. M. (1972): Notas sobre la demografía española durante el primer tercio del siglo XX, en LACOMBA, J. A. (comp.): *Ensayos sobre el siglo XX español.* Edicusa, Madrid

JOYCE, B. y WEIL, M. (1985): *Modelos de enseñanza.* Anaya, Madrid.

JUNTA DE ANDALUCÍA. Consejería de Educación y Ciencias. Delegación Provincial de Sevilla (1998): *LODE, LOGSE, LOPEGCE. Índice analítico. Reseña legislativa.*

KANT, I. (1946): *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Espasa-Calpe, Buenos Aires.

- (1919): *Hacia la paz perpetua. Un proyecto filosófico.* Ed. Calpe, Madrid.
- (1972): *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres,* y *Crítica de la razón práctica*. Traducción de García Morente. Editorial Porrúa, S. A., México.
- (1983a): *Fundamentación metafísica de las costumbres.* Espasa-Calpe. Madrid.
- (1983b): *Pedagogía*. Akal, Madrid.

KLAFKI, W. (1990): "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". *Revista de Educación,* 291.

KOHLBERG, L Y TURIEL E. (1980): *Desarrollo y educación moral.* Narcea, Madrid.

KOHLBERG, L. (1982): "Estadios Morales y moralización. Enfoque cognitivo-evolutivo". *Infancia y Aprendizaje,* nº 18.

KOHLBERG, L.; y CANDEE, D. (1984): "The relationship of moral judment to moral action", en Rurtines, W.L. and Gewirtz, J.L.: *Morality, moral behavior and moral development,* Wiley, New Jersey.

KRIPPENDORF, K. (1990): *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Paidos, Barcelona.

KRISHNAMURTI, J. (1953): *Educando al educador*. Orión. Méjico.

KÜNG, H. (1999): *En busca de nuestras huellas. La dimensión espiritual de las religiones del mundo.* Círculo de Lectores, Barcelona.

LANDSHEERE, G. (1987): "Teacher Recyclage. En Dunkin, M. (Ed.). *The International Enciclopedia of Teaching and Teacher Education.* Pergamon, New York.

LAPORTA, F. (1980): Fundamentos de la Pedagogía Institucionista. *Historia 16*, Año V, nº 49, Madrid.

LARROYO, FCO. (1980): *Historia General de la Pedagogía*. Editorial 16ª ed. Porrúa, S.A., México.

LICKONA, T. (1992). Educating for carácter: how our schools can teack respect and responsability. Bantan Books, New York.

LIPOVETSKY, G. (1994): *El crepúsculo del deber: La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos.* Anagrama, Barcelona.

LLOPIS, R. (1931). *Para mis Compañeros*. *Revista de Escuelas Normales, 81-82-97*.

- (1933): *La Revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza.* M. Aguilar Editor, Madrid.

- (1936): : *La nueva pedagogía*. Editorial La nueva pedagogía, 1 (15 de abril).

LOCKE (1689): *Carta sobre la Tolerancia*, Gouda, Holanda. Traducción castellana, Grijalbo, Barcelona, 1975.

- (1880): "Cualidades necesarias de un preceptor". En *Pensamiento acerca de la Educación*. Trinity College, Cambridge, Sección IX, Nos. 88-94. Traducción de D. Barnes. Editorial Humanitas, 1982.

LOPERENA, P. (1921): *Cómo el Estado forma a sus maestros en España y en el extranjero*. Araluce, Barcelona.

LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1997): *Experiencias de Innovación Pedagógica*. *Hacia la formación del profesorado que pide la LOGSE*. Ed. CCS, Madrid.

LÓPEZ MARCOS, M. (2001): *El fenómeno ideológico del franquismo en los manuales escolares de enseñanza primaria (1936-1945)*, UNED, Madrid.

LÓPEZ MARTÍN, R. (1986):"El Magisterio Primario en la Dictadura de Primo de Rivera: Notas para su estudio". *Revista de Historia de la Educación*, nº 5.

LÓPEZ YARTO, L. (1980): *Dogmatismo y Educación*. Narcea. Madrid.

LORA TAMAYO, M. (1975): Política educacional de una etapa: 1962-1968, en *Arbor*, julio-agosto, n^{os} 355-356.

LUZURIAGA, L. (1931): Al servicio de la República: Llamada al Magisterio, *Revista de Pedagogía*, 113, p. 226, en Fernández Soria, J.M. (1998).

MACÍAS PICAVEA, R. (1.899): *El problema Nacional*. Librería General de Victoriano Suárez. Madrid.

MAEZTU, M. (1923): "Las Residencias de Estudiantes en las Normales". *Revista de Escuelas Normales*, nº. 66.

MANJÓN, A. (1946): *Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave-María*, Patronato de las Escuelas del Ave-María. Edición Nacional de las Obras Selectas de D. Andrés Manjón. Madrid.

- (1951): *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera.* Segunda parte, Patronato de las Escuelas del Ave-María, s.c.

MARAÑÓN, G. (1947): *Vocación y Ética*. Espasa-Calpe, Madrid.

MARCELO, C. Y MINGORANCE, P., (Eds.) (1992): *Pensamiento del profesor y desarrollo profesional II.* Servicio de publicaciones de la Universidad, Sevilla.

MARCELO GARCÍA, C. (1995): *Formación del profesorado para el cambio educativo.* 2 ª edc., EUB, Barcelona.

MARCHESI, A. (2000): *Controversias en la educación española*. Alianza, Madrid.

MARCHESI, A. Y HERNÁNDEZ GIL, C. (coords.) (2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional.* Alianza Editorial, Madrid.

MARÍAS, J. (1974): *La justicia social y otras injusticias.* Espasa-Calpe. Madrid.

MARÍN ECED, T. (1991): *Innovadores de la Educación en España.* Servicio de publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca.

MARÍN GRACIA, Mª A. (1987): *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Promolibro, Valencia.

MARÍN IBAÑEZ, R. (1981): "La educación como optimización del hombre". En varios: *Teoría de la Educación*. Anaya, Madrid.

- (1987): La educación moral en los organismos internacionales de educación. En Jordán, J. A. y Santolaria, F. F. (eds.): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* PPU, Barcelona.

- (1993a): *Los valores, un desafío permanente*. Cincel, S.A., Madrid.

- (1993b): *Orientación personal y valores.* Revista de Orientación Educativa y Vocacional, 4 y 5.

MARINA, J.A. (2005a): *La inteligencia fracasada. (Teoría y práctica de la estupidez).* Anagrama, Barcelona.

- (2005b): *Aprender a vivir.* Ed. Ariel, Barcelona.

MARINOFF, L. (2000): *Más Platón y menos Prozac. Filosofía para la vida cotidiana.*. 9ª ed., Ediciones B, Barcelona.

MARITAIN, J. (1981): *La educación en este momento crucial*. Ed. Club de lectores, Buenos Aires.

MARTÍ ALPERA, F. (1.904). *Por las Escuelas de Europa*. Sucesores de Hernando. Madrid. Prólogo del Conde de Romanones, fechado el 24 de diciembre de 1.903.

- (1933): Aritmética, Geometría y Trabajo Manual, *Revista de Pedagogía*, Madrid. (Obra dedicada a los tres grados de la enseñanza primaria).

MARTÍ GÓMEZ, J. (1995): *La España del estraperlo (1936-1952).* Planeta, Barcelona.

MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée De Brouwer, Bilbao.

MARX, K; ENGELS, F. (1978): *Manifiesto del Partido Comunista.* En *Obras de Marx y Engels.* Grijalbo, Barcelona, Vol. 9.

MARTÍNEZ DE PISÓN, J. (2001): *Tolerancia y derechos fundamentales en las sociedades multiculturales.* Tecnos, Madrid.

MARTÍNEZ, B. (1983): *El perfeccionamiento del profesorado. Estrategias y modalidades.* Anaya, Madrid.

MARTÍNEZ ABASCAL, M.A. (1994): "Las variables cognitivas en el estudio del malestar docente", *Revista Española de Pedagogía*, n. 247.

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (1997): "La guerra perpetua. La filosofía y la paz". *Ágora. Papeles de filosofía.* Universidad de Santiago de Compostela, 16.

MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela.* Desclée De Brouwer. Bilbao.

MARTÍNEZ NAVARRO, E. (1999): *Solidaridad liberal. La propuesta de John Rawls.* Editorial Comares, Granada.

MARX, K; ENGELS, F. (1978): *Manifiesto del Partido Comunista.* En *Obras de Marx y Engels.* Grijalbo, Barcelona, Vol. 9.

MASLOW, A.W. (1975): *Motivación y personalidad.* Sagitario, Barcelona, 2ª ed.

- (1979): *El hombre autorrealizado*. Kairós, Barcelona, 2ª edición.

MAURA, A.: *Treinta años de vida pública,* s. d. ¿1.916?.

MAY, R. (1973): *El dilema existencial del hombre moderno.* Piadós, Buenos Aires.

MAYORDOMO PÉREZ, A. (1.978) : "La problemática socio-profesional del Magisterio Primario en España (1.900-1.930). *Revista Española de Pedagogía*. Enero-marzo, nº 139.

- (1983): "Bases para el estudio de la Formación Moral y de la Civilidad a través de los Textos Escolares en la Primera Mitad del siglo XIX", *Revista interuniversitaria de Historia de la Educación, nº 16.*
- (1990): *Historia de la Educación en España. Textos y Documentos*. *Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra*. Tomo V, Vol. II, Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría General Técnica. Madrid.
- (1.998): *El aprendizaje cívico*. Ariel Educación. Barcelona.

MEDINA RUBIO, R. (1987): "Reflexiones sobre educación moral". En JORDÁN, J.A.; Santolaria, F.F. (eds): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas.* PPU, Barcelona.

- (1993-1994): "La educación para la conducta moral en una sociedad pluralista". *Cuestiones Pedagógicas*, 10-11.

MEDINA, A. y SEVILLANO, M.L. (Eds.) (1990): *Didáctica (Adaptación),* UNED, Madrid.

MEDIO, D. (1993): *Diario de una maestra.* Edición, introducción y notas de Covadonga López Alonso. Castalial: Instituto de la Mujer. Madrid.

MELCÓN BELTRÁN, J. (1992): *La formación del profesorado en España (1837-1914),* Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

MENZE, C. (1981): "Formación". En J. Speck y otros (eds.). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*. Herder, Barcelona.

MERAZZI, C. (1983): *Aprender a vivir los conflictos: una tarea de la formación de profesores.* European Journal of Teacher Education, 6, 2.

MERINO FERNÁNDEZ, J.V. (1981): "Lo permanente en la pluralidad de funciones docentes". En *El Profesor. Formación y Perfeccionamiento.* Escuela Española, Madrid.

MIALARET, G. (1984): *Diccionario de Ciencias de la Educación.* Oikos-Tau, Barcelona.

MILLÁN PUELLES, A. (1963): *La formación de la personalidad humana*. Rialp, Madrid.

- (1980): *La educación y sus máscaras.* Discurso de contestación a Víctor García Hoz. Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, Madrid.

- (1984): *Léxico filosófico.* Ediciones Rialp, S. A., Madrid.

MILLÁN, F.(1982): *La revolución laica. De la Institución Libre de Enseñanza a la escuela de la República.* Fernando Torres Editor, Valencia.

MOLERO PINTADO, A. (2000): "Los manuales de Historia de la Educación y la Formación de los maestros (1900-1930)", *Historia de la Educación,* nº 19, Ed. Universidad de Salamanca.

MOLTMANN, J. (1992): *La justicia crea futuro*. Sal Terrae. Santander.

MONTERO, L. (1987): "Una propuesta de modelo para la formación en servicio del profesorado". *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de didáctica*, 4-5,

MOORE, B., (1977): *La tolerancia y el punto de vista científico,* en AA.VV.: *Crítica de la Tolerancia Pura.* Editora Nacional. Madrid.

MORENO, J. M.; POBLADOR, A.; DEL RIO, D. (1986): *Historia de la Educación.* Paraninfo, Madrid.

MORO, T. (1986): *Utopía*. Edición didáctica y traducción,Llatzer Bria i Perau, Alhambra, Madrid.

MORÓN MARCHENA, A.; y DE LA ROSA ACOSTA, B: (1995): "Más sobre la Educación Moral", *Comunidad Educativa,* diciembre.

MOUNIER, E. (1972): *Manifiesto al servicio del personalismo.* Taurus, Madrid. 4ª ed.

MUÑOZ, Fco. A.; LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (2000): *Historia de la Paz.* Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

MUÑOZ, FRANCISCO A. (ed.) (2002): *La paz imperfecta.* Eirene. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada.

NASH, M. (1983): *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936),* Anthopos, Barcelona.

NATORP, P. (1913): *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad.* La Lectura, Madrid.

- (1931): *Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend*. Karl villaret, Erfurt.

NIETO MARTÍN, S. y GONZÁLEZ PÉREZ, J. (2002): *Los valores en la Literatura Infantil. Estudio empírico. Técnicas y procedimientos de análisis.* Aral Editores, Valladolid.

NIETZSCHE, F. (1932): *Mas allá del bien y del mal.* Genealogía de la moral. Aguilar, Madrid. (Tomo VII de sus Obras Completas).

NISBET, J.P. y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje.* Santillana, Madrid.

NODDINGS, N. (1988): "An Ethic of Caring and its Implications for Instructional Arrangements", *American Journal of Education,* 96, 2.

NOVAK, J. D. (1985): *Teoría y Práctica de la Educación.* Alianza Editorial, Madrid.

NÚÑEZ, C. E. (1.992): *La fuente de la riqueza. Educación y desarrollo económico en la España contemporánea.* Alianza. Madrid.

NÚÑEZ CUBERO, L. (1993-1994): La ética del docente. *Cuestiones Pedagógicas*, nº 10-11.

ORTEGA, F. (1992): Las ideologías de la reforma educativa de 1970. La Ley General de Educación. Veinte años después. *Revista de Educación,* Madrid.

ORTEGA Y GASSET, J. (1983): La rebelión de las masas. *Revista de Occidente,* Madrid.

- (1989): *España Invertebrada. Bosquejos de algunos pensamientos históricos.* Espase-calpe, Madrid, 2ª ed.

ORTEGA, F. y VELASCO, A. (1991): *La Profesión de Maestro.* C.I.D.E., Madrid.

ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R., y GIL, R. (1996): *La tolerancia en la escuela.* Ariel, Barcelona.

ORTEGA RUIZ, P.; MÍNGUEZ VALLEJOS, R. (2001): *Los valores en la educación*. Ariel, Barcelona.

OSER, F. K. (1994): "Moral Perspectives on Teaching", *Review of Research in Education,* 20.

PABÓN, J. (1.952): *Cambó.* Alpha. Barcelona. Vol. I.

PALACIOS, J.; MARCHESI, A. Y COLL, C. (comp.): *Desarrollo Psicológico y Educación (I). Psicología Evolutiva*. Alianza, Madrid.

PALOMERO PESCADOR y FERNÁNDEZ DOMINGUEZ, J.E. y M.R. (1.984): "Las Escuelas Normales en el umbral de su reforma. Reseña Histórica". *Revista Patio Abierto,* Nº 9.

PARSONS, T. (1954): *Essays on Sociological Theory*. The Free Press, Glencoe.

PENALVA BUITRAGO, J. (2006): *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo.* PPC, Boadilla del Monte (Madrid).

PERALTA ORTIZ, M. D. (1996): *El maestro de las España Nacional (1936-1945).* Tesis Doctoral, Madrid.

- (2000): "Los proyectos sobre los estudios de Magisterio en los comienzos del franquismo", *Bordón,* 52, 1.

PEREIRA, G.: *Igualdad y Justicia. La propuesta de justicia distributiva de John Rawls.* Nau Llibres, Valencia.

PÉREZ ALONSO, MARÍN IBAÑEZ y VÁZQUEZ GÓMEZ (1993): *Los valores de los niños españoles*. S.M., Madrid.

PÉREZ GALÁN, M. (1974): *La enseñanza en la Segunda República española*. Edicusa, Madrid.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992): "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En J. Gimeno y A. Pérez. *Comprender la enseñanza*. Morata, Madrid.

PÉREZ LEDESMA, M. (1.992): *Estabilidad y conflicto social.* Nerea. Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Editorial popular, Madrid.

PÉREZ SERRANO, G. (coord.), y VARIOS, (1999): *Temáticas transversales en educación social y animación sociocultural.* Universidad de Sevilla.

PÉREZ-VILLANUEVA TOVAR, I. (1.993): "La Residencia de Estudiantes en el Madrid de su tiempo", en *Los Orígenes culturales de la Segunda República,* o.c.

PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral.* F.C.E, México.

PETERSEN, P. Y PIAGET, P. (1933): *La nueva educación moral.* Traducción de Mª Luisa Navarro. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid.

PIAGET, J. (1977): *El criterio moral en el niño.* 3ª ed., Fontanella, Barcelona.

PLATÓN (1941): *La República. Obras Completas*. VII, Espasa Calpe, Madrid.

- (1991): *Obras Completas*. Aguilar, Madrid.

PORLÁN, R. (1989): *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.

POSTIC, M. (1982): *La relación educativa.* Narcea, Madrid.

POUNDS, N. (1999): *La vida cotidiana. Historia de la cultura material*. Crítica, Barcelona.

POVEDA, P. (1965): "Estudio y presupuesto para la fundación de una Residencia de Estudiantes", *Itinerario pedagógico,* Madrid, C.S.I.C

PUELLES BENITEZ, , M. (1.980): Educación e Ideología en la España contemporánea (1.767-1.975) Ed. Labor-Politeia. Madrid.

- (1992): Oscilaciones de la política educativa en los últimos cincuenta años: Reflexiones sobre la orientación política de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, nº 192, mayo-agosto.
- (1997): La política del libro escolar en España (1813-1939), en Escolano Benito, A. (Dtor.): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República.* Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.
- (2000a): "Política y educación: Cien años de historia". *Rvta. De Educación*, núm. Extraordinario La Educación en España en el siglo XX.
- (2000b): "Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento", *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*. Ediciones Universidad de Salamanca, Nº 19

PUIG ROVIRA, J. Mª; Y MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1989): *Educación Moral y Democracia*. Alertes, Barcelona.

PUIG ROVIRA, J. Mª. (1996): *La construcción de la personalidad moral.* Piados, Barcelona.

QUINTANA CABANAS, J.Mª. (1992): *Pedagogía Psicológica. La educación del carácter y de la personalidad.* Dykinson, Madrid.

- (1995): *Pedagogía Moral. El desarrollo moral integral*. Dykinson, Madrid.

RABAZAS ROMERO, T. (2001): *Los manuales de pedagogía y la formación del profesorado en las Escuelas Normales de España (1839-1901),* Universidad de Educación a distancia, Madrid.

RAHNER, K., (1977): *Tolerancia, libertad, manipulación.* Herder. Barcelona.

RASSAM, J. (1979): "Le professeur et les élèves", *Revue Thomiste,* 76.

RATHS, L.E.; HARMIN, M.; SIMON, S.B. (1966): *Values and teaching*. Merril, Columbus, Ohio.

- (1982): *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase.* CECSA, México.

RAWLS, J. (1996): *Liberalismo político*. Crítica, Barcelona.

- (1999): *Teoría de la Justicia*. Traducción castellana de M. Dolores González, F.C.E., México.

- (1999): *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia.* Tecnos, Madrid.

REVISTA PADRES Y MAESTROS, nº 298, febrero 2006.

REY PASTOR, J.; QUILES, I. (Dirc.), (1952): *Diccionario filosófico.* Espasa-Calpe, Argentina.

RODRÍGUEZ, L. (1992): *Deber y valor. Investigaciones éticas.* Tecnos, Madrid.

RODRÍGUEZ DE LECEA, T. (1980): La Escuela de la Institución. *Historia 16*, Año V, nº 49, Madrid.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1973): *La función control en la Educación.* CSIC. Instituto San José de Calasanz, Madrid.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. Mª. (1.996): "Desarrollo histórico de planes de formación de maestros (1.900-1.990)". *Rvta. Interuniversitaria de formación del profesorado*, nº 25.

RODRÍGUEZ MARCOS, A.; Sanz Lobo, E.; Sotomayor Sáez, Mª V. (1998): *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea.* Narcea, Madrid.

ROGERS, C. (1975): *Libertad y creatividad en educación*. Paidós, Buenos Aires.

ROKEACH, M. (1973): *Beliefs; attitudes and values.* Jossey-Bass, San Francisco, en Cembranos, C. (1981).

ROUSSEAU, J.J. (1990): *Emilio o De la educación.* Alianza Editorial, Madrid.

RUBIO CARRACEDO, J. (1996): *Educación Moral, Postmodernidad y Democracia. Más allá del liberalismo y del comunismo.* Trotta, Madrid.

RUBIO LLORENTE, Fco. (1974): *El estado y la política*. Tomo II. Editorial Moneda y crédito, Madrid.

RUIZ BERRIO, J. (1976): El método histórico de la investigación histórica de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 141.

- (1984): "Formación del profesorado y reformas educativas en la España Contemporánea". *Studia-paedagogica*, nº. 14, julio-diciembre, Universidad de Salamanca.
- (1.996): *La Educación en España. Textos y Documentos*. Actas. Madrid.

RUIZ RODRIGO, C. (1997): Maestro, Escuela y Sociedad (De la Restauración a la II República), *Historia de la Educación*, nº 16, Universidad de Salamanca.

RYAN, K. Y BOHLIN, K. E. (1999): *Building Carácter in Schools.* Jossey-Bass, San Francisco.

SACRISTÁN LUCAS, A. (1991): "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica", *Revista de Educación*, nº 296.

SAÉNZ BARRIO, O. y JIMÉNEZ GÓMEZ, E. (1981): "Los tests de inteligencia en la selección de aspirantes a las Escuelas Universitarias de Magisterio". En VV.AA, *El profesor. Formación y perfeccionamiento.* Escuela Española, Madrid.

SAGARRA, J. Mª. (1982): *Vida privada*. Edicions Proa, Barcelona. En Vila-San-Juan, 1984.

SALMERÓN CASTRO, A. Mª. (2000): *La herencia de Aristóteles y Kant en la Educación Moral*. Desclée de Brouwer, Bilbao.

SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1990): Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality,* 9, 185-211.

SAMANIEGO BONEU, M. (1.977): *La política educativa de la Segunda República durante el bienio azañista.* C.S.I.C. Madrid.

SANCHEZ TORRADO, S. (1985): *Educar en democracia.* Marsiega. Madrid.

SÁNCHEZ VIDAL, A. (1990): *Sol y sombra*. Planeta, Barcelona.

SÁNCHEZ, G. y LANGA, Mª. A. (2001): *Historia de la Humanidad. La cultura del siglo XX.* Vol. 29, Arlanza Ediciones, Madrid.

SANMARTÍN, R. (1999): *Valores culturales. El cambio social entre la tradición y la modernidad.* Comares, Granada.

SANTOLARIA SIERRA, F.F. (1987): "Consideraciones sobre la educación moral actual". En Jordán, J.A.: Santolaria, F.F. (eds): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas.* PPU, Barcelona.

- (1997): *Marginación y Educación. Historia de la Educación Social en la España moderna y contemporánea.* Ariel, Barcelona.

SANTONJA, G.(1986): *Del lápiz rojo al lápiz libre. La censura de prensa y el mundo del libro*. Antrophos, Barcelona.

SANZ CAMPOS, I. (1.993): *El Franquismo: ¿régimen autoriatario o dictadura fascistas?,* en J. Tusell; S. Sueiro; Marín; Casanova (coordinadores): *El régimen de Franco (1.936-1.975).* Universidad Nacional de Educación a Distancia.Tomo I

SARTRE, J. P. (1948): *El existencialismo es un humanismo.* Sur, Buenos Aires.

SAVATER, F. (1995): *Ética como amor propio.* Grijalbo Mondadori, Barcelona.

SCHELER, M. (1941): *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético.* Tomo I. Revista de Occidente, Madrid.

SCHLEIERMACHER, F. (1839): *Zur Pädagogik. Sämmtliche Werke.* G. Reiner, Berlín, Band III.

SCHOPENHAUER, A. (1990): *Arte del buen vivir*. EDAF, Madrid.

SECO SERRANO, C. (1.979): *Alfonso XIII y la crisis de la Restauración*. Rialp, Madrid.

SIEGFRIED UHL, (1997): *Los medios de educación moral y su eficacia.* Herder, Barcelona.

SINGER, P. (1995): *Ética para vivir mejor*. Ariel, Barcelona.

SOLER BALADA, Mª. A.(1983): "Textos pedagógicos aprobados para su utilización en las Escuelas Normales desde su creación hasta 1868", *Historia de la Educación*, nº 22.

SPECK, J. Y OTROS (eds.). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*.. Herder, Barcelona.

SPENCER, Herbert (1892): *La educación intelectual, moral y física.* D. Appleton y Cia, Nueva York.

SPRING, M.F. (1974): *The development and validation of observation measure of classroom influence.* Doctoral dissertation. Washington, University St. Louis. Missouri.

STUART MILL, J. (1962): *On Liberty,* Collins, Glasgow. Traducción castellana.

TÉMINE, E. *et. al.*(1.985): *Historia de la España contemporánea*. Ariel. Barcelona.

TERUEL MELERO, M.P. (2000): La inteligencia emocional en el currículum de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 38, agosto.

TIANA FERRER, A.(2000): *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas.* Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

TODOLI, J. (1975): El Nivel Ético del Profesional Español. (Investigación ético-sociológica). Confederación Española de la Cajas de Ahorro, Madrid.

TOMÁS DE AQUINO, Sto. (1988): *Suma Teológica*. II-II, q. 1, Prólogo, B.A.C., Madrid.

TORTELLA, G. (1.995): *El desarrollo económico de la España contemporánea.* Alianza Editorial. Madrid.

TOURIÑÁN, J.M. (1979): *El sentido de la libertad*. EMESA, Madrid

TRILLA, J. (1992): "El profesorado ante los conflictos de valor". *Comunicación, Lenguaje y Educación,*15.

TUÑÓN DE LARA, M. (1.981): "La Segunda República". *Historia de España.* Vol. IX. Labor. Madrid.

- (1986): ¿Crisis de la II República?. En *La II República. Una esperanza frustrada.* Actas del Congreso en Valencia, capital de la República, abril.
- (1993): Los orígenes culturales de la 2ª República. *Coloquio de Historia Contemporánea de España*. Siglo Veintiuno, Madrid.

TUÑÓN DE LARA, M. TUSELL, S.; SUEIRO; MARÍN; CASANOVA (coordinadores): *El régimen de Franco (1.936-1.975).* Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tomo I,

TURIEL, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate, Madrid.

- (2000): *The Culture of Morality.* Cambridge University Press, Cambridge.

TUSELL, J.; S. SUEIRO; MARÍN; CASANOVA (coordinadores): *El régimen de Franco (1.936-1.975).* Tomo I. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

TUSELL, J. (1.997): "Los muertos de Franco". *El País*. 22 de diciembre de 1.997.

VARELA, J. y ORTEGA, F. (1985): *El aprendiz de maestro,* en La crisis de la profesión docente. ICE, Madrid.

VV. AA. (1969): *La educación en España. Bases para una política educativa.* Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencias, Madrid.

VV.AA. ICE (1972-1973): *Evaluación de los distintos tipos de formación del profesorado.* Zaragoza.

VV.AA. (1976): *Once ensayos sobre la Historia,* Rioduero, Madrid.

VV.AA, (1981): *El profesor. Formación y perfeccionamiento.* Escuela Española, Madrid.

VV. AA. (1985): *La educación en la España contemporánea*, Sociedad Española de Pedagogía, Madrid.

VV. AA. (1988): *El marco curricular en una escuela renovada.* Popular – MEC, Madrid.

VV. AA. (1989): *Filosofía de la Educación Hoy.* Dykinson, Madrid.

VV. AA. (1991): *Educación y Valores en España*. Actas del Seminario. Comisión española de la UNESCO. CIDE (M.E.C), Colección: Investigación, nº 76. Cádiz.

VV.AA (1991): Nueva conciencia. Plenitud personal y equilibrio planetario para el siglo XXI. *Integral Ediciones*, Barcelona.

VV.AA. (1994): *La escuela y los maestros (1857-1970)* .Patrocinado por la Consellería d'Educació i Cienca. Generalitat Valenciana, Instituto de Cutura de "Juan Gil-Albert". Diputación de Alicante.

VV. AA. (1996): *Educación en Valores*. A.I.D.E.X, Plasencia.

VV. AA. (1998): *Ética docente*. Ariel, Barcelona.

VV. AA. (1999): *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO, Santillana, Madrid.

VV.AA (2004): *El reto de la Educación Emocional en nuestra sociedad.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Coruña. Coruña.

VV.AA (2006): *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana.* Ariel, Barcelona.

VAZQUEZ, G. (1976): *El perfeccionamiento de los profesores.* EUNSA, Pamplona.

- (1985): "Currículum oculto y manifiesto". En varios: *Condicionamientos sociopolíticos de la educación.* Ceac, Barcelona.

VERA VILA, J. (1988): *La crisis de la función docente*. Promolibro, Valencia.

VIDAL, M. (1984): *Moral de actitudes* .IPS. Madrid.

VILA-SAN-JUAN, J. L. (1984): *La vida cotidiana en España durante la dictadura de Primo de Rivera.* Argos Vergara, Barcelona.

VILLALAÍN BENITO, J.L. (1997): *Manuales Escolares en España. Legislación (1812-1939).* Tomo I. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

- (2000): "Los manuales escolares en España: una primera aproximación a los Archivos de la Administración Central". *Revista interuniversitaria de Historia de la Educación,* nº 19.

- (2002): Manuales Escolares en España, Tomo III. Libros de Texto autorizados y censurados (1874-1939), UNED, Madrid.

VILLALÍN, BASTERRA Y DEL VALLE (1991): *La sociedad española de los 90 y sus nuevos valores*. S.M., Madrid.

VILLAR ANGULO, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal.* Universidad de Granada, Granada.

WANJIRU GICHURE, C. (1995): *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación.* EUNSA, Navarra.

WEBER, M. (1984): *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Sarpe, Madrid.

- (1993): *La ciencia como profesión. La política como profesión.* Espasa- Calpe, Madrid.

WILSON (1982): *La naturaleza humana.* Fondo de Cultura Económica, México.

YUS, R (2001): *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI.* Volumen I y II. Desclée de Brouwer, Bilbao.

ZABALZA BERAZA, M. (1990): "La Didáctica como perspectiva específica del fenómeno educativo (II). En A. Medina y M.L. Sevillano (Eds.). *Didáctica (Adaptación),* UNED, Madrid.

ZAMBRANO, Mª. (1930): *Nuevo Liberalismo.* Morata, Madrid.

- (1988): *Persona y Democracia*. Anthropos, Barcelona.

ZEICHNER, K.M.(1983): "Alternative paradigms of teacher aducation". *Journal of Teacher Education*, XXXVI, 3.

ZUBERO, I., (1995): *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. DDB, Bilbao.

ZUBIRI, X. (1986): *Sobre el hombre*. Alianza, Madrid.

Páginas Webs

http://www.mec.es/cide/archivo/index.htm

http://www.rieoei.org/deloslectores/445cortes.pdf

http://www.uc3m.es/uc3m/inst/MU/pilar domínguez.htm

APÉNDICE LEGISLATIVO

- R.O. 23 de noviembre de 1853, aprobando la adjunta lista de obras de texto.
- Ley de 9 de septiembre de 1857. Colección Legislativa de España (1857), Madrid, Imprenta del Ministerio de Gracia y Justicia, 1874, t. 73.
- Real Decreto de 26 de febrero de 1875.
- R.O. de 8 de junio de 1880, aprobando la adjunta lista de obras de texto señalada con el número seis.
- R.O. de 25 de agosto de 1880, aprobando para servir de texto en las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el nº. siete.
- R.O. de 3 de noviembre de 1880.
- R.O. de 26 de marzo de 1881, aprobando como textos para las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el número nueve.
- R.O. de 22 de noviembre de 1881, aprobando como textos para las escuelas de primera enseñanza las obras contenidas en la adjunta lista señalada con el número once.
- R.O. de 9 de marzo de 1882, declarando de utilidad pública para la enseñanza.
- R.O. de 13 de noviembre de 1882, aprobando con restricción la citada obra.
- R.O. de 13 de abril de 1883, aprobando la lista de libros de texto señalada con el número dieciséis.

- Circular de la Dirección General de Instrucción Pública de 1 de enero de 1885. *Colección legislativa de Primera enseñanza* (*1885*), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciego, 1886.
- R.O. de 20 de diciembre de 1886, aprobando la lista de obras declaradas útiles para texto señalada con el número 18.
- R.O. de 25 de septiembre de 1889, aprobando la lista de obras útiles para texto en las escuelas públicas de primera enseñanza señalada con el número veintiuno.
- R.D de 6 de julio de 1900, art.23, en *Anuario Legislativo de Instrucción Pública* (1900), Madrid, Imprenta del Colegio Nacional de Sordomudos y de Ciegos, 1901.
- Reglamento de 10 de mayo de 1901, art. 29
- R.D. de 26 de julio de 1900, «Reglamento de oposiciones a Cátedra, escuelas y plazas de profesores auxiliares».
- Gaceta de Madrid, Ley 19 de agosto de 1.901.
- Real Decreto reformando el plan de estudios de segunda enseñanza. *Colección Legislativa,* T. VI, pp.532.
- Ley de 1 de febrero de 1901, Cfr. ASCARZA, V. F. *Diccionario de Legislación de Primera Enseñanza*, Madrid, El Magisterio Español, T. III, p. 1327.
- Ley de 1 de febrero de 1901, *Anuario Legislativo de Instrucción Pública* (1901), Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1902, pp. 51-52.
- R D. de 12 de abril de 1901 «De exámenes y grados», p. 1329.
- R.D. de 10 de mayo de 1901, *en Anuario Legislativo de Instrucción Pública* (1901).
- Orden de 27 de septiembre de 1901.

- R.D. de 10 de mayo de 1901, *Anuario Legislativo de Instrucción Pública* (1901).
- Orden de 9 de abril de 1902.
- D. de 1 de agosto de 1903, art. 20 y 28.
- R.D. de 24 de septiembre de 1903.
- R.O. de 7 de octubre de 1905, en *Anuario Legislativo de Instrucción Pública* (1905), Madrid, Imprenta Rafael Gómez Menor, 1906, pp. 487-491.
- Real orden de 8 de junio de 1906, *Sección de Estadística de Instrucción pública*, 1907, Madrid.
- R.D. de 11 de enero de 1.907, Gaceta del 15 de enero.
- Real Orden de 2 de septiembre de 1908.
- O. de la Dirección General de 21 de mayo de 1912.
- R.D. de 23 de octubre de 1913.
- R.D. de 19 de diciembre de 1913, *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1913)*, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, pp. 251-268.
- R.D. de 30 de agosto de 1914, *Boletín del Ministerio de Instrucción Pública*, 72 (8 de septiembre de 1914).
- R.D. de 21 de mayo de 1.919. *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1.919)* (Madrid, Imprenta Giralda), pp. 202-211.
- R.D. de 20 de octubre de 1.923. *Diccionario de Legislación de primera Enseñanza* (1.924).
- *Anuario Estadístico de España.* 1.923-24, p. 476.
- R.O. de 13 de octubre de 1925, *Colección Legislativa de Instrucción Pública (1925*), Madrid, Imprenta de «La Enseñanza», 1925, pp. 569-571.

- Real Decreto de 23 de agosto de 1926, *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 4 de septiembre de 1926, suplemento al nº 71.
- Real Decreto-Ley de 19 de mayo de 1.928. *Colección legislativa de Instrucción Pública.* Madrid, Imprenta de La Enseñanza, 1.929.
- R.O. de 15 de abril de 1930, *Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 2 de mayo de 1930, nº 36, pp. 637-638
- Decreto de 4 de mayo de 1931, *Gaceta de Madrid de 5 de mayo de 1931*, nº 125, pp. 537-539.
- Decreto de 8 de septiembre de 1931. *Gaceta de Madrid* de 9 de septiembre de 1931, nº 252.
- Decreto 9 de septiembre de 1.931. *Gaceta de Madrid* de 10 de septiembre de 1931.
- D. de 29 de septiembre de 1931. Ley de 27 de enero de 1.932, creación de la Escuela de Estudios Árabes de Madrid y de Granada.
- Decreto de 23 de agosto de 1.932, Creación de la Universidad Internacional de Verano.
- O.M de 17 de abril de 1933, Reglamento de Escuelas Normales.
- Orden de 10 de octubre de 1932, *Gaceta de Madrid.*
- O.M de 17 de abril de 1933, Reglamento de Escuelas Normales.
- Decreto de 12 de diciembre de 1.933, "de la Escuela de Educación Física".
- Reglamento de 1933,
- O. M. 17 de abril de 1933, cap. II, art. 7º.

- Ley de Construcciones Escolares de 1.933. *Colección Legislativa de Instrucción Pública* (año 1.933), Madrid, 1.934.
- R.O. de 20 de abril de 1934, *B.O. del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes* de 16 de mayo de 1934, nº 63.
- Decretos de 26 de julio, 6 de agosto y 29 de agosto de 1.934. Reforma del Bachillerato.
- O. 7 de noviembre de 1934, *Gaceta de Madrid*.
- O.M. de 4 de septiembre de 1.936. Depuración de los libros de texto.
- O.M. de 7 de diciembre de 1.936. Depuración del Personal docente.
- O.M de 21 de septiembre y 9 de diciembre de 1.936.
- Orden/circular de 17 de julio de 1.937. Cursillos de Formación.
- Orden de 21 de septiembre de 1.937, *B.O.E. del 22 de septiembre.*
- Orden de 17 de octubre de 1.937, *B.O.E. del 22 de septiembre.*
- Circular de 1 de marzo y 7 de abril de 1.937.
- Circular de 9 de abril de 1.937, *B.O.E. de 10 de abril de 1.937.*
- Orden de 16 de mayo de 1.938. Cursillos de Formación.
- Ley de 1938, Reforma de la Segunda Enseñanza *B.O.E. de 23 de septiembre de 1.938.*
- Orden de 27 de junio de 1939, *B.O.E. 7 de julio.*
- O.M. de 8 de noviembre, *B.O.E. 11 de noviembre de 1.936.*
- Orden de 14 de mayo de 1.938, referente a la depuración del profesorado de la enseñanza privada.
- Orden Ministerial del 10 de junio de 1.938.
- Orden de 27 de junio de 1939, *B.O.E. 7 de julio de 1939*.
- Decreto/ley de 24 de noviembre de 1.939, *B.O.E. del 28 de noviembre de 1.939.*
- Orden de 7 de febrero de 1940, *B.O.E. 22 de febrero.*

- Decreto de 10 de febrero y O. del 28 de febrero de 1940.
- O.M. de 6 de mayo de 1940, *B.O. del 14 de mayo de 1940.*
- Ley de 13 de agosto de 1.940, *B.O.E. de 13 de agosto.* Se crea el Consejo Nacional de Educación.
- Decreto 4 de octubre de 1.940.
- Ley de 6 de diciembre de 1940.
- Decreto de 29 de marzo de 1.941.Se crea el Instituto de Pedagogía «San José de Calasanz».
- O.M de 24 de septiembre y 7 de Octubre de 1.942.
- O.M de 27 de noviembre de 1.943.
- O.M de 4 y 7 de octubre de 1.944.
- Reglamento 2 de febrero de 1944, *Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional de 21 de febrero de 1944.*
- O. M. de 9 de octubre de 1945.
- O.M de 22 de octubre de 1.945.
- O.M de 15 de noviembre de 1.945.
- Orden 24 de septiembre 1942, *B.O.E. 15 de octubre*.
- Ley de 17 de julio de 1945, *B.O.E. 18 de julio*.
- Artículo 47 de la Ley de Educación Primaria de 1945.
- Decreto de 7 de julio de 1950.
- O.M. de 10 de febrero de 1955.
- Ley de Formación Profesional Industrial, *B.O.E. de 21 de julio de 1.955*.
- Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, *B.O.E. de 27 de febrero de 1.953.*
- O.M. de 30 de mayo de 1955, *B.O.E. de 27 de junio de 1955*, nº 27.
- O.M. de 30 de junio de 1958. *B.O. del Estado de 9 de agosto.*

- Orden de 30 de septiembre de 1958.
- Ampliación de la escolarización obligatoria hasta los catorce años, *B.O.E. de 4 de mayo de 1.964.*
- Decreto de 2 de febrero de 1.966, se reorganizan las Direcciones Generales.
- Ley de 8 de abril de 1.967, se unificarían los estudios de la Enseñanzas Medias Elemental.
- Decreto de 27 de noviembre de 1.967, se crea la Subsecretaría de Enseñanza Superior e Investigación.
- O.M. de 27 de enero de 1968, *B.O. del Estado de 8 de febrero*.
- O.M de 26 de marzo de 1.968.
- R.D de 15 de julio de 1969, *BOE del Ministerio de Educación y Ciencias* de 28 de julio de 1969, nº 60.
- O.M de 14 de octubre de 1969, *BOE* de 27 de octubre de 1969.
- Ley 14/1970,de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, *BOE de 6 de agosto de 1970*.
- Orden de 13 de junio de 1977, *BOE del 25 de junio de 1977*.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación *(BOE 4-8-1985)* (LODE)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) *(BOE 4-10-1990)*
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes *(BOE 21-11-1995)*
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, aprobada el 22 de diciembre de 2002, *BOE 24 de diciembre de 2002*.
- LOE, Ley Orgánica 2/2006, *BOE 3 de mayo de 2006.*