

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**FACULTAD DE EDUCACIÓN-FORMACIÓN DEL
PROFESORADO**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**ANÁLISIS Y PROYECCIÓN ACTUAL DE LOS PRINCIPIOS
MORALES DEL PADRE MANJÓN**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Carmen Rostand Quijada

Bajo la dirección de la doctora

Antonio Bautista García- Vera

Madrid, 2004

ISBN: 84-669-2506-6

Universidad Complutense de Madrid
Facultad de Educación – Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica y Organización escolar

ANALISIS Y PROYECCION ACTUAL DE LOS PRINCIPIOS
MORALES DEL PADRE MANJON

TESIS DOCTORAL
DIRECTOR: DR. ANTONIO BAUTISTA GARCIA-VERA

CARMEN ROSTAND QUIJADA
MADRID, 2004

A mi madre e hijo, en la tierra y
a mi padre en el cielo

INDICE GENERAL

0.- INTRODUCCION	7
0.1.- Finalidad de la tesis	11
0.2.- Metodología de la investigación	12
1.- LA EDUCACION MORAL EN EL PENSAMIENTO DEL PADRE MANJON	15
1.1.- Contexto histórico, político, social y cultural del Padre Manjón	17
1.2.- Ideas básicas de su pensamiento	39
1.2.1.- Breve biografía para comprender el resurgir de sus ideas	41
1.2.2.- Principales principios de su pensamiento	49
1.2.2.1.- El hombre como sujeto de la educación	49
1.2.2.2.- Concepto de educación	53
1.2.2.3.- Importancia de la familia	59
1.2.2.4.- Características de la escuela manjoniana	65
1.3.- La educación moral en la obra de D. Andrés	73
1.3.1.- La moral en el hombre como sujeto de la educación	75
1.3.2.- La educación como formación del hombre moral y del carácter moral	78
1.3.3.- Familia y educación moral	81
1.3.4.- Textos manjonianos y sus fuentes pedagógicas	84

2.- LA EDUCACION MORAL EN LA L.O.G.S.E.	95
2.1.- Introducción	97
2.2.- Antecedentes	102
2.2.1.- Piaget y el desarrollo moral del niño	102
2.2.2.- Kohlberg y el juicio moral	114
2.3.- Justificación en el currículum	139
2.4.- La moral como tema transversal	146
3.- ANALISIS CONTRASTADO MANJON – L.O.G.S.E.	165
3.1.- Aportaciones de Manjón a la L.O.G.S.E.	167
3.1.1.- Procedimientos	167
3.1.2.- Objetivos	170
3.1.3.- Fines	171
3.1.4.- Metodología	178
3.1.4.1.- Globalización	179
3.1.4.2.- Intuición	179
3.1.4.3.- Acción	180
3.1.5.- Igualdad y calidad	182
3.1.6.- Conceptos puntuales	186
3.1.6.1.- Aprendizaje significativo	186
3.1.6.2.- Atención a la diversidad	189
3.1.6.3.- Educación gradual o por niveles	198
3.1.6.4.- Formación Profesional	201
3.1.6.5.- Coeducadores	202
3.1.6.6.- Contenidos procedimentales	205
3.2.- Aportaciones de Manjón en el aspecto moral	206
3.2.1.- Transversalidad	208
3.2.2.- Objetivo primordial de toda educación	209

3.3.- Comparación de las aportaciones y ausencias en general y de educación moral en particular desde el punto de vista del contexto social y cultural de la época	211
4.- PROYECCION DE LOS PRINCIPIOS MORALES DE MANJON EN EL SIGLO XXI. PRINCIPIOS DE CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.C.E.)	225
5.- CONCLUSIONES	241
5.1.- El sentido moral de la educación en el Padre Manjón	243
5.2.- Los principios morales de Manjón en el contexto de su época	245
5.3.- Proyección actual de los principios morales de Manjón	247
5.4.- Actualidad y valoración de las Escuelas del Ave María en Granada	248
6.- BIBLIOGRAFIA	253
7.- ANEXOS	277
7.1.- Anexo I Educar enseñando en el Ave María	279
7.2.- Anexo II Frases manjonianas relevantes	295
7.3.- Anexo III Documento inédito	302

0.- INTRODUCCION

0.1.- Finalidad de la tesis

0.2.- Metodología de la investigación

0.- INTRODUCCION

Sin duda, mi trayectoria familiar a nivel personal y profesional, me ha mantenido en contacto permanente con el campo de la educación y con la figura del Padre Manjón.

Mis años de docencia se han visto enriquecidos por el contacto diario, no sólo a nivel profesional, con compañeros, sino a nivel personal con mis propios alumnos, que me han aportado la necesidad de replantearme la enseñanza a nivel educativo en función de los cambios por ellos mismos experimentados.

A lo largo de mis veinticinco años dedicada al ejercicio del Magisterio, siempre he tenido muy en cuenta la importancia de la persona como tal, y que yo era un agente más en su labor educativa, sobre todo y con más motivo en aquellos alumnos sobre los que ejercía el papel de tutora.

Este hecho me ha hecho sentirme implicada en las fluctuaciones que la escala de valores ha producido a lo largo de los años y a abordar este trabajo por su importancia y por la implicación que tiene para Manjón el hecho de que toda educación lleva implícito el ser moral.

Dado que actualmente el tema de la educación moral está en boca de todos por la crisis de valores que presentan las sociedades del mundo moderno, me ha parecido oportuno partir de la visión integradora del hombre, que tenía Manjón, para reflexionar sobre sus planteamientos. Quiero hacer una valoración de su pensamiento analizando sus aportaciones, sobre todo desde el aspecto moral, llegando a analizar el paralelismo existente entre sus ideas y las actuales.

Son muchos los estudios que se han hecho sobre Manjón, y yo misma me he sentido muy implicada con su obra, ya que por mis antecedentes granadinos y sobre todo familiares, he estado en contacto con su pensamiento.

Mi padre, avemariano, y profundo conocedor de Manjón, motivó mi curiosidad desde pequeña y me subió al barco de su obra, pretendiendo que con mis estudios y trabajo pudiese llegar a hacer una tesis que ampliase en parte la suya y que abriese nuevos horizontes a la actualidad del pensamiento manjoniano.

Por todo ello, el siguiente trabajo de investigación se ha desarrollado siguiendo la siguiente estructura

Haremos una primera aproximación de la educación moral en el pensamiento de D. Andrés Manjón, a través de su contexto histórico, político y social, analizando las circunstancias concretas que vivió y de las que obtuvo razones fundadas para inspirar su obra educativa, siendo sensible a los acontecimientos de su tiempo y reflejándolo en sus escritos, donde encontramos su justificación del hecho educativo.

Al analizar sus principios partiremos de la base del hombre como principal sujeto de su propia educación y de la importancia que concede a la familia. Así mismo analizaremos la educación moral como formación del carácter moral, fin de toda educación.

Posteriormente, un análisis comparativo con la L.O.G.S.E. nos permitirá justificar las aportaciones y ausencias desde el punto de vista del contexto social y cultural de la época, no sin antes analizar la moral en Piaget y Kohlberg como referentes al marco de la L.O.G.S.E..

También haremos una proyección de sus principios morales en la L.O.C.E., teniendo en cuenta su posible vigencia en un futuro.

Finalmente, en las conclusiones se exponen los argumentos e ideas derivadas del análisis efectuado en los anteriores capítulos, para responder a los cuatro propósitos que presiden el inicio de la tesis.

. No estaría completa esta introducción sin mencionar a las personas que más directamente han contribuido a su realización.

En primer lugar quiero agradecer a las Instituciones que me han permitido disfrutar de licencia por estudios, para poder realizar esta tesis. También a mi Director D. Antonio Bautista García-Vera, por su apoyo incondicional desde que mi anterior director, mi padre, falleciera. No quiero olvidar a mis compañeros y amigos que tanto en Madrid como en Granada me han facilitado documentación y material al tiempo que me han dado su apoyo incondicional. A José Manuel, Maribel y especialmente a mi querida Pilar que con su paciencia y cariño me ha ayudado en los aspectos informáticos de este trabajo. Por supuesto, mi familia ha sido mi principal resorte para conseguir la realización de esta tesis, y sobre todo el apoyo espiritual de mi padre, que nunca me ha faltado.

0.1.- Finalidad de la tesis

Teniendo en cuenta las observaciones planteadas anteriormente y la importancia que el tema de la educación moral está cobrando en nuestros días, tanto por su necesidad a nivel social como por su importancia a nivel educativo, nos proponemos con esta investigación una cuádruple finalidad:

- Indagar en el sentido moral de la educación tanto en la obra de D. Andrés Manjón como en las últimas Leyes educativas
- Conocer sus aportaciones teniendo presente el marco socio – cultural de su época
- Analizar la proyección actual del pensamiento de Manjón. Para ello hacer un estudio paralelo de sus escritos con los contenidos de la L.O.G.S.E. y los principios de calidad de la L.O.C.E., así como sus fundamentaciones en autores anteriores
- Como consecuencia de los tres propósitos anteriores, analizar y valorar las Escuelas del Ave María como instituciones orientadas al humanismo cristiano y social

0.2.- Metodología de la investigación

Para dar respuesta a los anteriores propósitos utilizaré la metodología histórica, según Sarramona (1980), que afirma entre otras cosas que dado que la reconstrucción del hecho pasado siempre será parcial y más acusada cuanto más nos alejemos en el tiempo y, teniendo en cuenta, que Manjón no es contemporáneo, se ha tenido que revisar mucha cantidad de material para con ello poder llegar a unas conclusiones válidas.

Para que la metodología utilizada resulte útil, se ha hecho previsión de que se dispone de material suficiente para su comprobación. En este sentido se ha efectuado una recogida y evaluación de datos haciendo una prudente selección de materiales, teniendo en cuenta sobre todo los textos referentes. Estas fuentes, clasificadas en primarias y secundarias, según que la relación con Manjón sea directa o indirecta, han aportado datos para reconstruir los hechos que hemos tratado de describir y explicar.

No he pretendido reducir la investigación a una simple descripción de los principios de Manjón, sino que se ha tratado de explicar el por qué llegó a dichas formulaciones, estudiando el contexto de su época. Para ello he seguido un triple análisis:

- **Análisis histórico:** El estudio del pensamiento pedagógico de Manjón ha comenzado con una lectura exhaustiva de sus obras, analizando y entresacando aquellas ideas que por su importancia podían aportar algo a mi trabajo.
- **Análisis comparado:** Ha consistido en sintetizar conceptos de sus diferentes obras a fin de facilitar la construcción de categorías que faciliten comprender el sentido de la educación moral en el Padre Manjón.
- **Análisis de otros documentos:** Por otra parte, diferentes autores me han aportado así mismo información relevante tanto por su relación con la obra manjoniana, como por sus ideas y contenidos en el campo fáctico (hechos educativos), en el campo normativo (ideas, principios, normas o leyes) y en el campo teórico (teorías sobre educación)

Con estos fundamentos, en un primer momento, he utilizado el método analítico para clarificar sus numerosos conceptos pedagógicos y delimitar las notas constitutivas de los mismos, analizando con frecuencia el lenguaje que emplea Manjón como substrato de numerosos conceptos.

Después del análisis, el método sintético, me ha proporcionado una visión global de su pensamiento pedagógico estructurando los contenidos de su producción escrita.

La gran información recogida, incluyendo a otros autores, me ha permitido entender el modelo educativo de Manjón orientando la

educación a la perfección del hombre en su doble naturaleza, espiritual y corporal, en relación con su doble destino temporal y eterno.

Primeramente he tratado de analizar las ideas básicas de su pensamiento y concretamente respecto a la educación moral. Seguidamente he analizado la educación moral en la L.O.G.S.E. retomando los antecedentes a la misma, como son los estudios de Piaget y Kohlberg.

Un análisis contrastado Manjón-L.O.G.S.E. ha permitido ver las aportaciones hechas por D. Andrés y analizarlas. Dado que la implantación de la L.O.C.E. a fecha de hoy está por determinar, me he limitado a analizar los principios de calidad tal y como los vería Manjón.

Para realizar estos últimos análisis contrastados he seguido el método de educación comparada. Según García Garrido y considerando el recurso directo a las fuentes primarias como absolutamente necesario para una buena metodología comparada, he analizado directamente textos escritos por el propio Manjón, así como, y volviendo a los criterios de García Garrido, he recurrido a fuentes secundarias como revistas, artículos y obras de otros autores, que han analizado su pensamiento desde distintas perspectivas. Mediante la comparación temática concreta he hecho referencia a la educación moral en Manjón, en la L.O.G.S.E. y en la L.O.C.E.

1.- LA EDUCACION MORAL EN EL PENSAMIENTO DEL PADRE MANJON

1.1.- Contexto histórico, político, social y cultural del Padre Manjón

1.2.- Ideas básicas de su pensamiento

1.2.1.- Breve biografía para comprender el resurgir de sus ideas

1.2.2.- Principales principios de su pensamiento

1.2.2.1.- El hombre como sujeto de la educación

1.2.2.2.- Concepto de educación

1.2.2.3.- Importancia de la familia

1.2.2.4.- Características de la escuela manjoniana

1.3.- La educación moral en la obra de D. Andrés

1.3.1.- La moral en el hombre como sujeto de la educación

1.3.2.- La educación como formación del hombre moral y del carácter moral

1.3.3.- Familia y educación moral

1.3.4.- Textos manjonianos y sus fuentes pedagógicas

1.- LA EDUCACION MORAL EN EL PENSAMIENTO DEL PADRE MANJON

1.1.- Contexto histórico, político, social y cultural de la vida del Padre Manjón

La vida de Manjón queda encuadrada entre dos momentos característicos de la Historia de España: “época Isabelina” y la Dictadura de Primo de Rivera (1846-1923). Su triple condición de sacerdote católico, catedrático universitario y fundador de una institución escolar popular para la educación de sectores marginados le hacen sensible a los acontecimientos de su tiempo, lo que queda reflejado en sus escritos y en su concepción del hecho educativo.

Nace el 30 de noviembre de 1846 cuando en España se consolidaba el paso de una monarquía absoluta a una liberal, disputándose el poder dos fuerzas políticas antagónicas, los liberales progresistas y los moderados. Este hecho agitó la vida social y política española durante el siglo XIX y primer cuarto del siglo XX incluyendo periodos revolucionarios. BALLESTEROS “Historia de España” 1941.

La preocupación histórica que domina en el siglo XIX está constituida por el ideal de libertad y desarrollo democrático de la sociedad que cultural y socialmente no había recibido el influjo reformista y revolucionario de la Ilustración, en la medida en que este movimiento ideológico francés había contagiado la cultura de los demás países europeos.

En 1812, la Constitución española había supuesto una eficaz resistencia del pueblo contra la invasión napoleónica, pero por otra parte, había suficientes motivos para justificar una renovación social urgente. El

absolutismo real y el colonialismo ibérico precedentes, habían beneficiado a privilegiados sectores sociales de nuestra nación. El atraso del pueblo y las divisiones de clase eran graves, así como el acceso del pueblo a la cultura y a la educación. Cada vez empeoraban más las áreas sociales marginadas y sobre todo la población campesina.

En el aspecto religioso, dejan de ser tirantes, las relaciones del Estado con la Santa Sede. En 1851 se firma el Concordato, por lo que quedan saldadas las viejas cuentas producidas por la desamortización de bienes eclesiásticos.

El malestar y la inquietud social y política se ven acentuados con la revolución europea de 1848 y culminan en la “Vicalvarada” de 1854. Se inicia el llamado “bienio progresista”, tras el entonces gobierno de los “moderados”. Como primera medida los progresistas quieren llevar a cabo la reforma de las estructuras sociales y adoptan una medida drástica, la “Desamortización General” de 1º de mayo de 1855. Esto trae como consecuencia la ruptura de relaciones entre la Santa Sede y el estado español por poner en venta este último los pocos bienes eclesiásticos que quedaban. Entre los bienes afectados estaban las tierras comunales y los “de propios”. Manjón deja constancia del hecho en “La memoria de las Escuelas de Sargentos”:

“El gobierno nos ha robado toda la hacienda del concejo, de la parroquia y de la escuela que era nuestra.

Teníamos una escuela dotada con fincas propias y nos las vendió; teníamos una parroquia y curato dotado con tierras y prados nuestros, y nos los vendió; tuvieron nuestros padres un hospital con bienes propios, y desapareció; teníamos bienes que llamábamos de propios o del concejo, porque estaban destinados a satisfacer las necesidades de éste, y nos los

vendió; hasta la casa común del pueblo donde se reúne el concejo (concejo es la reunión de vecinos y viudas para tratar de los asuntos comunes al pueblo), han querido venderla, y se salvó por un letrado que dice: Casa de Ayuntamiento; teníamos terrenos comunes o de común aprovechamiento, para hierbas y leñas, y nos los vendió; teníamos un pósito y se desvaneció“

La desamortización no sólo no solucionó los problemas sociales sino que los agravó. Las tierras y bienes puestos a subasta no pudieron ser adquiridos sino por los grandes burgueses y terratenientes, por lo que aumentó el latifundismo. ESCANDELL “Historia socio-económica de España contemporánea“ 1965

“Para tener una idea de la concentración de las tierras en estas pocas manos basta apuntar cifras estadísticas...”

<u>propietarios</u>	<u>% propiedad</u>
99,2%	50,6
0,8%	49,4

la situación estaba planteada como si dijéramos que un solo propietario tenía la mitad del suelo y que la otra mitad del territorio estaba repartida entre el 99% restante que compusiera la totalidad de la población”

En este periodo crece el malestar social, político y económico, lo que incide claramente en el ámbito educativo. Existen desacuerdos en el equipo gobernante y aparece un tercer partido “La Unión Liberal”, nacida de la desmembración de los anteriores y que quiere aglutinar a los más progresistas de los moderados y a los más moderados de los progresistas, pero que no logra tampoco solucionar los problemas planteados.

En un intento de afrontar la crisis, el general Narváez asume poderes dictatoriales, pero fue un intento inútil. El 28 de septiembre de 1868, estalla violentamente la revolución. En Alcolea son derrotadas las tropas gubernamentales y la reina Isabel II huye a Francia, hundiéndose el trono borbónico e instaurándose un gobierno democrático.

Las primeras medidas que tomó el Gobierno Provisional fueron la libertad absoluta de imprenta, la autorización de las asociaciones obreras y también la disolución de las órdenes religiosas fundadas en España después de 1837. En la nueva Constitución de 1869 y tras largas discusiones fue aprobada la libertad de cultos, aunque el poder político se entrega al anticlericalismo, como queda de manifiesto con la expulsión de religiosos, apropiación de bienes pertenecientes a monasterios, supresión de asociaciones católicas y cierres de conventos y seminarios, como el de S. Jerónimo de Burgos donde Manjón se encuentra cursando cuarto curso de Teología. Leemos en “Cosas de antaño” (Manjón 1955) Tomo IX:

“cuando se hallaba cursando el cuarto año, estalló la revolución cuartelera y democrática de 1868, se cerró el Seminario y Perico se fue al Instituto y le hicieron bachiller, sin saber más que antes, esto es, unas cuantas palabras”.

(En la narración autobiográfica Cosas de antaño Andrés Manjón se hace llamar Pedro Puente).

Por parte de algunos sectores públicos se inicia una campaña anticatólica. En el propio Congreso de los Diputados y por boca del conocido político Emilio Castelar, se llegó a decir que el catolicismo era la causa de la decadencia española.

El día 27 de mayo de 1899, Andrés Manjón escribe en su Diario:

“Castelar ha muerto: Que Dios le haya perdonado. Ha hecho mucho daño con los pulmones, y murió axfisiado. Ha sido la figura de este medio siglo de charlatanes; cultivaba el arte de hablar, y, como otros muchos, hablaba mejor que gobernaba. Desgraciada la nación que se vea en manos de retóricos. ¡Ave María!”

El corto reinado de Amadeo de Saboya (1870-1873) no cambia la situación político-social ni religiosa. El mismo día de su abdicación se proclama la Primera República (11 de febrero de 1873), de breve duración y auténtica anarquía. Durante esos casi once meses se sucedieron cuatro presidentes (Figueras, Pi y Margall, Salmerón y Castelar) sin lograr restablecer el orden. La guerra carlista se recrudece en el norte. Pericot “Historia de España“ 1958

Tras un golpe de Estado el General Pavía constituye durante varios meses un Gobierno Provisional, hasta que tras un pronunciamiento militar se proclama rey a Alfonso XII el 29 de diciembre de 1874.

Una vez instaurada la dinastía de los Borbones en España llega un periodo de relativa calma hasta 1.895, cuando estalla la guerra en las colonias de Cuba y Filipinas. Tras una lucha sangrienta alcanzan su independencia en 1.898 con el Tratado de Paris. Esta pérdida colonial produjo un doloroso impacto en toda la población española y tuvo grandes repercusiones en el campo económico y social. D. Andrés Manjón, profesor de la Universidad de Granada acusó profundamente el golpe, a juzgar por las páginas de su “Diario“:

- 31 de diciembre de 1896: “Fin de año. Mal año para la Patria. La pobre España se está desangrando y la doble insurrección cubana y filipina no acaban. ¡Dios mío, perdón, perdón! “

- 4 de marzo de 1897: *“Hoy nos han pagado en la Universidad el mes de febrero y parece un milagro que cobremos estando sosteniendo dos guerras la Patria. La bancarrota se acerca. Vivimos de milagro”.*
- 19 de abril de 1898: *“Los yanquis nos declaran la guerra para echarnos de Cuba. Lo tenemos merecido por nuestra pésima administración colonial. ¡Dios salve a la Patria!”.*
- 20 de abril de 1898 *“...Empiezan las consecuencias de la guerra. ¡Dios salve al país!”.*
- 1 de mayo de 1898: *“Ha subido el pan 6 céntimos; amenazan el hambre y la revolución, un choque de nuestra escuadra con la yanqui y la pérdida de nuestras colonias”*
- 2 de mayo de 1898: *“Nuestra flotilla de Filipinas ha sido destruída en Cavite por seis acorazados yanquis que ahora bloquean a Manila. ¡Pobre España”.*
- 4 de mayo de 1898: *“La revolución del hambre y el desengaño se aproximan, mientras las colonias se alejan de la madre Patria. ¡Infeliz España, cómo te han puesto los dulcámaras! (Aunque en la copia que se conserva en el archivo de la Sagrada Congregación de Ritos está escrito a mano de Manjón, tal vez D. Pedro Manjón al remitir los documentos para la Causa de los Santos, D. Andrés parece referirse a “la dulcámara”, planta medicinal y sedante, un poco “curadolores” al referirse a modo de símil a los “cura males” de España” o gobernantes)”.*
- 5 de mayo de 1898: *“Moréu, el comandante del acorazado Colón, escribe a su primo, el conde de Torreisabel, diciendo: se*

aproxima una catástrofe naval semejante a la de Trafalgar, descuento mi vida y la de los que me acompañan; mi buque y mi bandera irá el enemigo a cogerlos al fondo del mar, ojalá que este sacrificio salvara a la Patria; pero está tan adormecida en la servidumbre, que ni cuenta pedirá de nuestras vidas a los hombres ineptos que así exponen marinos y barcos“.

- 7 de mayo de 1898: *“¿Qué será de nuestra Armada?, ¿Qué de los infelices que aún defienden la bandera de España en Cuba y Filipinas?“.*

- 31 de mayo de 1898... *“La Patria peligra; la fé la hará resucitar“.*

- 10 de junio de 1898: *“Manila y la isla de Luzón están ardiendo. Aguinaldo y los yanquis tienen en grave aprieto a nuestros soldados.“*

- 20 de julio de 1898: *“Esperamos el correo de dos en dos días y trae las noticias con seis u ocho de retraso (Manjón está en Sargentos de la Lora. !Y más valiera no saber nada, según son de tristes y bochornosas las derrotas de mar y tierra“.*

- 3 de agosto de 1898: *“Los yanquis entran en la ciudad de Ponce (Puerto Rico) sin oposición de los españoles y con aplauso de los puertorriqueños. Nadie nos quiere“.* Y en estos y parecidos términos continúa otros días.

Después de la crisis provocada por la pérdida de las colonias, la economía se va recuperando; pero continúa el desequilibrio entre el avance material y la repartición de la riqueza. Esto genera actitudes revolucionarias en el socialismo y en los movimientos sindicales obreros con sus luchas en apoyo de las reivindicaciones sociales

Para afrontar todo este problema social se crea el Instituto de Reformas Sociales en 1904. En el campo católico destacaron algunos pioneros como el P. Vicent S.J., fundador en 1864 de los primeros Círculos Obreros. De las páginas del Diario de Manjón se desprende que el jesuita solicitó, en varias ocasiones, su colaboración en este campo. (El 13 de enero de 1905 escribe Manjón en su Diario):

“Consultando con mis compañeros sobre planes corporativos o de cooperativas del P. Vicent, que quiere embarcarme para que yo haga la nonada de fundar cooperativas agrícolas de producción y consumo en esta diócesis“.

Según se desprende de otros párrafos de su mismo Diario no parece muy dispuesto “a embarcarse“:

“Si el P. Vicent no cuenta con otro más apto para mandar sus proyectos que yo, mal andarán sus proyectos en Granada“

Las tensiones se recrudecen hasta que culminan con la tristemente célebre “Semana trágica“ de Barcelona en 1909. Huelga general, asaltos, quema de conventos. De todos estos hechos nos deja Manjón constancia con profunda tristeza en “El maestro mirando hacia fuera“ Tomo VII páginas 179-180:

“Barcelona, gran colector de gente averiada y fiera, nos ha dado este ejemplo de fiereza canibalesca, pues allí estuvo organizado el sindicalismo en bandos, cuyo lema era la pena de muerte a quien se tome por enemigo o amigo sospechoso, y tras de un asesinato, otro; tras un incendio, otro; tras una venganza, ciento, y, en suma, el fiero exterminio, el terror y la muerte“.

“Llegó a tal punto la decadencia social en Barcelona, que allí surgió una horda de verdugos, quienes cazaban hombres como si cazaran fieras en la selva, y viendo que ni la autoridad reprimía la matanza ni el pueblo denunciaba a los matadores, frente al Sindicato Unico, que ejercía el monopolio de la muerte y el terror, se organizó otro Sindicato Libre, que empleaba igual procedimiento e iguales crímenes, matando criminales o a quienes reputaba tales.

Y así Barcelona, la industrial y culta Barcelona, se convirtió en la ciudad del patíbulo, la de las bandas de asalariados cazadores de enemigos, de verdugos sin cárcel ni proceso, sin acusación ni defensa, la ciudad de la ciénega y la sangre, de la baratería y el canibalismo

¿Puede darse más triste espectáculo, más deprimente situación, más bochornosa decadencia?...“

Tras los acontecimientos es ajusticiado como responsable Ferrer Guardia, fundador de la “Escuela Moderna“, de orientación anarquista en Cataluña, dirigido por maestros que se ocupaban más de política que de la propia enseñanza y que tenían un claro sentido anticlericalista. Este hecho provoca un eco desfavorable en Europa. Las izquierdas se coaligan y Antonio Maura, jefe de gobierno, tiene que dimitir. Montero “Historia de la persecución religiosa en España“ 1961

Manjón escribe en su Diario el 27 de agosto de 1909:

“Cuando vino por Granada (se refiere a Francisco Ferrer) con su concubina Villacampa, dejó aquí su semilla, y que en su plan estaba que ardieran aquí, además de los edificios religiosos, las Escuelas del Ave María.“

Y luego el 22 de septiembre de 1909:

“Muere Francisco Ferrer y Guardia, un verdadero criminal, encumbrado masón, verdadero autor del frustrado regicidio del día de la boda del Rey y de los incendios de Iglesias y escuelas de Barcelona, estafador, mal padre, mal esposo y mala persona; se movió en Francia, Italia y otros países (donde) la masonería protesta por el fusilamiento de tan bella persona. Los masoncillos de por acá se conjuraron también. Y aliándose el funesto hablador Moret con todos los enemigos de Maura le derriban del poder“

Una vez más se desata la fobia antirreligiosa y anticlerical. La situación se agrava al estallar la guerra de Marruecos para sostener nuestras plazas africanas.

Un dato significativo de la inestabilidad de ese momento entre 1917 y 1923 (año de la muerte de Manjón) es que tienen lugar 13 crisis totales de gobierno y otras 30 parciales, en donde España vive unos años de terrorismo callejero y de confusión. El 13 de septiembre de 1923 pone fin a este estado de cosas el Capitán General de Cataluña, Don Miguel Primo de Rivera, dando un golpe de Estado y estableciendo un Directorio militar.

La descripción que hace Manjón del ambiente de pobreza y miseria queda reflejado en “El pensamiento del Ave María“ (a principios de siglo):

“España es un pueblo que no come; es sobrio por necesidad, es económico hasta la miseria, no puede vivir sino ayunando a pan y agua; para él todo el año es cuaresma, y no hay más que ver lo que abundan los rostros escuálidos y las ropas descoloridas y pobres (...) Y si esto pasa en España ¿qué será en este

pobrísimos rincón, en estas cuevas y andurriales, donde se refugia y esconde lo más caído de Granada?”

La institución familiar a partir de la segunda mitad del siglo XIX va adquiriendo en Europa una nueva configuración.

(J. Vázquez de Acuña 1962):

“La tierra sedimentadora y tradicionalista por excelencia no puede ser reemplazada por la fábrica y produce la familia inestable...”

La familia deja de ser unidad de producción en la que todos los miembros colaboran y se hace más reducida, a la vez que el autoritarismo paterno es menos marcado.

En España este cambio se produce más lentamente y aunque a principios del siglo XX prevalece todavía una estructura socioeconómica de tipo agrícola, en el último cuarto del siglo XIX comienza a estar presente el proceso de evolución.

Las nuevas corrientes ideológicas producen un impacto en la mentalidad española: el laicismo y la descristianización van minando el sentido religioso y cristiano de la familia. Se comienzan a introducir nuevas prácticas como el aborto y el divorcio y el sacerdote pierde gran parte de su fuerza de intérprete y custodio de los valores religiosos y morales. El socialismo, que ha arraigado sobre todo en tierras andaluzas, propaga su teoría del “amor libre”.

Manjón denuncia el hecho en una de sus últimas obras:

“Estaba reservado a nuestro tiempo de radicalismo antisocial atreverse a proclamar la libertad de la carne, que a esto equivale el amor libre o la comunión de mujeres”.

La legislación, centralista y unificadora asesta duros golpes a la institución familiar, obstaculizando los derechos a la educación de los propios hijos.

Con la Restauración de los Borbones, un Real Decreto de 1875 modifica la ley, dejando subsistentes dos formas de matrimonio: la canónica para los católicos y la civil para los demás.

Por otra parte va tomando cuerpo en este periodo el movimiento feminista, con una nueva sensibilidad para la educación de la mujer y por una tendencia a la equiparación con el hombre en todos sus derechos.

En la formación de esa nueva fisonomía de la institución familiar tienen gran peso una serie de factores socioeconómicos que hacen que las grandes ciudades crezcan a un ritmo acelerado. En torno a ellas se establecen grandes masas obreras. La falta de viviendas provoca el hacinamiento y la promiscuidad lo que produce grandes consecuencias negativas en la moral familiar. En las ciudades industriales se comienza a incrementar el trabajo de la mujer fuera del hogar.

El golpe más duro a la institución familiar lo asestó la extrema pobreza en que vivían la mayor parte de las familias campesinas y obreras.

El analfabetismo, el alcoholismo, la tuberculosis, el tifus, el hacinamiento en suburbios – según Vicens Vives – era el resultado de salarios.

El mismo autor en su obra “Historia social” escribe:

“La taberna, el prostíbulo se sucedían con el taller en la vida del operario; mujer y familia relegados a lugares nauseabundos, casi siempre cuartos realquilados; al final hospital y manicomio”.

También Manjón nos habla de la extrema pobreza del ambiente de Granada. Dice:

“Vergüenza da confesarlo, pero es lo cierto que, sin hablar de otros escándalos, el amancebamiento pasa como cosa corriente entre estas gentes; los padres ven y consienten con pasmosa indiferencia e inexplicable cobardía el concubinato de sus hijos (...) Se juntan no con vínculo que dura toda la vida, sino con uniones pasajeras“

A todo esto añade que el más grave de los males que ha encontrado en la realización de su obra ha sido la desmoralización de la familia. El 9 de marzo de 1901 anota en su Diario:

“Hoy he visto a unos niños que jugaban a la familia. Uno decía: “tú eres la madre y yo soy el padre que llega borracho a casa, .Te pego, te insulto y te echo a la calle. Tú te escapas para que yo no te mate, escandalizamos a todo el barrio y nos meten en la cárcel“. Si estudian y aprenden estos niños“.

Culturalmente hablando el siglo XIX se caracteriza por una notable decadencia. En los últimos años comienza un movimiento de recuperación que continuará a través del siglo XX.

Casi toda la vida de D. Andrés Manjón transcurre en las aulas universitarias, excepto la temporada que pasó en el de S. Isidro de Madrid (1875-1879). Por tanto se hace necesario analizar brevemente los elementos culturales más importantes que le rodearon.

Tanto en filosofía como en la vida política y social el siglo XIX aparece poco definido. El profesor de la Universidad de Alcalá Dr. Martínez Gómez lo define :

“Nuestro pensamiento filosófico es pobre y, excluidas muy pocas figuras de relieve, puede decirse mero vaivén de los influjos externos; la primera mitad bajo el signo de Francia, sensismo, materialismo, sociología, eclecticismo; la segunda con el espectacular viraje hacia Alemania, a que seguimos no menos servilmente que antes a Francia; un poco de kantismo, de hegelismo, y el gran acontecimiento krausista. La Escolástica parece totalmente extinguida o recluida en seminarios y universidades rutinarias, hasta que apunta su renacer al declinar el siglo“

A lo largo del siglo, la corriente sensista arraiga profundamente en psicología y ética, habiendo claros seguidores del sensismo de Condillac y del utilitarismo de Bentham. En Francia se pasa del sensismo al espiritualismo ecléctico de Víctor Cousin. Aquí también se convierte en filosofía oficial de moda, copiándose los textos y programas de Francia. Domina en el Ateneo de Madrid, en la Universidad, en los círculos intelectuales, literarios y políticos desde la tercera década del siglo hasta el apogeo del krausismo.

De igual modo y aunque un poco más tímidamente que en el resto de Europa, hacen su aparición el darwinismo, evolucionismo y positivismo.

En España en primera mitad del siglo XIX, destaca el filósofo español Jaime Balmes (1810-1848), aceptando en gran parte el núcleo central de la doctrina escolástica y presentándonos su “Filosofía fundamental” advirtiendo que *“no es copia ni imitación ninguna filosofía extranjera; no es ni alemana, ni francesa, ni escocesa... Balmes “Obras completas” 1948*

Emprende su labor con el deseo de *“contribuir a que los estudios filosóficos adquieran en España mayor amplitud de la que tienen en la actualidad“.*

Comparte aspectos de las doctrinas de Descartes, Kant, Leibniz, Hegel, aunque reconoce que tienen fallos “gravísimos”.

Su influjo fue notable dentro y fuera del país. De hecho Manjón tenía como libros de consulta dos de sus obras: *“El protestantismo comparado con el catolicismo”* y su tratado de *“Filosofía elemental”*.

Destacó también otra figura del pensamiento católico español, Donoso Cortés (1809-1853), más literato y orador que filósofo. En su obra *“Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo”* (1851) subraya la supremacía de la fe sobre la razón. Señala como misión de la filosofía *“reducir a sistema y a método las verdades fundamentales que nos han sido reveladas, relacionarlas, ordenarlas y deducir consecuencias”*.

Pero sin duda, el gran acontecimiento filosófico del siglo XIX fue el krausismo. El profesor de la Universidad de Madrid Julián Sanz del Río (1814-1869) lo trajo de Alemania en 1843. Su autor, Karl Christian Friedrich Krause, presenta un sistema panteísta denominado “pananteísmo”, donde el mundo no se identifica con Dios, sino que está contenido en él. Su fondo ético-religioso estaba muy en consonancia con la mentalidad española de la época y se extendió gracias al apoyo encontrado en los cuadros dirigentes, donde el profesor Sanz del Río tenía buenos amigos.

Esta filosofía de moda entre los años 50 y 75 recorre dos fases, análisis y síntesis. En la primera, el espíritu conoce lo múltiple inmediato, diferente, parcial. De ahí se eleva gradualmente a lo simple, a lo idéntico, a lo total, hasta terminar en el conocimiento intuitivo racional del Ser absoluto. La vía analítica termina en el Infinito, el Absoluto, Dios, el Ser. De ahí bajamos deductiva y sintéticamente a la multiplicidad. Si analíticamente todo se ve desligado, al sintetizar desde el Ser, todo lo vemos articulado en la unidad, Dios.

El problema moral se plantea dentro del plano metafísico. El Ser absoluto es a la vez el Bien Supremo. Nosotros estamos en el Ser. Nuestro deber será reproducir en nuestra vida la vida de Dios.

Sanz del Río quiso armonizar krausismo y religión, ciencia y fe católica, dado el catolicismo exangüe que se vivía entonces.

Dada, por otra parte, la defensa que hace de la persona humana, y la posición central que le concede en el orden social y jurídico, explica en gran medida la influencia que tuvo en Francisco Giner de los Ríos, fundador de la Institución Libre de Enseñanza en 1876.

Por otra parte, su racionalismo e inconsistencia interna hicieron que el krausismo no tuviera una larga vida en España. Contra los seguidores de Sanz del Río reaccionaron los defensores del pensamiento tradicional español como D. Marcelino Menéndez Pelayo, Juan Manuel Ortí y Lara, catedrático de metafísica en la Universidad de Madrid y por supuesto D. Andrés Manjón, por estar enfrentado a las teorías de Giner de los Ríos. Así leemos en su Diario:

“Envío hojas coeducadoras para remedio de un incrédulo y blasfemo educado por Francisco Giner y compañía.

“Por la conversión a la fé de un joven a quien Giner y otros del Doctorado de Madrid extraviaron, me manda el padre, muy contento, 150 pesetas”.

En el campo de la literatura y tras la irrupción del Romanticismo, se inicia a mediados de siglo una nueva corriente, el Realismo cuya expresión culminante, el Naturalismo, gustaba de observar y describir la realidad con todo lujo de detalles.

Entre los escritores más destacados en este campo, se pueden citar: Benito Pérez Galdós, Emilia Pardo Bazán, Pedro Antonio de Alarcón y Jose María de Pereda, con quien Manjón mantuvo correspondencia. De hecho, muchos de los fragmentos de "*Cosas de antaño contadas ogaño*" o de "*El Pensamiento del Ave María*" podrían pertenecer a esta corriente literaria dadas las vivas descripciones del ambiente.

En 1883 se crea la Comisión de las Reformas Sociales, donde se estudia la realidad del país y se constata la pobreza y el atraso del pueblo español. La corriente naturalista en la literatura y el positivismo en la filosofía crean un afán por conocer la realidad concreta de España. Este conocimiento va paralelo al que se hace de la realidad de Europa, lo que hace que los españoles empiecen a darse cuenta de la distancia que los separa.

Aunque existía coincidencia a la hora de plantear los problemas tanto científicos como sociales o políticos, no ocurría lo mismo cuando se trataba de buscar soluciones.

Una de las posiciones se ha dado en llamar "europeísta" y propone aceptar los moldes culturales extranjeros.

Frente a ella, la posición "casticista" pretende volver a los valores genuinos españoles manteniendo el acercamiento a Europa, pero sin romper ni negar el pasado.

Ambas posturas se reflejan en la conocida polémica que en torno a la ciencia española mantuvieron José del Perojo y Menéndez Pelayo. Dicha disputa tuvo un amplio eco en el ambiente cultural español. De hecho, la cuestión planteada entre "europeísmo" y "casticismo" vuelve a plantearse entre D. Miguel de Unamuno y Angel Ganivet, discípulo de Manjón en la Universidad de Granada.

El 16 de diciembre de 1898 escribe Manjón en su Diario:

“Misa por Angel Ganivet. Los amigos literatos de este desgraciado joven que fue alumno mío y ha muerto de cónsul en Riga (Rusia), a los 32 años y cuando comenzaba a dar frutos que gustaban y chocaban por lo originales, frescos y abundantes, me han encargado una misa“.

Manjón se sitúa claramente en la perspectiva casticista, considerando al catolicismo como eje y nervio de nuestra cultura y civilización. Ya en sus primeras obras escribe que la educación tiene que ser “histórica y tradicional” y consecuentemente hay que educar en “español y cristiano” (fundamentos de sus escuelas). Hay que estar abierto a nuevas aportaciones pero sin negar los valores tradicionales.

Al final del siglo se produce en España un amplio movimiento cultural e ideológico, como respuesta según algunos a los sucesos que nos llevaron en 1898 a la pérdida de las últimas colonias o como protesta, según otros, por la política irresponsable de las autoridades nacionales que habían sumido al país en un caos social, científico, cultural y político. La respuesta pretende una reforma radical en España, siendo figuras destacadas los hombres pertenecientes a la llamada Generación del 98: Unamuno, Ramón y Cajal, Ortega y Gasset...

El aspecto educativo en el siglo XIX está caracterizado por el estado deplorable de los centros de enseñanza, la escasez de escuelas y las nefastas condiciones de las mismas. Igualmente abundaban los maestros sin vocación ni preparación.

Jaime Balmes escribía: (Balmes 1926)

“Lástima que cuando en otros países se ha llevado adelante el importantísimo ramo de la instrucción primaria haya estado entre nosotros tan descuidada, sea tan reducido el número de escuelas y éstas disten mucho de llegar a la perfección en que las tienen otras naciones”

Mariano Carderera escribe en su *“Diccionario de educación”*:

“En 1880, de 17971 maestros, el 42 % no tenían título; aproximadamente, otro 42 % sólo tenían un título elemental. De los 8230 maestros ejercientes en esa fecha, más del 20 % no había cursado otros estudios que los de la escuela primaria”.

El analfabetismo llega a ser un grave problema en España. Apuntaremos algunos datos: en 1841 el 90,79 % de los españoles no sabe leer ni escribir. Esta cifra va disminuyendo, aunque a principios del siglo XX todavía alcanza el 63,79 %; y en 1920 – tres años antes de morir Manjón – hay en España un 52 % de analfabetos. Las zonas que tienen más alto porcentaje son las del Sudeste (Málaga, Granada y Almería) donde a principio de siglo el 80 % de la población no sabe leer ni escribir.

Manjón padeció este panorama en su niñez. Su amarga experiencia en su primera escuela en Sargentos de Lora le hace escribir en *“Cosas de antaño contadas ogaño o memorias de un estudiante de aldea”*:

“La habitación destinada a clase estaba en bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvoriento, cubrieron con lanchas los vecinos; por techo unas vigas y ripias de duela sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielos rasos; las paredes estaban enjalbegadas con tierra blanca; las mesas eran tres, obra prima del maestro, quien era carpintero de afición y la capacidad calcúlela el que sepa, pues tenía de ancha cuatro

varas, de larga siete y de alta tres y media, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia. Gracias que para evacuar y por las entradas y salidas del maestro y de los que con él iban a conversar, se renovaba algo el aire, que al poco tiempo de entrar los niños se mascaba y olía, y no a ámbar“

Más adelante y refiriéndose al maestro de escuela sigue diciendo:

“El maestro de aquella lóbrega y angustiosa escuela era un vecino. sin título alguno. Quien sabía hacer letras, pero sin ortografía; leer, pero sin gusto, y calcular pero en abstracto, y sólo con números enteros... Conversaba con cuantos venían a pasar el rato, salía a tomar el sol y aire a la calle, encargando a los muchachos que leyeran a voces, y si acaso el guirigay cesaba, él entraba furioso en clase, empuñaba las disciplinas, y a todos zurraba hasta ponerles las orejas encarnadas... El señor maestro reunía varios cargos y oficios, con los cuales medio vivía, pues era: Maestro de escuela, Sacristán, Cantor, Campanero, Relojero, Barbero, Carpintero, Cazador, Pescador, Secretario, Amanuense y Lector de familias y soldados y el Factotum del Pueblo, todo con letras mayúsculas y minúsculas retribuciones“.

En la segunda mitad del siglo se suceden los planes de enseñanza en un afán por renovar la escuela. Durante la vida de Manjón tuvieron lugar veinte reformas de enseñanza.

La escuela se vio privada de criterios pedagógicos en favor de criterios políticos.

Los problemas educativos se constituyen en tema de gran actualidad.

E. Benot "Errores en materia de educación e instrucción pública" 1862 dice:

"un clamor general se eleva por todas partes reclamando reformas y mejoras en materia de educación".

"el que sea dueño de la educación cambiará el mundo".

Manjón comparte estas ideas y lo señala claramente en el "*Discurso leído en la solemne apertura del curso académico de 1897 en la Universidad de Granada*":

"La educación es un poderoso medio de redención individual y social: sana al hombre, le libra del atraso y envilecimiento, contribuye a su dicha temporal y eterna y, mediante el hombre, salva y levanta a familias y pueblos. La educación de un pueblo da la medida de su progreso, y si queréis investigar las causas que motivan las diferencias entre pueblos bárbaros y cultos, buenos y malos, nobles y degradados, hallaréis como principal, si no única, la buena o mala educación que han recibido".

El impulso pedagógico de Manjón se vio motivado por su deseo de cooperación para sacar de la ruina moral a la sociedad de su tiempo y elevar a la clase de los pobres hasta un concepto digno, favoreciendo a través de la educación recibida en sus escuelas, la integración social.

Leemos en sus "*Hojas educadoras y coeducadoras*" Tomo IV

"Sin la recta educación todo está perdido. La educación es, para individuos, familias y pueblos, ni costumbres, ni religión, ni

patria, ni sociedad, ni nada; así como con ella bien dirigida lo hay todo“.

En su *“Tratado de la educación“* escribe:

“Aproximar las clases sociales es educar y civilizar“

1.2.- IDEAS BASICAS EN EL PENSAMIENTO DE D. ANDRES MANJON

1.2.1.- Breve biografía para comprender el resurgir de sus ideas.

1.2.2.- Principales principios de su pensamiento

1.2.2.1.- El hombre como sujeto de la educación

1.2.2.2.- Concepto de educación

1.2.2.3.- Importancia de la familia

1.2.2.4.- Características de la Escuela manjoniana

1.2.1.- Breve biografía para comprender el resurgir de sus ideas

Nace en Sargentos de la Lora el 30 de noviembre de 1846, al norte de Burgos, límite con Santander y en el seno de una familia humilde de labradores. Este origen y su primera experiencia escolar a los siete años dejarán en él profunda huella de la que se quejará amargamente en varias ocasiones, siendo el fermento de su gran obra educativa en Granada.

Leemos en su Diario:

“Nací pobre, viví entre pobres, carecí de escuela formal y por esta causa pasé angustias y trastornos y sufrí retrasos en mi carrera cuando un buen cura de aldea quiso dármela. Mi origen, pues, y mis apuros y deficiencias me impulsaron a instruir a aquellos de mis hermanos que más se me aproximaban por la cuna, la ignorancia y la pobreza; mis simpatías son para los pobres”.

De la escuela de Sargentos pasa a Sedano y de allí a la Preceptoría de Polientes para iniciarse en latín e ingresar en el Seminario que abandonará posteriormente al considerarse indigno para el sacerdocio.

Inicia los estudios jurídicos doctorándose en 1873. Profesor a los 27 años, ejerce la docencia en distintos centros; entre ellos el Instituto S. Isidro de Madrid, donde explicó geografía para poder sostenerse.

El año 79 obtiene la Cátedra de Derecho en la Universidad de Santiago de Compostela. Al año siguiente, por concurso, se traslada a Granada, donde ya Catedrático, se ordena sacerdote en 1886.

Canónigo de la Abadía del Sacromonte desde el 85, bajaba todos los días a Granada. En sus idas y venidas pudo darse cuenta del triste estado social, moral y cultural en que vivían los habitantes de ese barrio, en gran parte gitano.

Así las cosas, bajando un día de octubre de 1888 hacia la Universidad, oyó voces infantiles que canturreaban en una de las cuevas en torno a la que más tarde él llamaría “maestra migas”.

Confiesa él mismo en su Diario:

“Entonces me avergoncé de no haber hecho yo siquiera lo que aquella pobre mujer, hospiciana, y analfabeta, estaba haciendo”

El 1 de octubre de 1889 abre la primera escuela de niñas con 14 el primer día; 45 al cuarto; al mes 70; a los tres meses 120 y al año más de 200. Y esta fue, para la historia, la primera escuela del Ave María.

Adquiere otro carmen, y luego otro y otro... El dinero afluye y con él la comprensión y el ansia de colaborar, donde sea y como sea; y esto, desde los más humildes hasta sus ilustrados colegas de la Universidad.

Las palabras de D. Andrés nos lo explican todo:

“¿De dónde han salido los hermosos cármenes escolares del Ave María? ¿De los niños? Todos son pobres y nadie paga. ¿De los maestros? También son pobres y, poca o mucha, necesitan una paga. ¿De los directores? Tampoco son ricos, como no lo es quien depende de un sueldo o nómina. Pues entonces, ¿de dónde han salido? La respuesta es siempre la misma. Esos cármenes no han venido a nuestras manos y servicio por fuerza de armas, ni por accidente de loterías, ni por

herencia de Indias, ni por capción de litigantes habilidosos y mayordomos aprovechados y poco escrupulosos: han salido de las simpatías y las han pagado quienes nada tenían. Esos niños harapientos y famélicos que en ellos se instruyen son los que han dado el precio en corriente y sonante moneda cristiana, en Avemarías.

Y como no se da efecto sin causa, y no soy fatalista, sino providencialista y cristiano, pongo por cima de todas las causas segundas la primera, que es la providencia de Dios, que movida por las necesidades y oraciones de los niños, los abastece de todo con mano generosa, moviendo para ello los corazones de los que tienen entre pecho y espalda algo más que el estómago”.

En 1894 cuentan las escuelas con 800 alumnos.

Inicia su Diario en mayo de 1895, y aunque lo calla, es propuesto Caballero de la Real Orden de Carlos III el 28 de febrero de 1896.

En 1897 pronuncia el “Discurso de apertura de curso en la Universidad de Granada” con el título “Condiciones pedagógicas de una buena educación y cuáles faltan en los centros de enseñanza”.

El trabajo, es un estudio, en cierta profundidad, bien estructurado, sobre principios pedagógicos y educacionales. En síntesis, postula una educación sin contradicciones, materna o iniciada desde el nacimiento, progresiva o gradual, armónica y activa, sensible y estética, religiosa y moral...

En mayo de 1899 se niega a ser rector de la Universidad aunque haya sido propuesto. Ese mismo año, en diciembre, es nombrado académico de Bellas Artes.

Entre 1900 y 1901 escribe el “Pensamiento del Ave María”.

En marzo de 1902 es nombrado sin conocimiento Consejero de Instrucción Pública por el ministro Romanones. En junio de ese mismo año le conceden la Gran Cruz de Alfonso XII. También participa en el Sexto Congreso Católico Nacional en Santiago de Compostela con “Derecho de los padres sobre la educación de los hijos”.

El 30 de mayo de 1904, el rey Alfonso XIII visita las Escuelas. D Andrés, que a veces nos sorprende con sus genialidades psicológicas nos dice:

“El rey me pareció serio, enfermo o propenso a ello, mal constituido, de talante mediocre, de buenos sentimientos, de educación esmerada, algo ahído de vivas, algo cansado y fastidiado de ruidos y monsergas oficiales, y sin el vigor que piden las circunstancias. Creo que entiende que no es rey sino figurante de tal, pues los reyes actuales, aunque temporeros son los presidentes del gobierno. ¡Pero qué idolatría rodea a esta realeza, anulada o chafada!”.

El 12 de octubre de 1905 se inaugura el Seminario de maestros en el Carmen de la Victoria donde también se incluía la escuela de artesanos.

Entre 1905 y 1907 publica las “Hojas circunstanciales” y las “Hojas coeducadoras” y en 1907 las “Hojas educadoras del Ave María: educar es completar hombres”.

Las “Hojas catequistas y pedagógicas” se comienzan a publicar en 1909.

En 1910 publica “Las escuelas laicas”, folleto de 63 páginas, donde hace un violento alegato contra ellas. Baste con recordar:

“¿Qué es pues la escuela laica a la galicana?”

- 1.- Es, en el nombre, un equívoco, del cual abusa la tartufería de los políticos para engañar a los pueblos ignorantes y cándidos, diciéndoles que Escuela laica es lo mismo que Escuela popular, y así engaña con sustergiversaciones. Al efecto dice que Escuela laica equivale a neutra, siendo todo lo contrario.*
- 2.- Pues la Escuela laica a la galicana, es el ateísmo, esto es, todo lo contrario de la Escuela laica o neutra de la república norteamericana y del buen sentido político.*
- 3.- La Escuela laica, por hacer ateos, deshace hombres.*
- 4.- Por borrar a Dios, niega el a b c en pedagogía.*
- 5.- Por ser anticristiana, es antihumana.*
- 6.- Por ser atea, es antieducadora.*
- 7.- Por no ser religiosa, es Escuela mutilada.*
- 8.- Por negar las verdades fundamentales, es la ignorancia vestida de Maestro.*
- 9.- Por ir contra la civilización cristiana, es el retroceso de 19 siglos.*
- 10.- Por no seguir a Jesucristo, es el juguete de todas las sectas y sectarios del racionalismo y materialismo.*
- 11.- Y pretendiendo ser neutra, es la Escuela del sectarismo pésimo.*
- 12.- Y llamándose amoral, es profundamente inmoral por los*
- 13.- principios.*
Es inmoral, porque no cabe dentro de la libertad honrada.

- 14.- *Es inmoral porque es el libertinismo aplicado a la infancia*
- 15.- *Es mala porque es la Escuela del odio anticristiano.*
- 16.- *Es mala, porque es la negación y ruina de la Patria real y efectiva.*
- 17.- *Es mala, porque es la negación de la naturaleza humana.*
- 18.- *Es mala, porque lógicamente produce la ruina universal.*
- 19.- *Es mala, porque es la Escuela de todas las negaciones.*
- 20.- *Es mala, porque es el medio de hacer permanentes las revoluciones.*
- 21.- *Es mala, porque es el hacha puesta a la raíz de la vida.*
- 22.- *Es mala, porque es el arte de hacer desgraciados.*
- 23.- *Es mala, porque es la maestra del suicidio.*
- 24.- *Es mala, porque exige aumento de cárceles y cuarteles.*
- 25.- *Es la Escuela laica cualquier cosa menos Escuela.*
- 26.- *Como que es o la esclava del Estado, o la anarquía docente.*
- 27.- *Como que es la secta de mayores errores y menos hombres, que trata de imponerse a todos.*
- 28.- *Como que es el disolvente de la concordia que debe haber entre Padres, Sacerdotes y Maestros.*
- 29.- *Como que sirve para hacer de hombres fieras.*
- 30.- *Como que por deshacer hombres lo deshace todo.*
- 31.- *Y no obstante, la Escuela laica es el ideal de nuestros anticristianos. (En galicano se dice anticlericales).*
- 32.- *Y se están poniendo los hitos para imponerla.*
- 33.- *Y en España, dada la omnipotencia y arbitrariedad de nuestros gobernantes, todo es posible.*
- 34.- *Ya el liberalismo prepara el terreno con el sofisma aprendido al racionalismo.*
- 35.- *Y la impiedad, vestida de libertad, empuja para lo mismo.*
- 36.- *Sin reparar los políticos que el laicismo docente es una estupidez en política.*

37.- Ni fijarse en que aquello que la razón y la Iglesia condenan nadie lo salva.

38.- Ni que la Escuela atea o laica es un enorme fracaso en Francia, que es su criadero, semillero y aventador.”

Más adelante concluye:

“ 1. Que la Escuela atea o laica a la galicana, tolerada o amparada oficialmente por el Gobierno de España, es un delito de Estado, por ser opuesta al derecho natural y al positivo de nuestra Patria.

2. Que la Escuela atea o laica impuesta como oficial a las naciones católicas es un crimen, el mayor crimen y atentado que puede cometer un Gobierno o Estado contra su pueblo.”

Esta idea de escuela es fruto del contexto político y social de la época, descrito en el primer apartado de esta tesis, cuando comentábamos que al final del siglo se produce en España un amplio movimiento ideológico y cultural producido según unos como respuesta a la pérdida colonial o como según otros, signo de protesta por la política irresponsable de las autoridades nacionales.

En 1915 publica tres libros: “El catequista, hojas meramente catequistas”, “El maestro mirando hacia adentro”, su obra capital, y “Hojas históricas del Ave María”.

En 1916 se edita “El maestro ideal”, síntesis de su obra “El maestro mirando hacia dentro”.

El 20 de septiembre de 1918 es jubilado por imperativos de la edad.

Leamos sus bellas palabras:

“A los setenta y dos años de edad y cuarenta de catedrático universitario, dieron muerte civil, o jubilaron a don Pedro (Manjón).“

Pedro es el nombre supuesto, Pedro Puente, con el que se oculta en “Cosas de antaño...”

En 1920 sale a la luz una de sus obras máximas “Hojas evangélicas del Ave María”

Ya en 1921 se publican tres libritos muy interesantes : “Cosas de antaño contadas ogaño” “El gitano et ultra del Ave María” y “Hojas cronológicas del Ave María”.

Como presintiendo su final, en 1922 intensifica su esfuerzo para concluir su última obra “El maestro mirando hacia fuera, o de dentro a fuera”. Es su libro póstumo, ya que se editó en 1923, muerto su autor.

Algunos le dicen que toda su obra desaparecerá cuando él muera; pero él contesta:

“Catorce años antes que se inventaran las escuelas al aire libre o en plena naturaleza, nacieron estas mis Escuelas, y ya son miles, y pronto serán millones las que sigan el mismo camino. Podrá faltar esta o aquella escuela, pero el pensamiento que las anima cada día tendrá más entusiastas partidarios”.

El 10 de julio de 1923 falleció.

D. Andrés Manjón afirma la necesidad de apoyar la pedagogía y la práctica educativa en una robusta concepción teórica.

Su pensamiento se basa en dos ideas centrales: el hombre como sujeto de la educación y el propio concepto de educación. Construye su teoría pedagógica en base a dos líneas. Una primera línea teórica de los principios y una segunda línea práctica de las realizaciones metódicas.

1.2.2.- Principales principios de su pensamiento

La pedagogía “ciencia y arte de la educación” supone el conocimiento del educando, de sus fines y de su historia, y este objetivo se logrará con las aportaciones de la antropología, fisiología, lógica, higiene, psicología, historia, derecho, religión y moral.

1.2.2.1.- El hombre como sujeto de la educación

Presenta al hombre como una unidad de espíritu y materia, compuesto de alma y cuerpo, racional libre e inmortal.

Su pensamiento a este respecto queda bien sintetizado en el siguiente párrafo de su “Discurso inaugural”:

“El hombre, chico o grande, es un “animal racional” (Aristóteles), esto es, un compuesto racional de cuerpo organizado y alma espiritual que siente, piensa y quiere y se da cuenta de sus actos.

No es mero espíritu, como los ángeles ni tampoco una mera bestia, como los animales, sino conjunto de espíritu y materia, tan íntimamente unidos que forman un sujeto, una persona, un

solo ser, el hombre; por lo que estos dos elementos quedan entre sí tan dependientes que no puede el uno obrar sin el otro y se están influyendo recíprocamente”.

Por lo tanto, el hombre es “como un mundo abreviado” creado por Dios que es su principio y su fin. La razón misma es la que demuestra la existencia de un Ser creador del hombre y ordenador del mundo. Causa de todo.

Por otra parte Dios le ha señalado al hombre su destino, que no es otro que la felicidad.

En su “Tratado de la Educación” nos dice:

“Como hemos sido tratados para la verdad y el bien, así hemos sido formados para la felicidad, felicidad que depende del buen uso de la libertad.

La felicidad, pues, es la vocación del hombre (...) Dios nos ha dicho: Sed perfectos y seréis felices; y en ser ambas cosas no hay pecado”.

También nos habla del orden moral establecido por Dios en el que el hombre debe integrarse; pero de eso trataré más adelante cuando me refiera al tema de la moral.

Manjón además subraya que el hombre es un ser social por su origen, por su naturaleza y su destino. Dice:

“No es facultativo en el hombre el ser o no ser sociable, es una necesidad de su naturaleza”.

Rechaza la teoría de Rousseau que *supone al hombre salvaje por naturaleza.*

Ya que el fin del hombre es eminentemente religioso, lo mismo que al hombre se le define como “animal racional” se podría definir como “animal teológico”.

En “Hojas Circunstanciales, Históricas y Cronológicas del Ave María”, correspondiente al tomo X nos dice:

“El hombre es un animal teológico o religioso; el liberalismo es un error político-teológico, cuyo fondo esencial es el ateísmo; luego no sirve para educar al hombre.”.

Más adelante enumera las razones por las que el hombre es un animal teológico o religioso, que no son otras sino: su origen, su destino, el medio, la tradición constante y la experiencia universal, la convicción y para no ser criminal.

Tampoco basta con conocer los datos que nos ofrece la Teología y la Filosofía sobre el hombre. Al ser el niño el sujeto de la educación, es necesario el estudio de la Paidología o “*ciencia del niño*”.

En el tomo V “Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas” encontramos en la página 53:

“Repitámoslo y no lo olvidemos: el principal agente de la educación es el educando, que no es tabla que se pinta, cera que se funde, barro que se modela, ni fonógrafo que se graba, sino un ser activo”.

El niño es todo actividad, movilidad y alegría; y encuentra su expresión más espontánea en el juego. En “El maestro mirando hacia fuera” primera parte dice en la página 351:

“El juego es la única asignatura del niño hasta los cinco años; la principal de los seis a los nueve años; la indispensable, de los diez a los catorce; y la más saludable e higiénica hasta los veintiún años; y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no sabe ni vale para educar”.

Al producirse en el niño una evolución y desarrollo hay que tener en cuenta todas sus exigencias. En el artículo 4º del Reglamento del Ave María (1908), al hablar de la necesidad de adaptar la enseñanza y educación a las características de las diversas edades, escribe:

“Hay una edad en que todo hay que hacerlo sensible y palpable, es la de los párvulos; hay otra en que se experimenta, y o induce, es la de los nueve a once años; y hay otra en que ya se razona y deduce de los hechos la ley o causa que los rige, es la edad de los semiadolescentes y adolescentes. En la primera trabajan principalmente los sentidos; en la segunda las manos; y en la tercera, la razón y el discurso”.

Aunque como dice D. Andrés no hay entre los educandos dos temperamentos iguales y además están condicionados por la herencia, sin embargo sí se pueden modificar. Leemos en el tomo VI “El maestro mirando hacia fuera” página 33:

“Cada cual es como Dios le hizo por temperamento, por lo cual se dice que genio y figura hasta la sepultura. Pero si no se puede cambiar, sí modificar, y de hecho se modifica por la higiene, edad, estado, clima, trato y, sobre todo, por la educación”.

Además escribe Manjón en “El Reglamento del Ave María” página 296:

“No olvidéis la ley biológica según la cual todo viviente se repite en su descendiente”.

Por lo tanto para que conozcamos adecuadamente la persona del educando es imprescindible conocer bien antes a su familia.

En su “Tratado de la educación” tomo IV dice en la página 229:

“Siendo las familias, pueblos y razas tan diferentes en sus aptitudes, tendencias y necesidades (físicas, intelectuales y morales), no a todos conviene una misma educación. No olviden esto los que para educar a sus hijos los extranjerizan, bien mandándolos fuera, bien trayendo extranjeros para maestros de sus familias”.

1.2.2.2.- Concepto de educación

Para Manjón quien sepa amar y enseñe a amar sabe educar. El amor de Dios y del prójimo es el resumen de una buena educación

Pedagogía como señala Manjón, es ciencia y arte, o un conjunto ordenado de principios científicos y reglas prácticas cuyo objeto final es hacer hombres cabales y completos, tal cual Dios los quiere y la sociedad los necesita. Mas ¿cómo se formarán estos hombres de carácter o completos y cabales? Nos responde en su obra “Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de enseñar” Tomo V página 37:

“Siendo el fin esencial de toda educación sería formar hombres cabales, bien desarrollados y dispuestos para realizar su doble destino temporal y eterno, los medios de educación y la forma de emplearlos han de guardar proporción y estar en armonía

con el hombre que es dirigido y con el fin a que se dirige, con el educando y con el fin de la educación”

En su “Tratado de la Educación” nos recuerda que todos los hombres debemos recibir la educación necesaria para el desenvolvimiento de las facultades y el cumplimiento de nuestros deberes y destinos. Dios nos dio las facultades, y la perfección de éstas consiste en conocerle y amarle.

La educación pedagógica debe conocer y respetar la naturaleza del educando.

Es curioso observar como Manjón nos habla de la importancia que tiene en la educación el respetar las facultades del educando y del hecho de desarrollarlas para una buena educación; lo que nos hace recordar las teorías de Vigotsky sobre el “aprendizaje significativo”.

Escribe Manjón en “El maestro mirando hacia fuera” página 16:

“El maestro o educador es un hombre sano, culto y bueno, conocedor de los alumnos, a los cuales educa desarrollando todas sus facultades desarrollándolas y enriqueciéndolas en relación con su destino temporal y eterno, esto es, según lo piden su naturaleza y la voluntad de Dios, sus padres y la sociedad”.

Más adelante nos enumera lo que necesita el Maestro educador: salud, actividad y cultura, bondad, conocimiento de los alumnos, orientación, autoridad moral, acción combinada y disciplinada del maestro y los alumnos y por último, vocación.

En la página 19 nos dice:

“Qué es educar, Educar (de educere) es desarrollar y cultivar o perfeccionar cuantos elementos o gérmenes de perfección física y espiritual, individual y social ha puesto Dios en el hombre“

Para Manjón educar es mucho más que instruir, es enseñar a pensar, querer, sentir y vivir.

El maestro ha de ser metódico, iniciando la enseñanza procediendo de lo conocido a lo desconocido, por asociación de ideas preexistentes en el niño con las que él pretenda enseñarle.

Aprender, será por tanto, ir de lo particular y concreto (hechos), a lo general y abstracto (reglas y principios); y el magisterio pedagógico debe adaptar la enseñanza al modo de ser, entender y aprender del discípulo.

El método, en cuanto abarca lo que se ha de enseñar, quién lo ha de enseñar, a quiénes y el modo como los sujetos docentes y discentes han de enseñarlo y aprenderlo, abarca toda la educación e instrucción en el sentido más amplio.

Manjón nos hace una distinción entre enseñar, instruir y educar. Dice en “El maestro mirando hacia fuera“ Tomo VI página 50:

“Enseñar es mostrar el objeto o verdad, y es obra del maestro o del que enseña; instruir es aprender o adquirir conocimientos, y es obra del discípulo ;y educar es desarrollar todas nuestras facultades“

La Didáctica comprendería la ciencia de lo que se ha de enseñar, arte de enseñarlo y psicología general y particular de los alumnos.

Para Manjón no es mejor maestro el que más sabe, sino el que sabiendo lo necesario, tiene el don de saberlo enseñar.

El maestro no debe olvidar que como educador e instructor debe estar al lado del niño para guiarle y enseñarle el camino, pero yendo a su paso y sin anticiparse a los años y al desarrollo de sus facultades. En esto demostrará que es un verdadero pedagogo. Dice en la página 84 del “Tratado de la Educación“:

“No es mejor Maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades; el que asocia su trabajo al de los alumnos y los hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos; el que se baja y allana hasta los últimos y los ayuda y levanta de modo que los pone a su nivel y hasta en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes; no el que lleva los alumnos sobre sí, como el camello, sino el que los conduce junto a sí, como el ayo: éste es el verdadero Pedagogo“.

La escuela, por otra parte, debe hacer práctica toda la enseñanza y llevar las teorías y las prácticas hacia los problemas reales de la vida propia y ajena. Lo que queda de cuanto se estudia es lo que se practica.

Manjón, al hablar de educación, pone especial énfasis en la formación integral, entendiendo ésta como la educación del cuerpo y del alma. Escribe en “Lo que son las Escuelas del Ave María. Modos de enseñar“ Tomo V página 38:

“Si, pues, la educación ha de desenvolver y desarrollar a todo el hombre para perfeccionarle, menester será que eduque el cuerpo y el alma, aspirando a realizar el ideal de la educación

integral y completa, expresado por los antiguos con las palabras mens sana in corpore sano“.

La educación por lo tanto presentará diversos aspectos según las facultades a que se refiera: educación física, educación intelectual, educación artística, educación social, educación moral y educación religiosa.

Afirma D. Andrés en sus “Hojas educadoras“ que educar es hacer hombres virtuosos, y en su “Tratado de la educación“ Tomo IV dice en la página 401:

“Virtud se llama aquello que pone orden y concierto en las acciones del hombre y le hace cabal y perfecto en sí mismo y para con los demás“.

En páginas anteriores nos habla de las virtudes que forman al hombre de bien. Página 393:

“prudencia, justicia, fortaleza, y templanza y sus derivadas, la humildad, obediencia, castidad, aplicación, caridad, mansedumbre, paciencia, valor y energía, labor y constancia, abnegación y patriotismo etc.“.

De todas ellas nos habla en su principal obra “El maestro mirando hacia dentro“, destacando la prudencia como la virtud más importante. Citaré lo que escribe de cada una de ellas en las páginas 48, 49, 95 y 137 respectivamente:

Prudencia: *“Virtud emperatriz“.*“Conocimiento práctico del entendimiento que atiende al bien y al mal que se ha de hacer o evitar en concreto o en circunstancias de tiempo, lugar, modo,

personas, etc. Para aplicar dichos medios de un modo conveniente en cada caso“.

Justicia: *“Virtud moral y social que inclina constantemente la voluntad del hombre a dar al otro lo que en derecho le debe“.*

Fortaleza: *“La virtud que da fuerza para vencer las dificultades y superar los obstáculos que se oponen al bien obrar“.*

Templanza: *“Virtud que nos inclina y enseña a dominar las inclinaciones y deseos sensuales que nos apartan del bien, conteniéndonos dentro de los límites prescritos por la razón“.*

Sobre estos cuatro pilares se levanta el edificio moral del hombre cabal; pero de la educación como formación del hombre moral hablaré más adelante.

El niño nace imperfecto pero con la capacidad de llegar a la perfección por medio de la educación. Los gérmenes de perfección depositados en su alma necesitan ser “despertados“ por un “agente externo“ Tomo V página 52. El educando es el primer agente de la obra de su propio perfeccionamiento; sin embargo necesita de la acción de los padres, maestros y sociedad.

Nos dice en su “Tratado de la educación“ Tomo IV página 375:

“La educación es una obra necesaria, pues sin ella ni en orden físico podría el hombre desenvolverse y vivir, ni en el intelectual sabría discurrir ni arbitrar los medios para la vida, ni en el orden moral acertaría a ordenar su voluntad, inclinaciones y pasiones según el deber“.

La educación contribuye a la felicidad del hombre, de la familia y de la sociedad; por lo que ninguno de los agentes educativos puede descuidarla.

La educación exige un esfuerzo largo y constante y Manjón llega a afirmar que la educación dura, prácticamente lo que dura la vida.

1.2.2.3.- Importancia de la familia

Para conocer adecuadamente la persona del educando se ha de comenzar por conocer bien a su familia.

Nos dice Manjón en sus "Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave María" Tomo II página 296:

"Al educar al niño, estudiantle, y al estudiar la persona, no olvidéis la ley biológica según la cual todo viviente se repite en su descendiente; y así se transmite el tipo físico, psíquico, familiar, nacional, de razón y de religión, juntamente con el ser especial o individual.

Conocido el tipo de la familia, nación, religión, físico, psicológico y sociológico, enseñad y educad en relación con lo que pide su naturaleza individual, familiar, regional, nacional, física, psicológica y sociológica".

Es la familia, la primera sociedad a la que competen los derechos y deberes de la educación del niño.

Aunque Manjón nos dice que la familia puede componerse de tres: la Conyugal, compuesta de marido y mujer; la Paterna, compuesta de padres

e hijos, y el Famulado o sociedad heril, compuesta de amos y criados; nosotros nos centraremos en la familia paterna para tratar el tema de la educación del niño a nivel familiar.

A este respecto nos dice Manjón en las “Hojas pedagógicas del Ave María” Tomo VIII página 364:

“Sociedad paterna o paterno-filial es la formada por padres e hijos.

Su origen fundamental y general es la procreación, y su fin principal es la educación de los hijos.

Como la procreación y educación de los hijos son dos de los fines principales del Matrimonio, la Sociedad paterno-filial es una como consecuencia, prolongación y natural complemento de la Conyugal y, por regla general, como fuere ésta será aquella”.

En “Derechos de los padres de familia en la Instrucción y educación de sus hijos”, Discurso leído ante el Congreso Católico de Santiago en 1902 y recogido en “El catequista. Hojas meramente catequistas del Ave María” Tomo III, podemos leer:

“la instrucción y educación de los hijos es un derecho y deber natural de los padres”.

El derecho a la educación e instrucción es un derecho “natural”, inherente a la personalidad. Todo hombre, por el hecho de ser hombre, nace con él. Es un derecho natural, y, por tanto, divino, ya que lo que es de ley natural lo es de ley de Dios.

En la obra citada en su página 335 leemos:

“Los títulos de los padres en la educación son muy claros y manifiestos; se fundan en la misma naturaleza, cuya voz es el amor paternal que sienten hacia sus hijos, amor al cual no iguala ningún otro, y del cual nacen el celo, la vigilancia, el cariño, la comunicación de su saber y querer, la diligencia para arbitrar toda clase de recursos, la prudencia para precaver toda clase de males, el sacrificio para dar su vida y sus bienes a quienes dieron el ser, el buen sentido para elegir aquello que más conviene a sus hijos”.

También se refiere a los padres en su “Tratado de la educación” Tomo IV en la página 381:

“la misma palabra de padres pierde su valor y grandeza cuando por padres se entienden los que procrean y no los que educan. Comenzar hombres y dejarlos sin concluir no es amarlos, y quien no ama no es padre”.

Son numerosos los testimonios -orales y escritos- y los documentos, en este vital principio pedagógico del ambiente familiar y, sobre todo, de la misión trascendente de la madre en el proceso educativo. Según nos dice Ricardo Villa-Real en su obra “Andrés Manjón” (1980): En 1886 escribe, desde Granada, una carta a su hermana Justa, en la que entre otras cosas le dice:

“Amemos en todo como niños a sus padres, de cuyo lado no aciertan a desprenderse, en cuyo regazo quieren estar siempre y de cuyos pechos se cuelgan llorando y en cuyos brazos reposan tranquilos durmiendo. Porque parvulillos somos, mimados de Dios, pendientes en todo momento del apoyo de

sus manos, y pegados a sus pechos como los corderillos a los hijares de sus madres“.

Pero sobre todo es en sus libros de orientación educativa donde centra su atención en esta idea, base y fundamento. Aparecen innumerables enseñanzas sobre la madre y su papel decisivo. A título de ejemplo recordemos las maravillosas palabras que dedica a la madre en “El maestro mirando hacia dentro“ Tomo I en sus páginas 44 y 45:

“Maestros, aprended de las madres a querer, enseñar y vigilar.

No hay arte como el de educar, ni artista como la madre educada y educadora, ni maestro más pedante que el que desdeña imitarla.

Dar al mundo un animal viviente lo hace la bestia; pero dar a ese animal inteligencia, virtud y belleza que honren a la humanidad, es el arte de las artes, es la obra magna de la educación. Y como no hay materia más apta para recibir forma que el tierno infante, pues cuanto es más tierno es más dúctil y flexible, más plástico y en disposición de recibir la influencia de la educación resulta que el niño, al salir a luz y crecer en el regazo de la madre, es cuando se forma para siempre; y como en esa edad ni tiene ni puede tener otro educador que la madre, de ésta depende principalmente el modo de ser del hombre para toda la vida.

Dios, que no hace las cosas a medias e hizo al niño dócil y flexible, puso junto a él el corazón enamorado de la madre, quien se encarga de educarle en fuerza de amor. ¡Y qué inspiraciones, qué paciencia, qué perseverancia, qué ternura, qué mirada, qué besos, qué gritos y expresiones, qué ingenio y

qué modos ocurren a una madre para hacerse querer y entender de aquel pequeño mudo y despertar en su alma los primeros sentimientos y destellos de su inteligencia, las primeras nociones de lo bueno y de lo malo, los primeros ímpetus del amor, la piedad y la generosidad!

Verdaderamente que la madre es la primera potencia educadora, por ser la que desde el principio y con más asiduidad y cariño está al lado del niño, que es también la materia más apta para ser educada.

Hablen, escriban y piensen los hombres del arte de educar y creen la ciencia pedagógica con su saber; lo que nunca sabrán hacer es educandos como las madres; y es que esta obra artística pide amor, y la ciencia, a lo más, formará inteligencias, pero es incapaz para formar corazones y obras bellas.

Síguese de aquí la necesidad de educar niñas para que haya madres bien educadas, y la necesidad de respetar la obra de las madres para cooperar a la formación de sus hijos y la necesidad de no arrancar a las madres del lado de sus hijos para entregarlos a manos extrañas, y la necesidad que tienen los educadores más sabios de imitar a las madres más sencillas y amorosas en el cariño y aun en el modo de hacerse querer y entender de los pequeñuelos.

¡Qué confusión para los orgullosos y pedantes saber más que ellos, en punto a educación, las madres más zafias e ignorantes! ¡Qué error y desatino el de las señoras ricas y de mundo, que sin necesidad dejan sus hijos en poder de amas de leche, criadas y niñeras! ¡Qué obras de inhumanidad e impiedad, de

estrucción y demolición la del Poder, la escuela, la prensa, etc., cuando trabajan por destruir la educación de las madres!

Piénsalo bien, maestro, y mira si hay un poder más inhumano, una escuela más antieducadora, una persona más funesta, una orientación más desacertada que los que van en contra de la primera potencia educadora, que es la madre. De mí sé decirte que no conozco una pedagogía más antipedagógica“

Otros autores también se han ocupado de la figura de la madre en la educación. Así, por ejemplo, Kerschensteiner en “El alma del educador“ (1928) nos dice;

¿Dónde existe, pues, la especial estructura social que diferencia al educador de todos los demás tipos de profesión social?

Su profesión es, indudablemente, la que se aproxima más a la de la madre“.

También Antón Heinen, escritor alemán citado por Kerschensteiner en la obra citada anteriormente dice al respecto:

“Una madre en la que se ha despertado el sentimiento maternal, es universalista para el pequeño mundo que su familia representa; lleva en sí la familia como un conjunto vivo, vive en la contemplación de dicho conjunto, y con el deseo de lograr su formación, con despreocupación de sí misma y en bien de los demás“

Sugiere Manjón que la escuela se estructure sobre los moldes de la vida familiar. Sobre todo en los primeros grados. La institución escolar tiene que reproducir la atmósfera de amor y cariño en que vive el muchacho; de

lo contrario no sería educativa. La escuela debe continuar la labor educativa iniciada en el seno de la familia. “La escuela sin familia no consigue educar”.

1.2.2.4.- Características de la Escuela manjoniana

Como hemos citado en las primeras páginas de esta tesis, Manjón abre la primera escuela de niñas el 1 de octubre de 1889, y ésta será para la historia la primera escuela del Ave María.

Las características principales de estas escuelas nos las detalla Manjón en “Lo que son las Escuelas del Ave María” Tomo V.

Entre otras cosas nos dice:

“El pensamiento final de estas Escuelas es educar enseñando, hasta el punto de hacer de los niños hombres y mujeres cabales, esto es, sanos de cuerpo y alma...”

El gran medio, el que compendia todos los medios, es la educación. La enseñanza no es sino un instrumento ordenado a formar hombres bien educados, esto es, inteligentes, laboriosos y honrados.

Educación es perfeccionar la obra predilecta de Dios, que es el hombre, hasta hacerla semejante a El...

Educación es procurar la salud y precaver la enfermedad de cuerpo y alma...

Para educar al mayor número posible por el mayor tiempo posible y de la mejor manera posible, se ha organizado todo un sistema de escuelas que, además de estar acomodadas a las diferentes edades, sexos y condiciones, concurren todas a redondear el pensamiento de producir una educación perseverante y acabada; para eso recibimos en nuestros jardines escolares a los niños desde tres años, y no los dejamos, si ellos no nos abandonan, hasta que estén colocados en su casa, y nunca del todo.

Se trata, entre otros varios problemas, de resolver éste: ver lo que consigue una buena educación continuada para mejorar razas y pueblos degenerados y para perfeccionar a los que no estén tanto“.

Manjón es consciente de que tiene ante sí una empresa difícil, pues él mismo reconoce las dificultades con que se encuentra:

“El pueblo que por aquí habita, yace en la suma ignorancia, vive en la extrema pobreza y está sumido en una degradación moral y social tan grande que sólo puede levantarse merced a una labor y auxilio constantes, bien pensados y dirigidos, los cuales, alumbrando la inteligencia y educando la voluntad, mejoren los sentimientos y condiciones de la vida y produzcan en los educandos hábitos o costumbres humanas y cristianas.“

Más adelante nos enumera las principales dificultades y los remedios proyectados contra ellas:

“Estas dificultades pueden reducirse a seis principales:

1ª La suma ignorancia, que para todo estorba.

2ª La extrema pobreza, que es mala consejera.

3ª La desmoralización de la familia, sin la cual no hay hombres.

4ª El escándalo público, devastador de la inocencia.

5ª El fermento de la raza gitana, contumaz a la cultura.

6ª Lo inveterado del mal, que produce el desahucio.

...Puesta nuestra vista en el que es Salvador del mundo, proyectamos o ensayamos los remedios siguientes:

1º Contra la suma ignorancia, la instrucción hasta donde se pueda.

2º Contra la extrema pobreza, el socorro hasta donde se pueda.

3º Contra la desmoralización de la familia, la recta constitución y ordenación de ésta.

4º Contra el escándalo público, la influencia de una moral social severa y el buen ejemplo.

5º Contra el fermento de la raza gitana, hasta ahora contumaz a toda civilización, una labor especial para mejorarla y algo que tienda a remover todo fermento que no sirva sino para inficionar la masa.

6º Contra males inveterados y profundos, remedios seculares y radicales.

Para Manjón la educación de las Escuelas debe ser convergente hacia un fin común, que es la perfección moral del alumno.

Siendo educar perfeccionar, y el ideal de la perfección, la santidad, educar bien será hacer hombres de bien con la bondad que caracteriza a los hijos de Dios, la bondad que nace de la buena voluntad.

Formar voluntades es hacer caracteres y formar hombres cabales.

En las Escuelas debe enseñarse Religión, Lengua, Patria, Cálculo, Arte y Naturaleza. Y dado que el campo es el mejor medio para desarrollar la

vida, las escuelas se establecerán fuera de la ciudad siempre que fuera posible. Además se deben tener animales domésticos destinados al sostenimiento de las escuelas y al recreo de los niños, así como parcelas destinadas a satisfacer y educar las inclinaciones de los niños a jardineros y agricultores, y como dice Manjón *“para llenar el puchero con la hortaliza que produzcan”*.

En las Escuelas del Ave María se educa con libertad y vigilancia. Manjón nos dice que para educar al hombre hay que educar su voluntad. Saber ser libre es lo más difícil, por lo que a los niños hay que disciplinarlos ejercitando el buen uso de la libertad.

Es precisamente la realidad de una España decimonónica que agonizaba la que empuja a Manjón a buscar en la educación y en la escuela un medio de regeneración del hombre y de la Patria.

El es un intelectual observador de la realidad y de su entorno. No habla de memoria o a golpes de intuición. En sus “Hojas cronológicas del Ave María” Tomo X podemos leer:

“La sociedad y la Patria... lloran tanto abandono, desorden, perjuicio y ruina, tanto desbarajuste y anarquía en todos los órdenes de la vida”.

Los problemas educativos le preocupan. No sólo el nivel universitario, por su condición de Catedrático de Derecho, sino otros niveles de formación, especialmente el primario, pues es consciente de la realidad que conoce mejor que nadie por sus idas y venidas diarias del Sacromonte a la Universidad granadina a lomos de su “original vehículo”.

En las escuelas conviene tener en cuenta que hay que graduar lo que se ha de enseñar y a los que han de dar y recibir la enseñanza para así

adelantar más y ganar tiempo. Se atenderá a los años, conocimientos y disposiciones de cada alumno, obteniendo con ello ventajas tanto alumnos como maestros.

Al hombre debe educársele gratuitamente. Leemos en la página 141 del Tomo V:

“Yo opino que la primera enseñanza debe ser gratuita para todos; para los indigentes, porque no pueden pagarla, y para los contribuyentes, porque ya la han pagado cuando han contribuido para las cargas generales“.

Más adelante en la página 143:

“Nada se cobra a nadie por enseñarle, y al contrario, se le regala, no sólo lo que se le enseña, sino todos los medios de enseñanza (libros, papel, pluma, tinta, lápiz, agujas, tela, hilo, todo), y aun vestido, calzado y comida hasta donde se puede.

¿De dónde sale para tanto gasto?

El Ave María vive de lo que le dan...De donde sale todo: del corazón de los buenos“.

Manjón afirma que las Escuelas del Ave María no son socialistas, pero sí sociales, puesto que saben aproximar a los ricos y a los pobres, haciendo bien a unos y otros.

En las Escuelas es vital el adiestrar a maestros y discípulos en el arte de expresar sus sentimientos no sólo de palabra, sino por escrito. Para saber expresar no sólo éstos, sino también pensamientos y reflexiones.

Es obligatorio, por lo tanto, escribir el Diario tanto los maestros como los discípulos adelantados.

Cuidando el maestro de respetar la personalidad de cada alumno al reflejar las experiencias diarias, Manjón nos habla de su utilidad. Página 193:

“Siendo la atención del alumno lo más necesario para aprender, y también lo más difícil de conseguir, el Diario y su lectura y corrección nos la dan hecha. Aquello que se lee, no lo escribí un desconocido, sino yo o el compañero... y al escribirme, me retrato, y al leerme, me reconozco, y al analizarme, me estudio y aprendo, y me hago más mío...”

Entre otras ventajas, el Diario, llevado como es debido desde la niñez:

1º Es la historia del niño... y será la historia del hombre.

2º El joven que adquiere el hábito de escribir su Diario, no olvida la escritura.

3º El joven se examina, y el examen de la vida y conciencia es un medio eficaz de educación intelectual y moral.

4º Como los hombres tanto más valen cuanto son más reflexivos y activos, el Diario es obra de reflexión.

5º Es un medio de recordar el sujeto hechos que se escapan de la memoria.

6º Es un aprendizaje entretenido y gustoso del arte de escribir y comunicar...”

Manjón afirma que el secreto del porvenir de las Escuelas está en el proceder de las mismas y en su utilidad e influencia social.

Escribe al respecto en la página 207:

“Hoy son muchos los que ven como cosa real y práctica la idea de educar enseñando, de educar en el campo, de educar jugando y haciendo, de educar gratis, de educar en salud, religión, patria y arte o trabajo, a la vez que en letras, y en suma, de hacer lo que hacen o intentan las Escuelas del Ave María. Por eso se nos acepta, se nos aplaude, se nos socorre y se nos imita“.

En las Escuelas además se tiene en cuenta una máxima: enseñar jugando y educar haciendo. Por lo que existen juegos y procedimientos que con el tiempo y la experiencia han llegado a formar todo un sistema. Sirva de ejemplo el estudio de la Historia por medio de “la rayuela” o el famoso mapa sumergido para el estudio de la Geografía así como el sistema planetario situado en el jardín, de los que hablaremos más adelante en el anexo I.

Puesto que hay que educar al hombre para hacerle semejante a Dios su educación debe hacerse también en el templo. El Ave María tiene sus templos-escuelas. A este respecto nos dice Manjón en la página 96:

“La escuela y el Templo se completan, y por eso el Ave María tiene sus templos-escuelas.

Al hablar de templo-escuela ya se sabe lo que esto significa; un templo que sirve para enseñar y educar, y una Escuela que sirve para adorar a Dios y pedirle mercedes; de aquí el nombre.

La Iglesia del Ave-María se fundó, en efecto, para explicar en ella el Catecismo y para completar con ella la educación moral y religiosa de los alumnos de sus Escuelas, y por eso resultó ser a la vez una capilla catequística y pedagógica...

... es una hermosa aula, donde se enseña rezando y se reza cantando...

1.3.- LA EDUCACION MORAL EN LA OBRA DE D. ANDRES MANJON

1.3.1.- La moral en el hombre como sujeto de la educación.

1.3.2.- La educación como formación del hombre moral y del carácter moral.

1.3.3.- Familia y educación moral.

1.3.4.- Textos manjonianos y sus fuentes pedagógicas

1.3.1.- La moral en el hombre como sujeto de la educación

Para Manjón, lo que da dignidad y unidad al ser humano racional y cristiano es la bondad moral.

Leemos en “Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave María” apartado XVII:

“Siendo Pedagogía la ciencia de la educación, y educación la ciencia y arte de la perfección del hombre en formación, perfección que esencial y principalmente consiste en la bondad moral, cuyo término es su dicha temporal y eterna, se sigue que el elemento más importante de la Pedagogía es la moral, informando la inteligencia, voluntad y sensibilidad para hacer hombres buenos y dichosos”.

Es propio de los seres racionales obrar por un fin, y por tanto serán moralmente buenos los actos que se encaminen al último fin del hombre; fin que por ser religioso, hace inseparable la moral de la religión.

En el apartado XX leemos:

“La moral evangélica no sólo es la más sana y completa, la mejor fundada y sancionada, sino la más perfecta y sublime, el non plus ultra de la perfección, y formar hombres según ella es hacerlos perfectos y cabales, verdaderos modelos de la humanidad regenerada y purificada, hombres ideales”.

En su última obra “El maestro mirando hacia fuera” Manjón hace una síntesis de los grandes principios de la vida moral: la bondad y malicia de

los actos humanos radica en la conformidad o disconformidad de los mismos con la recta razón de que Dios nos ha dotado.

Existe un principio de moralidad intrínseco, independiente de los tiempos y culturas, arraigado en nuestra naturaleza.

Es nuestra misma razón la que nos dice cuál es nuestro último fin: Dios y nuestra felicidad. Por tanto todo lo que nos lleve a conseguirlo será bueno y será malo lo que nos estorbe para alcanzarlo.

Leemos al respecto en el Libro Tercero del “Maestro mirando hacia fuera”:

“Hay, pues, un principio de moralidad intrínseco, constante, independiente de los tiempos, los climas, las costumbres y culturas o grados de civilización; principio que arraiga en nuestra naturaleza racional y libre, tal cual es y Dios la ha hecho, y por tanto, se halla por cima de todos los sofistas, de todos los tiranos y legisladores, de todas las opiniones, corrupciones y escándalos del mundo...”

Y la recta ordenación moral consistirá en dar a conocer y persuadir y practicar las ideas y deberes que alumbran el camino de la rectitud y bondad, venciendo con la verdad al error, con el bien al mal, con la razón la pasión, con los buenos hábitos las malas tendencias, hasta hacer que el educando sea uno y no dos; hombre, persona y carácter moral, y no un juguete de sí y de los errores, opiniones y corrupción de los hombres”.

Aunque existen distintas opiniones que niegan directa o indirectamente el orden moral objetivo, Manjón tan sólo se detiene en criticar la teoría de Kant, que afirma que la norma última de los actos morales es *el dictamen*

de la razón práctica, que es ley de sí misma o autónoma, la cual inspira lo que se ha de hacer u omitir.

Pero Manjón dice que esta razón que manda debe recibir la autoridad de otra razón superior: la de Dios. Por tanto Kant confunde el principio de moralidad y el principio de obligación.

El hombre está dotado de un profundo dinamismo interior, lo que está constantemente presente en el pensamiento de Manjón.

Puesto que toda alma lleva en sí un germen de vida intelectual y moral, funciona y produce fruto de ideas y acciones avivado por los agentes externos (padre, amigo, maestro...)

Son evidentemente los hábitos buenos – las virtudes- los que interesa cultivar y arraigar por medio de la educación..

Leemos en “El maestro mirando hacia fuera“ en la página 22:

“Lo que sí afirmamos es que, siendo la educación un cultivo, depende, como el de las plantas, de la semilla, tierra, humedad, temperatura, y que, por ser cultivo del hombre interior, en la parte interna es donde hay que operar, aunque sea desde afuera o por los sentidos y, singularmente, en las facultades cognoscitivas, no sólo en sí, sino como directoras de las apetitivas, las cuales, por su origen, necesitan luz, guía y hábitos“.

En mayor o menor medida el hombre es educable. Aunque nace imperfecto también nace con la capacidad de llegar a ser hombre perfecto.

Leemos en “El catequista. Hojas meramente catequistas del Ave María“ Tomo III página 334:

“En el orden moral (y a él pertenecen el social y el jurídico) corresponde a los cristianos el cetro“

1.3.2.- La educación como formación del hombre moral y del carácter moral

Manjón nos habla de la educación moral en la formación del hombre desde sus primeros escritos. Así encontramos en el “Discurso de apertura de curso de la Universidad de Granada en 1897” Tomo IX página 40 como nos dice que la educación debe ser moral:

“Así como la inteligencia ha sido hecha para la verdad, la voluntad ha sido formada para el bien; pero si cuesta mucho aprender muy poco, aún cuesta más el querer y practicar constantemente el deber. De aquí la necesidad de educar al joven para hombre de bien“.

Sostiene Manjón que es buena la salud, la inteligencia y los demás valores que hay en el hombre. Pero todos ellos son peligrosos sin la bondad.

Leemos en “Hojas evangélicas y pedagógicas del Ave María” Tomo II apartado XVII:

“Es la bondad moral, suprema síntesis de la educación del hombre bien formado bajo todos sus aspectos, el ideal que está sobre todos los ideales“.

Todo educador y padre busca la felicidad de sus hijos en primer lugar, y esto no se logra sino dentro del recto orden. Por eso ha de comenzar haciendo a sus hijos buenos.

En "El maestro mirando hacia fuera" Tomo VI página 213 leemos:

"hacerlos buenos para que sean felices".

Cuando habla del ideal de la educación nos dice en la página 213:

"Habrá otros muchos fines que serán ideales también, pero varios y variables, y el Maestro, que representa en el niño al hombre futuro, no los estorbará ni menoscabará, no siendo malos; pero el ideal y fin supremo (no único) es la moralidad, obligatoria para todo educador y educando".

Para realizar y cumplir estos fines secundarios, el educador debe desarrollar las diversas facultades del hombre aunque sin descuidar nunca el fin supremo, denominador de todas las acciones humanas.

Más adelante nos dice:

"Para los fines arbitrarios o variables, que pueden ser infinitos, procurará el Maestro desarrollar las facultades del educando, y si es conocido el fin temporal probable, preparar o dirigir sus estudios y aficiones hacia esos fines".

La educación moral, además de formar voluntades, tiende a formar caracteres.

En su "Discurso del año 1897" Tomo IX página 45 nos dice:

"Para la educación moral no basta instruir, se necesita inculcar, persuadir, mover, obrar, formar conciencia y buenos hábitos, y para esto es menester disciplinar las pasiones, dirigir los instintos, interesar el sentimiento, marchar delante, inspirar el

amor a la virtud haciéndola simpática e interesante; se necesita que padres y maestros sean no sólo instructores, sino verdaderos misioneros y apóstoles de sus casas y escuelas; aprovecharán todas las ocasiones y casos que vean los niños; traerán otros de lejos, del Evangelio o la Historia; utilizarán la parábola, la fábula y el cuento; harán converger sin violencia hacia el fin moral toda otra enseñanza; sentirán y harán lo que dicen, y el mejor discurso será el buen ejemplo“.

En las últimas obras Manjón identifica la educación del hombre moral con la formación del hombre de carácter moral.

De aquí la afirmación de que *“el carácter moral es propiamente el objeto de la educación“.*

Al hablar de carácter, Manjón nos habla también del concepto de libertad y emancipación. Emancipar el alma de la servidumbre del pecado es misión altísima de la educación.

Nos dice en *“El maestro mirando hacia fuera“* Tomo VI en la página 65:

“...en suma, lo que se llama un carácter, y este es el fin de la educación: la formación de caracteres o personas libres y no esclavas o mancipadas“.

Mancipados serían los no dueños de sí y esclavos de cualquiera que no sea Dios.

Hacer personas libres sería emancipar la inteligencia del dominio de la oscuridad, los sentidos y las sombras de la ignorancia; emancipar la voluntad de sus abulias y abdicaciones.

En definitiva, emancipar el alma de la tiranía del cuerpo, y al hombre, de su egoísmo.

1.3.3.- Familia y educación moral

Aunque Manjón considera muy importante la escuela para la educación de la niñez, sin embargo no olvida que no es la única. La principal educadora es la familia.

Nos habla de las ventajas que tiene la enseñanza privada y doméstica frente a la pública, sobre todo desde el punto de vista educativo.

Así podemos leer en “El maestro mirando hacia fuera” Tomo VII en la página 15:

“La familia es una escuela continua y natural, de acción y educación con todos los intereses y accidentes de la vida, donde el niño piensa, quiere y hace; mientras la escuela pública es artificial, accidental, de menor interés y acción”.

En la familia hay orden, seriedad y respeto, cuando está bien regida. Sobre todo hay un clima de amor que no lo hay en la escuela pública. Y continúa diciendo:

“Y lo principal y más importante es la moralidad, la cual es más fácil preservar entre los muros domésticos, que no en el bullicio y en la malignidad de cincuenta o más niños, algunos de los cuales han visto demasiado y gozan abriendo los ojos a los inocentes”.

Concluye diciendo que si la familia es como debe ser, los hijos no se encontrarán mejor en ninguna otra parte que en compañía de sus padres.

Sin embargo, aún reconoce ciertas ventajas ofrecidas por la escuela pública:

- a) La escuela hace de puente entre la familia y la sociedad facilitando su integración en ella, ya que está destinada a ello.
- b) El ambiente en la escuela es propicio para crear amistades duraderas a lo largo de toda la vida.
- c) El trato entre compañeros fomenta la solidaridad y lima egoísmos creados en quienes han vivido solos en el hogar paterno.

Manjón también reconoce que a veces la familia no se acerca al ideal deseado, pues está desmoronada o rota. También puede ocurrir que los padres deleguen sus funciones en la escuela pública por impedimentos externos, sin renunciar por ello a sus derechos y deberes educativos, pues son intransferibles.

Leemos en “El maestro mirando hacia dentro” Tomo I en la página 160:

“...al entregar el hijo al maestro no renuncia a la paternidad, que es un derecho y deber inalienable, sino que por algunas horas delega su autoridad en la escuela, que es paternal antes que municipal y nacional”.

En el Discurso leído ante el Congreso Católico de Santiago en 1902 “Derechos de los padres de familia en la instrucción y educación de sus hijos” Tomo III página 336 nos dice:

“Los maestros, pues, son los auxiliares de la familia para la educación de los hijos, son los encargados por los padres de instruir a sus hijos”.

También en “El maestro mirando hacia fuera” Tomo VI página 431 dice:

“...sépase que la educación es esencialmente una obra moral y no puede basarse mas que en la conciencia del educador...Maestro que desmorone la autoridad y moralidad de los padres, no es pedagogo”

En “El maestro mirando hacia fuera” Tomo VII leemos en la página 387:

“ El mayor elogio que puede hacerse de un hombre es decir de él que es todo un carácter, y la mayor ponderación respecto de un educador es afirmar que sabe formar caracteres; por lo cual decimos que el mejor de los Padres será el que, siendo un carácter, consiga hacer de los hijos que sean caracteres.

¿Y qué es el carácter? El carácter es la fisonomía moral de la persona, por la cual se la distingue y aprecia”.

Completando esta perspectiva y en la misma obra nos dice que el hombre verdaderamente cabal y perfecto es el perfecto cristiano

El hombre de carácter es el hombre de principios y de voluntad resuelta a obrar según ellos. Estos hombres que parecen hechos de una sola pieza, por la unidad y sencillez de su vida, son siempre consecuentes consigo mismos, se manifiestan ordenados y constantes. Son hombres perfectos y acabados.

Concluye, al hablar de la idea moral en “El maestro mirando hacia fuera” Tomo VI en la página 216:

“ Hacer del niño un carácter moral debe ser ideal de todo educador; acertar con los medios y procedimientos para conseguirlo es el acierto de los aciertos y el triunfo más grande y fecundo de un pedagogo“.

Manjón nos habla de la importancia de los primeros años en la vida del niño, por eso no duda en afirmar en la página 227:

“antes de llegar el niño a manos del maestro la educación moral está hecha o deshecha de modo inconsciente, y el ánfora se romperá, pero mientras dure se notará el olor y sabor del vino o vinagre que antes tuviera“.

1.3.4.- Textos manjonianos y sus fuentes pedagógicas

Para constatar la influencia y apertura de Manjón a una pluralidad de ideas y teorías y teniendo en cuenta que el tema que nos ocupa es “la moral” citaré textualmente los textos manjonianos y paralelamente sus posibles fuentes:

A) Manjón-Alcántara García

Manjón

(Discurso de 1897)

La educación tiende a formar caracteres (...)

El carácter es la fisonomía moral de hombre, fisonomía tan bien dibujada por los rasgos de sus obras que con nadie permite confundirlo (...). El carácter es la resultante de una porción de concausas (IX, 46).

Los caracteres los forman los caracteres" (IX.47)

Alcántara García

(Compendio de Pedagogía)

Asentado el principio de que toda la educación que recibe el niño lo es del carácter, y que a formarlo ha de encaminarse toda ella (...)

Se refiere al carácter a la manera peculiar como cada individuo produce su vida, a la que imprime mediante él un sello característico, propio, especial, distinto de los demás. Resulta el carácter de la manera como se combinan las cualidades propias del espíritu (por lo que se llama "fisonomía espiritual", "rostro moral", "yo práctico") (p.220).

No deben olvidar los educadores; "Para formar caracteres es preciso tener carácter" (p.223).

B) Manjón-Carderera

Manjón

(*Cosas de enseñanza, Manuscrito*)
Lección 3ª

Educación moral y religiosa.I.
Consideraciones generales =

Carderera

(*Principios de educación y métodos de enseñanza, 5ª ed; 1877*).

Educación moral y religiosa.
La educación moral trata de la

educación moral es la que dirige la voluntad al bien.

Voluntad es la facultad de querer esto y aquello, lo bueno y lo malo, de aquí la importancia de su educación.

La voluntad es la facultad soberana de nuestra alma, es la responsable de nuestros actos, es la que nos ha de hacer santos o diablos: importa, pues mucho saberla educar o dirigir.

voluntad y de la manera de someterla a la regla del deber conforme a la ley de Dios. La supremacía de esta potencia entre todas las humanas, manifiesta la (importancia) de esta educación sobre la del cuerpo y la del entendimiento.

Podemos determinarnos a hacer o dejar de hacer una cosa, en cuanto la acción depende de nosotros y este poder es el que se llama voluntad. (p.77).

C) Manjón-Rosell

Manjón

(Hojas educadoras)

La educación completa atiende y cuida con diligencia y esmero de la salud del cuerpo y del alma y de la perfección y desarrollo de todas las fuerzas y aptitudes del educando, y preferentemente de la perfección moral, de las virtudes. (IV,377)

Educar es completar hombres por medio de la virtud (...).

Si quieres conocer en la práctica lo que es un hombre virtuoso, imagínate un hombre a quien no mueve sino el

Rosell

(La educación conforma a los principios de la educación cristiana).

La educación atiende a conservar la salud y robustez del cuerpo; de ilustrar el entendimiento, y encamina los afectos de la voluntad, lo hace para conseguir por estos medios la perfección de las acciones. (p.16).

Para fomento de las buenas costumbres se da una idea práctica de la virtud. (p.261).

Pero más que la pura especulación se hará sensible el orden y concierto y hermosura de la virtud considerada

bien y tan prudente y discreto en sus acciones que observa el tiempo y el modo para cada una de ellas y las ejecuta en sazón, que calla cuando debe callar, habla cuando se debe hablar, advierte para dirigir, corrige para enmendar, reprende para contener, y ajusta su conducta de modo que ni falta a su obligación ni se excede con perjuicio de los demás. Un hombre que mira con igual serenidad la adversidad que la prosperidad, la escasez que la abundancia, las honras que los desprecios, parco en el comer sobrio en beber, modesto en el vestir, templado en todos sus gustos, que no sólo no roba ni mata, sino que a nadie ofende, a todos honra, a todos favorece, a todos beneficia. Este hombre, ordenado en sí, ordenado para los demás y ordenado para con Dios, por cuya ley y amor, se rige, ¿Este hombre será un hombre cabal, estará educado en la virtud?. (IV, 401).

Para educar en la virtud no hay sino educar en el amor.

en las acciones de un hombre virtuoso. Imagínese pues un hombre a quien no mueve sino el bien, circunspecto en su proceder que observa el modo para cada una de sus acciones, que las ejecuta en sazón, calla cuando se ha de callar, habla cuando corresponde, advierte para dirigir, corrige para enmendar, reprehende para contener, y las ajusta con tal exactitud al fin que se propone, que ni falta a su obligación ni se excede con perjuicio de los demás. Un hombre que hace frente a la adversidad, que recibe con un mismo semblante la escasez y la abundancia, mira con la misma indiferencia las honras y los desprecios; parco en el comer, sobrio en el beber, modesto en el vestido, templado en todo género de gustos; que a nadie roba, a nadie mata, a ninguno ofende, a todos honra, a todos favorece, a todos beneficia. Este por ser hombre acabado y perfecto, no sólo está ordenado en sí mismo; sino que haciendo consonancia el buen orden que en sí tiene, con el bien estar y comodidad de los demás, es amado y deseado de todos por su virtud. (p.263-264).

Que esta caridad contenga en sí toda virtud y perfección lo expresa decisivamente el Apóstol escribiendo

a los Colosenses (p.267).

(Amar es) toda virtud y todas las virtudes (...).

Educar en el amor es ordenar la caridad. La virtud dice S. Agustín, es el orden del amor. Salomón, en el Cantar De los Cantares, al expresar los dones de gracias y virtudes que la Esposa (el alma del justo) recibe del divino Esposo, los condensa en esta frase: Ha ordenado en mí la caridad. (IV, 402).

Pues la Esposa de los Cantares, símbolo de los justos, significando todos los bienes, gracias y virtudes que había recibido del Esposo, dice: que ordenó en ella la caridad. (Cant.Cap.2).

Y S. Agustín apoyado en esta sentencia se explica así: a mí me parece que la definición breve y verdadera de la virtud es esta: orden de amor... (p.269).

Educar hombres es moderar pasiones (IV, 405).

La moderación en todas las cosas es un medio para practicar la virtud muy conocido, pues a él se reduce el famoso proverbio: Ne quid nimis de los antiguos (p.287).

D) Manjón-P.Caballero

Manjón

(El Maestro mirando hacia fuera)

1 (...) Así como la educación intelectual debe ser dirigida por la moral, así la moral será una bella palabra, pero sin base, eficacia, ni poder, si no se funda y recibe vida y apoyo del santo amor y temor de Dios de la religión.

2 Crear escuelas sin enseñanza

P. Caballero

(Orientaciones pedagógicas)

Y como la educación intelectual debe ser dirigida por la moral, así como, a su vez, la educación moral que se dé en las escuelas será un mito si no se funda en la religión, en la piedad, en el temor de Dios (...).

Sin instrucción religiosa, dice Saint Marc Girardin, no hay buen sistema

religiosa es organizar la barbarie y la peor de las barbaries (Girardin).

Sólo el cristianismo puede retener en nuestra pendiente natural, por donde incesantemente y con todo su peso original, retrograda nuestra raza hacia los bajos fondos de la degradación de las costumbres públicas y privadas.

(Taine). Estos testimonios que no son de santos confirman las palabras de S. Pedro: No hay salvación fuera de Cristo... (VI, 115).

de educación: el alma se adormece; no quedan despiertos más que los sentidos y las pasiones. Crear escuelas industriales sin enseñanza religiosa es organizar la barbarie y la peor de las barbaries. (Vol.II, p.81).

Uno de los filósofos más autorizados de los tiempos modernos Taine: Sólo el cristianismo puede retenernos en nuestra pendiente natural, por donde incesantemente y con todo su peso original retrograda nuestra raza hacia los bajos fondos (...).

Así y las palabras de S. Pedro ya citadas “ no hay salvación fuera de El” no podrán tener confirmación más autorizada en nuestros días ni menos sospechosa. (Vol.II, p.82).

E) Manjón-Benot

Manjón

(El Maestro mirando hacia fuera)
Premios y castigos

5. Morales o intelectuales y sentimentales; consistentes en algo que alienta y mejora la parte moral (...) no placeres materiales, como el dinero para dulces, café, licores o juego, etc. (VI, 111).

Benot

(Errores en materia de educación...)
Premios y Castigos

El fin del premio es causar placer. Los placeres pueden ser sensuales, o bien referentes al sentimiento. Estos a su vez pueden ser puramente afectivos o bien tener relación con la inteligencia o bien con

la voluntad (...).

Nunca se ha de premiar con un goce sensual (...) Es reprobable la entrega de dinero para dulces, café, licores, etc (p.278).

F) Manjón-Ruiz Amado

Manjón

(El Maestro mirando hacia fuera)

Al parvulito que sólo conoce a su familia le dice: Mucho te quieren y cuidan tu padre y tu madre; mas hay otro Padre en los Cielos que te crió, ama y quiere muchísimo más, y una Madre que es la Virgen Maria, Madre de todos (...).

Procedimiento: la lucha y contradicción que experimentamos, la explicación del misterio de nuestro ser por el misterio de la caída original. (VI, 203).

Entiende que siendo la moral la

Ruiz Amado

(La educación moral)

De los padres se ha de partir, idealizando sus cualidades, para llevarle a la idea de Dios (p.261).

Dígale muy de propósito: ¿Ves cuánto te ama tu padre; y tu le amas por eso? Pues todavía tienes otro Padre que te quiere más que tu papá y a quien tú has de amar con toda tu alma; el cual es Padre tuyo y mío y de tu papá y de todos los hombres, y es Dios nuestro Señor... (p.262).

El cariño a la madre halla su elevación y consagración en el Culto de la Madre divina (p.264).

(Para explicar el pecado original) partir de una experiencia del niño, v.gr, acerca de la contradicción que hay en nosotros mismos la cual todos sentimos (p.272).

Para que haya obligación, ha de

disciplina o ciencia de los deberes, y no habiendo obligación donde no hay dependencia de una voluntad superior, es la dependencia que de Dios tenemos la fuente de todos los deberes.

La dependencia, para que el acto sea moral se necesita libertad (...) Dependencia y libertad están unidas, obligación y libertad son inseparables, pudiéndose definir la Moral la Ciencia del fin (P.211).

La educación ha de tender, ante todo, a formar la voluntad mediante la obediencia racional, o guiada por el juicio moral y acompañada de libertad lo más perfecta que posible fuere (P.Ruiz Amado), pues ni el temor servil, ni el despotismo ni el régimen externo inmoral o amoral educan ni moralizan (...).

Maestros desconocedores del fundamento de la Moral:

B.-Pretende fundar la moral, como Kant, en el imperativo de la moral humana; sin observar que lo que la

haber una voluntad superior, que nos ligue con el vínculo moral en que la obligación consiste; y en esto radica el craso error (...)

Pero si la obligación moral exige la dependencia, la moralidad en general presupone la libertad (...)

La educación ha de valerse de la obediencia, pero tender a la libertad. (p.280)

Educar es, ante todo, formar la voluntad, desarrollar sus fuerzas hasta que alcance perfecto dominio de las pasiones y apetitos inferiores. Para esto no basta cualquier obediencia sino es necesaria una obediencia racional; esto es: guiada por el juicio moral, y acompañada de libertad lo más perfecta que posible fuere.(p.282).

La Moral en cuanto se ordena a infiltrar en el carácter la idea de libertad, no tanto se ha de enseñar como Ciencia de los deberes, cuanto bajo el aspecto filosófico de Ciencia del fin (p.284).

En esto radica el craso error de la moral kantiana, la cual no quiere entender que el vínculo con que la

voluntad manda la voluntad lo puede desmandar (VI, 212).

1.-Acusa de egoísmo (que él dice hedonismo) a la moral católica, que mira al cielo como final dicha (estos espantajos de los pedantes Kantianos no asustan ... (VI, 213).

Internado: inconvenientes

3.- Y lo peor de todo es el peligro del contagio moral, sobre todo cuando hay muchos internos, poca disciplina, menos piedad y vigilancia y falta de espíritu pedagógico (VI, 318).

La religión, base de la moral y educación

Haciendo de la religión el mejor resorte de la moral y de la educación. (II, XVIII).

El hombre moral abstracto sucumbe, la conducta de los hombres sin religión no es moral, (...)

Y como niños hay que reputar a la mayoría de los hombres, cuya razón no está eficientemente cultivada para alcanzar los motivos abstractos del altruismo, solidaridad y otras explicaciones metafísicas de la moral laica, cuanto más para ponerlos en práctica (...).

De modo que así como arrojando la

propia voluntad se liga, puede siempre desatarlo la misma voluntad (p.280).

No temamos aquí las ineptas acusaciones de hedonismo, de moral egoísta y otros espantajos con que nos amenaza la pedantería Kantiana. (p.285).

La reunión de muchos alumnos de una edad, algunos de los cuales vienen ya corrompidos, o por lo menos no del todo inocentes, puede producir un contagio moral, y sus consecuencias prolongarse mucho tiempo, escondiéndose a la vigilancia del educador (p.358).

La religión es el más eficaz de todos los resortes de la conducta moral de hombre (p.5).

La moral separada de la religión ofrece un carácter por demás abstracto impropio por consiguiente de los principios de la educación (...)

El niño esencialmente egoísta por efecto de su indigencia ¿qué mella le han de hacer los argumentos de la moral altruista? ¿Cómo va a impresionarle la teoría de la humana solidaridad? Para no hablar de otras más metafísicas explicaciones de la moral laica (p.9).

religión de los planes de enseñanza se hiera la escuela en medio del corazón (...) pueblos que se hacen irreligiosos se hacen inmorales (II, XIX).

Donde se debilitan las convicciones religiosas; donde por consecuencia de ello se relajan las fuerzas morales, el pueblo queda herido en el corazón y condenado a al ruina (...)

Arrojando la religión del plan de enseñanza, se heriría la escuela en medio del corazón (p.11).

2.- LA EDUCACION MORAL EN LA L.O.G.S.E.

2.1.- Introducción

2.2.- Antecedentes

2.2.1.- Piaget y el desarrollo moral en el niño

2.2.2.- Kohlberg y el juicio moral

2.3.- Justificación en el curriculum

2.4.- La moral como tema transversal

2.5.- Análisis contrastado Manjón – L.O.G.S.E.

2.1.- Introducción

La pregunta por el bien y el mal, la cuestión del deber ser, la evidencia de la obligación y de la responsabilidad y en definitiva el tema moral, es un hecho.

La conciencia de libertad, de posibilidad de decidir desde uno mismo lo que hemos de hacer, es un dato empírico, un dato de experiencia. Y no lo es menos la experiencia de la propia responsabilidad frente a tal decisión, la experiencia de la obligación que, en muchos casos, sentimos para elegir de una manera determinada; de decidir algo por ser lo que debemos hacer.

Desde luego, un determinismo absoluto es cuestionable; pero aún en el caso de que pudiera evidenciarse científicamente, la conciencia de libertad y responsabilidad seguiría existiendo; aún entonces subsistiría nuestro empeño por obrar conforme a nuestra conciencia, y no por la determinación de turno.

Aunque resulte difícil delimitar lo que es bueno o malo, o por más desorientador que nos resulte contemplar la historia de la humanidad y de sus múltiples, infinitas y tan a menudo contradictorias configuraciones morales, lo cierto es que el hombre siempre se pregunta por el *deber*, por lo que debe hacer, por el *cómo debería ser* la realidad, por el *cómo hacer que las cosas sean distintas y mejores de lo que son*, y no simplemente cómo son.

A un nivel puramente técnico o de profesión, el hombre también puede preguntarse por el cómo conseguir mejor el fin que se ha propuesto, el ideal que persigue o la meta que libremente ha elegido o que se le presenta como obligatoria.

Y a un nivel sociológico y de convivencia uno se puede preguntar también por el mejor camino para conseguir de otro lo que uno precisa o desea, el modo de no entrar en conflicto o de suscitar la simpatía o el amor de otros. Las costumbres, hábitos y usos de nuestra convivencia, la manera de comportarnos socialmente, son manifestaciones, opciones y decisiones prácticas. En otras palabras, maneras cotidianas de comportamiento

Tanto frente a los métodos técnicos de realización de algunas tareas, como frente a las costumbres que imperan en nuestro entorno y bajo las que el individuo es educado, está el hombre capacitado o bien para seguir lo habitual o bien para tomar su propio camino tomando iniciativas propias. Sin embargo no se trata de esta opción o libertad cuando hablamos de opción de carácter moral.

La moral comporta unas decisiones cuya concreción y repetición configuran lo que llamamos costumbres morales.

Muchas de las costumbres sociales, tienen un origen estrictamente moral, pero con el tiempo y su generalización pierden su connotación y se convierten en pura costumbre o rutina. Esto no quita para que la exigencia moral no pueda coincidir con la costumbre.

La característica específica de la exigencia moral y de la correspondiente responsabilidad ante uno mismo estriba en el sentido de *obligación* que se impone *por sí misma*.

El *factum* moral presupone, pues, la libertad; y en su carácter de exigencia absoluta que se impone por sí misma, comporta así mismo una libertad absoluta y plena; la libertad misma de ser y no ser, de decidir por sí misma, no en virtud de motivos circunstanciales o extrínsecos; la libertad de decidir el propio sujeto.

Esto no quiere decir que haya libertad sin vínculo o sin determinación previa, sin motivos que poder o tener que seguir. En cuanto supone a la vez una obligación, comporta también un límite de la libertad. En su mismo presuponerla, exige una decisión en un sentido determinado.

Lo que en un código moral concreto está prohibido como el más abominable de los males, en otro puede aparecer como un rito positivamente recomendado o como la costumbre más inocente. Pensemos por ejemplo en normas morales como la exogamia o la endogamia, la prohibición de matrimonios entre parientes o la exigencia de casarse con los de la propia familia, etc.

Pero los códigos morales no sólo son diferentes unos de otros y en cuanto a sus contenidos concretos; también es posible que un mismo código posea un carácter diferente según el momento o la situación. La exigencia moral en un grupo o una comunidad puede cambiar con el paso del tiempo y su exigencia de cambio sólo se explicará a partir de la constante vigencia de la exigencia y la obligación moral misma..

Materialmente hablando, la moralidad no es una realización autónoma ni presupone valoraciones absolutas (que valgan para todo hombre en cualquier tiempo).

En su concreta configuración, siempre plural, el *factum* moral está referido inevitablemente a una situación histórico-social concreta.

Las configuraciones históricas de lo moral sólo pueden comprenderse y valorarse en relación a elementos que no son propia ni específicamente éticos: entre otros, a elementos de tipo sociológico (socio-político-económico), cultural-ideológico y religioso. La exclusiva atención a uno u otro de estos posibles distintos tipos de elementos extrínsecos, pero

pertencientes al fenómeno moral, determina la distinta explicación que suele darse de dicho fenómeno y de su fundamentación.

Para unos, lo ético o moral tiene su fundamento en las necesidades sociales, en las costumbres y hábitos de grupo, en sus pautas de conducta adaptadas a su situación geográfico-histórica; siendo la coacción social el correspondiente fundamento de la obligatoriedad e imperatividad del *factum* moral.

Para otros, lo ético o moral sólo se funda adecuadamente en una autoridad suprema, divina y trascendente, cuya voluntad y sapiencia deciden lo que el hombre ha de hacer o no hacer; la justicia divina aporta al *factum* moral su carácter de obligatoriedad absoluta, de ineludible imperatividad.

Para otros, en fin, lo ético o moral se basa en un orden moral objetivo que se manifiesta tanto en la conciencia individual como en la naturaleza humana; y es esta necesidad objetiva la que da al *factum* moral obligatoriedad e imperatividad.

El problema fundamental de la ética o moral es, pues, el de su objetividad: ¿hay unos valores objetivos? ¿Hay algún criterio del bien y del mal al que pueda el ser humano referirse como justificación de los contenidos concretos que ha de dar a su exigencia moral? ¿Es posible, más allá de las diferencias de época, situación y cultura, determinar algunos principios básicos aceptables por todos – en cuanto a su obligatoriedad – universalmente, siquiera en una época?.

El dar una respuesta a tales preguntas ha sido ideal de filósofos y escuelas de pensamiento así como de reformadores religiosos o morales de los más diversos tiempos. Pero tampoco la razón ni la racionalidad son categorías fijas ni suponen contextos invariables; el concepto de lo

razonable cambia con el tiempo, porque no hay evidencia que no dependa de factores subjetivos, situacionales y culturales.

La necesidad y los intentos de hallar un código moral de validez lo más universal posible, tienen en nuestros días un ejemplo privilegiado en los llamados *derechos del hombre*, una especie de código en el que los pueblos se ponen de acuerdo en principio para tomarlo como norma imperativa que debe ser cumplida por todos, independientemente de las formas políticas o de las doctrinas ideológicas dominantes en uno u otro lugar. Un código cuyos contenidos se imponen, por tanto, *por sí mismos* con una *validez universal* y con fuerza de *obligación absoluta*.

Este código no es otro que la “*Declaración universal de los derechos humanos*” proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948. Ideal por todos aceptado y por muy pocos cumplido.

Pese a la aceptación formal de este código universal, dicha aceptación no encuentra respaldo en una coincidente ideología o concepción de la realidad, del hombre, de la sociedad y de la historia.

Esto imposibilita la efectiva vigencia del código como imperativo por sí mismo, universalmente válido y absolutamente obligatorio.

La dimensión moral está implicada tanto en el contenido de la educación como en su proceso.

Constantemente profesores y alumnos encontramos valores y cuestiones morales, y, sin embargo, a menudo los temas están ocultos y no los percibimos como problemas importantes. Incluso cuando somos conscientes de ellos, hay veces que sentimos que nos faltan aptitudes

para ayudar a nuestros alumnos a adoptar valores y desarrollar perspectivas morales más adecuadas.

Tomando como punto de partida a Piaget y continuando con las teorías de Kohlberg sobre el desarrollo moral, proporcionaremos un marco conceptual que nos haga más capaces de integrar temas morales en el proceso y contenido de la educación, no sin tener en cuenta, que trataremos directamente con la acción y no sólo con el razonamiento, es decir, con situaciones de la vida real y no sólo con situaciones hipotéticas.

2.2.- Antecedentes

2.2.1.- Piaget y el desarrollo moral del niño

Su influencia comenzó en América a final de los años 50 cuando el interés nacional se volvió a la mejora de la calidad intelectual del curriculum escolar y los educadores se dieron cuenta de que la teoría del desarrollo intelectual que había elaborado era más completa y convincente que cualquier otra. (Bruner, 1963).

Piaget presenta un concepto de inteligencia *en desarrollo*, descubriendo cómo los *procesos cognitivos* que subrayan la inteligencia en el individuo se desarrollan de un periodo cronológico al siguiente.

Los tests de inteligencia tal y como estaban concebidos, no daban respuesta a las preguntas que Piaget se formulaba. ¿Por qué las respuestas incorrectas se parecían tanto unas a otras y eran tan distintas de las correctas que ofrecían los niños mayores?

Piaget abandonó los tests estandarizados para llegar al *proceso de razonamiento* que empleaban los niños. Adaptó el método clínico

elaborado por Freud y otros psicólogos clínicos, para proponerles problemas específicos y permitirles la libertad de resolverlos como mejor pudieran.

Además de observar cómo enfocaban el problema, les vigilaba mientras trataban de resolverlo haciendo preguntas de clarificación para entender el tipo de razonamiento que seguían.

Llegó a la conclusión de que las diferencias fundamentales en el modo en que razonaban los niños estaban relacionadas con la edad y por lo tanto eran reflejo de las distintas *formas de razonamiento* que los de distintas edades empleaban para resolver problemas. Utilizaban una lógica distinta (forma de razonamiento) para llegar a sus conclusiones.

Este distinto uso de la lógica no se puede atribuir simplemente al hecho de que los niños mayores saben más porque se les ha enseñado más. La diferencia es más de desarrollo. Conforme maduran y adquieren una mayor experiencia del mundo de los objetos, van creciendo en su capacidad de entender las relaciones entre objetos. Basta ejemplificar lo dicho si preguntamos a un niño de cuatro y a otro de siete años sobre el tamaño del sol y la tierra o la luna. El niño pequeño identifica el tamaño percibido con el tamaño real del objeto en cuestión, mientras que el otro comienza a entender el principio de la perspectiva y la relatividad.

Piaget cree que los organismos humanos comparten con los demás organismos dos “funciones invariantes”: organización y adaptación.

La mente humana también opera, según Piaget, en términos de estas dos funciones no cambiantes.

La función de adaptación en los sistemas fisiológicos y psicológicos opera a su vez a través de dos procesos que se complementan: la asimilación y la acomodación.

La *asimilación* se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, mientras que la *acomodación* implica una modificación de la organización actual en respuesta a lo que demanda el medio.

Veámoslo claro con un ejemplo. Supongamos un estudiante criado en una familia de ambiente conservador y que al llegar a la Universidad se encuentra con planteamientos políticos diferentes a los suyos.

En un principio valora la novedad como tal y va descubriendo algunos puntos que le persuaden. En este momento podemos decir que ha entrado en el proceso de *asimilación*. Ha asimilado algunas ideas aunque no por ello ha cambiado su forma de pensar.

Con el tiempo se ve obligado a votar respecto de algo que le afecta y experimenta un conflicto cuando lejos de optar por lo que en un principio él hubiera pensado justo, se decanta más por una opción contraria. Esto le hace pensar que sus enfoques en el tema han cambiado y por lo tanto estaría en el proceso de *acomodación*. Su enfoque ha sido acomodado y como consecuencia se produce una *reorganización* en su forma de pensar.

Uniando estos diversos usos en un sistema de desarrollo, Piaget nos proporciona un entendimiento de cómo la inteligencia humana opera y se desarrolla.

En su teoría, el desarrollo está claramente relacionado con la tendencia humana de sistematizar procesos en sistemas coherentes y adaptar esos sistemas a estímulos cambiantes del entorno.

La mente busca información relevante del entorno y la usa para construir un sistema de orden que tenga sentido. Ilustremos esta afirmación con el ejemplo que nos cuenta Ezrahi en su artículo "The Yom Kippur war – A personal diary" en la revista "World View" en 1974:

" ... pensemos en Talya, una niña israelí de cuatro años . Su madre llevaba un diario de sus actividades durante la guerra de Yom Kippur de 1973. Una nota dice:

"Talia hoy se inventó una canción antes de irse a la cama. Que todos vengan a casa y vivan juntos, y que los árabes y los rusos no peguen a los judíos y que Yossi no me pegue a mí".

Esta niña de cuatro años trataba de encontrarle sentido a un conjunto complejo de estímulos llamado guerra. Se imaginaba que los soldados en el campo de batalla se pegaban unos a otros como Yossi (su amiga) le pegaba a ella. En su canción, recogió las dos imágenes y pidió que el pegarse parase en ambos frentes".

El tipo de información que los niños encuentran relevante según Piaget, está relacionada con el *estadio* en que se encuentran.

Si, como supone Piaget, la mente opera de un modo ordenado y regulado por estructuras mentales concretas que se han ido desarrollando en la vida del niño, entonces esas estructuras determinarán la información que será importante para él según sus propios intereses.

El decirle a Talya que los árabes e israelíes no peleaban con las manos sino con tanques y aviones, no la ayudaría a encontrarle sentido a la guerra y por lo tanto no cambiaría nada, dadas sus operaciones psicológicas.

Piaget se refiere a los métodos de organizar la información, que se desarrollan en la vida del niño, como estadios de desarrollo.

Un niño mayor que Talya no encontraría que la integración que ella hace sirviera o fuera exacta al enfrentarse con pensamientos y sentimientos sobre la guerra.

Un *estadio* descubre las posibilidades cognitivas organizadas y los límites que caracterizan el pensamiento y proceso de sentimiento de un niño en un momento dado de su desarrollo..

La teoría de Piaget descubre los estados de desarrollo cognitivo desde la infancia a la adolescencia: cómo las estructuras psicológicas se desarrollan a partir de reflejos innatos, se organizan durante la infancia en esquemas de conducta, se internalizan durante el segundo año de vida como modelos de pensamiento, y se desarrollan durante la infancia y la adolescencia en las complejas estructuras intelectuales que caracterizan la vida adulta

Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro periodos importantes:

- *sensomotor* (del nacimiento a los 2 años)
- *preoperatorio* (de 2 a 7 años)
- *operaciones concretas* (de 7 a 11 años)
- *operaciones formales* (de los 11 en adelante)

Periodo sensomotor: el niño está limitado al ejercicio de sus capacidades sensoriales y motoras. A este periodo también le llama pre-verbal. El niño conoce lo que tiene delante, es decir, a lo que alcanzan sus

sentidos: lo corporal, lo individual y lo concreto. En este periodo distingue hasta seis fases o estadios diferentes:

- *Primer estadio* (desde el nacimiento a la edad de 1 mes). Ejercicios reflejos aislados y espontáneos.
- *Segundo estadio* (hasta los 4 meses y medio). Adquisición de los primeros hábitos y reflejos circulares (repetición de acciones senso-motoras que han proporcionado nuevos resultados para reforzarlas).
- *Tercer estadio* (hasta los 8 o 9 meses). Coordinación entre lo que se ve y aprehende.
- *Cuarto estadio* (hasta el final del primer año). Coordinación de los esquemas de acción conocidos para alcanzar nuevos objetos.
- *Quinto estadio* (hasta los 18 meses). Exploración y tanteos dirigidos que dan lugar al descubrimiento de nuevos esquemas de acción.
- *Sexto estadio* (hasta los 2 años). Finalización del periodo senso-motor con la combinación mental de esquemas.

La intervención educativa que deben llevar a cabo los padres y educadores queda justificada ante la necesidad de encauzar este proceso desde el momento mismo del nacimiento.

No es suficiente con que los sentidos estén despiertos, - y aquí la educación tiene un papel importante – es necesario que se acostumbren a ejercer sus propias acciones, que adquieran los hábitos para su perfecto ejercicio, que sean sensibles a la belleza, que aprendan a mirar, a escuchar... con objeto de captar todo aquello que de sensible tenga poder para llenar los sentidos.

Por eso, no es extraño que se nos enseñe a mirar un cuadro o a escuchar una melodía para que podamos encontrar significados más profundos. A veces pasamos delante de cosas sin detenernos, y sólo la educación sensorial nos acostumbra a pararnos para contemplarlas y a fomentar el espíritu de observación que a la postre va a ser el que nos permita que lo que nos rodea no nos sea desconocido; el que nos lleve a la percepción personal del mundo.

En la medida en que el niño conozca el mundo será capaz de adaptarse a él y de transformarlo.

Como consecuencia de esta actividad sensitiva, el niño se enriquece con los objetos, quedando las imágenes impresas, sin que por ello pierda su modo propio de ser para adquirir el de las cualidades aprehendidas; cualidades que no servirán para otra cosa que para dejar su huella en la experiencia personal del que las ha conocido.

En el niño, en la persona en general, la percepción sensorial va encaminada al enriquecimiento y desarrollo de su propia personalidad, a la formación de sus juicios de valor y de su sentido crítico propio, del que se van a beneficiar todos sus actos expresivos y creativos y va a ser, en suma, posibilitadora del aprendizaje.

Como dijo D. Víctor García Hoz : *“El hecho de que los datos procedentes de los estímulos ambientales se reciban y almacenen en un organismo, se ordenen de algún modo dentro de él y en cierta manera estén en disposición para ser utilizados por el ser viviente constituye el fenómeno del aprendizaje”.*

Periodo preoperatorio se alcanza cuando se produce la llegada del pensamiento. El pensamiento lo define Piaget como la “representación interna de actos externos”, y se desarrolla hacia la mitad del segundo año.

Es curioso observar cómo llega un momento en que si observamos a un niño en esa edad que esté jugando con una serie de objetos, es capaz de buscar uno que en un momento determinado no esté en su presencia porque puede acordarse de él. Eso significa que ha alcanzado una representación interna del objeto, lo que hace que este acto de la memoria sea posible. Ha desarrollado la habilidad de representar internamente el objeto, es decir, puede pensar en él sin que esté visualmente presente.

Aunque Piaget insiste en que el pensamiento es la base para el desarrollo del lenguaje y no el resultado del desarrollo de éste, está comprobado que pensamiento y lenguaje se desarrollan como sistemas complementarios durante los primeros años, como afirma Bruner en su obra "Beyond the information given" (1973).

Hacia los tres o cuatro años, la mayoría de los niños son capaces de usar libremente el lenguaje y han desarrollado símbolos mentales para representar internamente. Son capaces de relacionarse libre y verbalmente con compañeros y adultos. Es en este momento cuando según nos dice Piaget, su interacción es *egocéntrica*. Están centrados cognitivamente en sí mismos y no toman en cuenta los puntos de vista de los demás.

A esta edad los niños no distinguen entre lo que es verdad objetiva y subjetivamente. Consideran las dos cosas como reales. Los muñecos y amigos imaginarios, los personajes de libros y televisión, los monstruos, los fantasmas, los humanos, animales, plantas... todos pueden ver y oír lo que se está haciendo. Por eso muchas veces se producen situaciones de miedo. Lo que en el mundo de los adultos experimentamos como fantasía o superstición ellos lo experimentan como realidad.

Piaget ha contribuido al entendimiento de este periodo de desarrollo documentando ejemplos fascinantes de pensamiento egocéntrico y

realista de niños y además ha mostrado que la cualidad imaginativa o intuitiva del pensamiento en este periodo es el resultado de su ser preoperatorio o prelógica.

La base de la lógica implicaría salir de la posición personal para comprobar si lo que uno ve, siente y cree es consistente internamente y esto es lo que los niños en este periodo no harían. Por lo tanto, Piaget se refiere a su pensar como prelógico.

Por regla general habrá simpatía hacia las personas que respondan a los intereses del sujeto y que lo valoren y la antipatía nacerá de la desvaloración, lo que a menudo se produce por la ausencia de gustos comunes o de escala común de valores.

Casi todos los valores de los pequeños dependen de la imagen de la madre o el padre. Entre ellos merece destacarse el respeto, que es un compuesto de afecto y temor. Es curioso notar que precisamente el temor, marca la desigualdad que interviene en esta relación afectiva.

La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es, durante mucho tiempo, para los pequeños, la voluntad de los padres. Estos valores morales así constituidos son, pues, valores normativos, en el sentido de que no vienen determinados por simples regulaciones espontáneas, a la manera de las simpatías o antipatías, sino que, gracias al respeto, emanan de reglas propiamente dichas.

La moral de la primera infancia, no deja de ser heterónoma, es decir, que sigue dependiendo de una voluntad exterior que es la de los seres respetados o los padres.

A este respecto es interesante analizar las valoraciones del niño en un terreno moral tan bien definido como el de la mentira. Gracias al

mecanismo del respeto unilateral, el niño acepta y reconoce la regla de conducta que impone la veracidad mucho antes de comprender por sí mismo el valor de la verdad y la naturaleza de la mentira.

Sus reacciones muestran hasta qué punto los primeros valores morales están calcados sobre la regla recibida, merced al respeto unilateral, y lo que es más, sobre esta regla tomada al pie de la letra, pero no comprendida.

Para que estos valores se organicen en un sistema a la vez coherente y general, los sentimientos morales tendrán que adquirir cierta autonomía y, para ello, que el respeto deje de ser unilateral y se convierta en mutuo.

Resumiendo, intereses, auto-valoraciones, valores interindividuales y valores morales intuitivos son las principales cristalizaciones de la vida afectiva propia de este periodo de desarrollo.

Periodo de las operaciones concretas se produce en el momento en que los niños ajustan lo que ven a lo que saben que es verdad.

Estas secuencias son parte de una transformación más amplia en el modo como piensan los niños. En términos de su teoría, los niños de esta edad (de los 7 a los 11 años), se desarrollan desde el nivel de pensamiento preoperatorio al de las operaciones concretas. Por ejemplo, un niño de 7 años frente a otro de 4 sabe que el sol es más grande que la tierra aunque no lo parezca porque interpone entre sus percepciones el principio lógico de la perspectiva, y por tanto se puede decir que piensa lógicamente sobre ese problema.

El término *operatorio concreto* se refiere a las operaciones lógicas que los niños realizan sobre objetos concretos. Lo vemos al darnos cuenta de lo que les interesa más. Quieren saber *cuánto* cuesta comprar chuches,

cómo es de alta la casa más alta, *qué* grande es el animal más grande... También son muy observadores en cuanto a la distribución de bienes se refiere y en los repartos se aseguran que todos tengan una parte igual.

En el mundo que construyen hay pocas o ninguna, abstracciones, pero hay multitud de distinciones concretas que tienen mucho significado e importancia para ellos.

En este estadio de operaciones concretas es donde aparecen los sentimientos morales y sociales de cooperación.

La afectividad de los 7 a los 11 años se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, sobre todo, por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva.

Ya hemos visto como los primeros sentimientos morales derivan del respeto unilateral del niño hacia sus padres o hacia el adulto, y cómo ese respeto llevaba a la formación de una moral de obediencia. El sentimiento nuevo, que interviene en función de la cooperación entre niños y de la vida social a que da lugar, consiste esencialmente en un respeto mutuo. Existe este respeto mutuo cuando los niños se atribuyen recíprocamente un valor personal equivalente.

Ahora bien, ese respeto mutuo conduce a nuevas formas de sentimientos morales, distintas de la obediencia exterior inicial. Hay una transformación relativa al sentimiento de la regla. Regla que une tanto a los niños entre sí como al niño con el adulto.

La nueva regla puede convertirse en "verdadera" si cada uno la adopta, y una regla verdadera no es más que la expresión de una voluntad común o de un acuerdo. Aquí encontramos aplicado el respeto mutuo: la regla se

respeto no ya como producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo. Esto lleva consigo una serie de sentimientos morales como la honradez, la camaradería, la mentira...

Producto del respeto mutuo surge el sentimiento de justicia, que marca las relaciones entre los niños y que a veces modifica el trato hacia los padres. La moral de cooperación surge como forma de equilibrio superior a la moral de simple sumisión.

Este funcionamiento de sentimientos morales autónomos está ejercido por una función que aparece ahora: *la voluntad*.

Periodo de operaciones formales marca la capacidad de razonar en términos de abstracciones formales, lo dado se puede ver en relación a otras posibilidades hipotéticas y esto marca un punto decisivo en el desarrollo social, emocional y moral del niño.

El pensamiento formal es hipotético-deductivo, es decir, que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis, y no sólo de una observación real. Sus conclusiones son válidas independientemente de su verdad de hecho, y por ello, esa forma de pensamiento representa una dificultad y un trabajo mental mucho más grande que el pensamiento concreto.

Afirma Piaget en su obra "Seis estudios de psicología" (1978): "*el pensamiento concreto es la representación de una acción posible, y el pensamiento formal la representación de una representación de acciones posibles*".

En este periodo se produce la libre actividad de la reflexión espontánea o lo que es lo mismo, las operaciones formales aportan al pensamiento un poder nuevo equivalente a desligarlo y liberarlo de lo real que le permite

crear a voluntad reflexiones y teorías. *“El yo es lo suficientemente fuerte como para poder reconstruir el universo y lo bastante grande como para incorporarlo”.*

El adolescente, dada su personalidad incipiente, se coloca como un igual ante sus mayores, pero al mismo tiempo se siente diferente a ellos por la vida nueva que se agita en él. Esto le lleva en ocasiones a querer sobrepasarles y sorprenderles queriendo transformar el mundo y a veces se atribuye un papel esencial en la salvación de la Humanidad, organizando su vida en función de esa idea. Curiosamente es en este periodo cuando el sentimiento religioso puede transformarse.

La sociedad que le interesa es la que quiere reformar y no siente más que desprecio y desinterés hacia la sociedad real que él condena. Las sociedades de adolescentes, son principalmente sociedades de discusión, pero el acuerdo sobre la necesidad absoluta de reformas es, sin embargo, unánime.

En definitiva, el juicio moral es el área en que Piaget ha tratado más explícitamente la relación entre el conocimiento y el afecto. Porque ¿qué es el juicio moral sino una estructura cognitiva de cómo sentimos que debemos tratar a otros y de cómo los demás nos deben tratar?

La tarea de esbozar los niveles de juicio moral la continuó, como veremos ahora, Lawrence Kohlberg.

2.2.2.- Kohlberg y el juicio moral

Profundamente arraigada a los trabajos de Piaget está la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, anteriormente llamada la teoría de moralización del desarrollo cognitivo.

Como ya se ha dicho, Piaget afirmaba que el conocimiento (pensamiento) y el afecto (sentimiento) se desarrollaban paralelamente, y que el juicio moral representaba un proceso cognitivo que se desarrollaba naturalmente.

En contraposición, la creencia de la mayoría de los psicólogos del momento, era que el pensamiento moral es una función de otros procesos sociales y psicológicos más básicos. Para Freud, por ejemplo, la moral será algo que se encuentra bajo el control del inconsciente e irracional superego. En su opinión, el pensamiento moral no es un proceso autónomo racional, sino el producto de fuerzas inconscientes de las que el individuo tiene poca o ninguna consciencia.

En general, aunque no se compartió la teoría del superego, los psicólogos compartieron su supuesto de que la moralidad es sobre todo el resultado de sentimientos que se han aprendido pronto en la vida y que tienen poco que ver con los procesos de pensamiento racional. Se creía que para entender la moralidad, había que estudiar el proceso de socialización por el que los niños aprenden (por condicionamiento y refuerzo) a obedecer las reglas y las normas de su sociedad.

Aunque este enfoque todavía persiste, cada vez hay más receptividad a la visión de Piaget. Los principios no se aprenden en la primera infancia; son producto de un juicio racional maduro.

Kohlberg nacido en 1927 y formado en la Universidad de Chicago, es uno de los muchos psicólogos atraídos por la obra de Piaget. Su contribución radica en aplicar el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral.

Lo primero que debemos entender es cómo opera el juicio moral en las vidas de las personas.

Muchas personas piensan en la moralidad en términos de los valores que han adquirido de su entorno social y por lo tanto se piensa que una persona tiene valores y que obra de acuerdo con ellos. Pero ¿qué ocurre cuando los valores de una persona entran en conflicto? ¿Cómo decide uno qué valor seguir?

Asuntos emocionales, sociales, prácticos... influyen en la decisión a tomar y sobre todo el valor que tiene preferencia para la persona en ese momento concreto. Tomemos como ejemplo el caso de una mujer a la que se le plantea un dilema moral. Ante la posibilidad de abortar: por un lado razona el derecho a perseguir su propia felicidad y bienestar y por otro el derecho a la vida del feto. El embarazo no deseado ha producido un desequilibrio en la vida de la mujer y el proceso que sigue es parecido al que descubrimos en la teoría de Piaget. Si quiere restaurar el equilibrio tiene que clarificar en qué cree y justificar la decisión ante sí misma y quizás ante los demás. Puede tratar de asimilar su problema a su manera de pensar, o puede encontrarla por otra parte inadecuada. En este caso debe acomodar su pensamiento para abordar la crisis creada e idear cómo resolver el conflicto en su sistema de valores, reordenándolos si es preciso.

Su decisión se basa, bien o mal, en su estimación de lo que serviría a los intereses de todos, incluyendo los suyos.

El ejercicio del juicio moral es un proceso cognitivo que nos permite reflexionar sobre nuestros valores y ordenarlos lógicamente y jerárquicamente.

Nadie pensaría que un niño pequeño ejercita juicio moral. Nosotros le enseñamos reglas específicas sobre la conducta apropiada o inapropiada y esperamos que con el tiempo, llegue a entender por qué algunas acciones son buenas o malas y sea capaz de guiar su actuación de acuerdo con esto.

Los niños, por tanto, desde una perspectiva de desarrollo aprenden las normas de buena conducta antes de ser capaces de entender su sentido. Pongamos un ejemplo y analicémoslo desde el punto de vista de Piaget y de Kohlberg.

Una madre llega a casa del trabajo con un tremendo dolor de cabeza y le explica a su hijo de tres años que no puede jugar con él; espera que lo entienda. Pero lejos de entenderlo, se enfada con ella y surge una pelea. La madre termina preguntándose por qué su hijo no es más considerado y razonable.

Piaget nos diría que el niño no es más considerado porque no entiende completamente el mensaje de su madre. Además a esta edad el pensamiento y la interacción social, como ya hemos visto, son principalmente egocéntricos. El niño no es capaz de distinguir entre su propia perspectiva (lo que quiere) y la perspectiva de su madre (lo que quiere de él). No es que sea inconsiderado con el dolor de su madre, tan solo es que no se puede poner en su puesto ni sentir su dolor. Si este niño hubiese tenido 8 años, seguramente hubiese reaccionado de manera diferente, pues hubiese ido más allá de su propia perspectiva y se hubiese puesto en el lugar de la madre. El dolor de cabeza le hubiese parecido una excusa legítima para no jugar con él.

Kohlberg, por otra parte, hubiese atribuido la diferencia de reacción entre ambos niños al desarrollo de la capacidad de asumir roles, como dice en su obra *“Stage and sequence: the cognitive developmental approach to socialization”* (1969) la capacidad de *“reaccionar ante otro como ante alguien como uno mismo y reaccionar ante la conducta de él mismo en el rol del otro”*.

Esta capacidad de asumir el rol de otro es una habilidad social que se desarrolla gradualmente desde la edad de seis años, lo que prueba ser un momento decisivo en el crecimiento del juicio moral.

Los niños no dividen su experiencia en el mundo físico y el social; juegan y piensan en objetos físicos a la vez que se relacionan con otras personas.

De este modo, una fase como el egocentrismo tiene tanto dimensiones cognitivas como sociales. El niño que a los cuatro años es incapaz cognitivamente de imaginar que la luna es más grande de lo que él la percibe, es igualmente incapaz de imaginar que su madre pueda tener una excusa legítima para no jugar con él. La realidad para él son sus percepciones o deseos inmediatos. Para crecer más allá del egocentrismo, tiene que desarrollar nuevas estructuras cognitivas que le hagan comprender mejor los mundos físico y social.

La investigación empírica sobre la relación entre el desarrollo de los niveles cognitivo y socio – moral ha mostrado que los niños tienden a estar en el nivel de las operaciones concretas antes de desarrollarse e ir a los periodos paralelos de asunción de roles y juicio moral. Esto nos sugiere dos cosas. Por un lado que el desarrollo de los periodos cognitivos es una condición necesaria para el desarrollo de los niveles paralelos socio – morales; y por otro, que el nivel cognitivo, aunque es una condición necesaria, no es suficiente. El elaborar “perspectivas“ en relación al mundo físico es más fácil que desarrollarlas en las relaciones sociales.

Aunque en la vida del niño existe una unidad de desarrollo y, por lo tanto, hay un paralelismo en el desarrollo de conocimiento y afecto, los niños parecen progresar más rápidamente en su comprensión del mundo físico que en su comprensión de cómo estructurar relaciones en su mundo social.

Anteriormente habíamos definido “estadio” como la manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad. Pues bien, Kohlberg ha aplicado este concepto al nivel de desarrollo del juicio moral, mostrando que desde la mitad de la infancia hasta la edad adulta hay seis estadios en este desarrollo.

Antes de analizar los seis estadios de desarrollo vamos a analizar las características de un sistema de estadios según nos dice Kohlberg en la obra citada anteriormente: “*Stage and sequence...*”:

1.- *Los estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar.* Dos personas que estén en distinto estadio pueden compartir un valor parecido pero su forma de pensar sobre él será diferente en cualidad. Por ejemplo, un chico puede valorar la amistad en cuanto los amigos cuidan de sus intereses y otro porque empatizan con sus problemas. El valor se parece, pero su sentido es diferente.

2.- *Cada estadio forma un todo estructurado.* Cuando el niño pasa a las operaciones concretas, como ya hemos visto con Piaget, reestructura todo su modo de pensar sobre temas como la causalidad, perspectiva y conservación. Igualmente en el campo moral, el cambio de etapa implica una reestructuración de cómo uno piensa sobre toda una serie de cuestiones morales.

3.- *Los estadios forman una secuencia invariante.* El niño no puede alcanzar el estadio de las operaciones concretas sin haber pasado por el de el pensamiento preoperatorio. De forma similar, en el campo moral, deben comprender que la vida de una persona es más importante que la propiedad antes de que puedan desarrollar una comprensión de por qué la vida humana es sagrada y se debe salvar a toda costa. Un estadio da lugar al desarrollo del siguiente, lo que implica dominar operaciones cognitivas que son lógicamente más complejas que las que caracterizan

una etapa anterior. El pensamiento buscando un mayor equilibrio, siempre se desarrolla en dirección ascendente.

4.- *Los estadios son integraciones jerárquicas.* Una vez que el pensamiento de una persona se desarrolla de una etapa a la siguiente, el nivel más alto reintegra las estructuras que se encuentran a niveles más bajos. Cuando un joven desarrolla operaciones formales, no se olvida de cómo utilizar operaciones concretas. Ante un problema simple de agrupación de monedas por su valor adquisitivo usará sus operaciones concretas y si el problema es más avanzado tenderá a usar formas de razonamiento más avanzadas. De manera análoga, una vez entendido que un amigo empatiza con los sentimientos propios, no dejará de esperar que le hagan favores concretos, aunque los que se limiten sólo a eso no serán tan valorados por el joven.

Kohlberg, al intentar establecer la existencia de seis etapas de juicio moral empíricamente, ha tenido que demostrar que el desarrollo del pensamiento de las personas sobre temas morales se caracteriza por esos criterios. Sin demostrar esto, no podría haber mantenido que ha delineado los estadios de juicio moral basándolos cognitivamente.

Para determinar el estadio de desarrollo moral del sujeto Kohlberg plantea una serie de dilemas morales que despierten el interés de la persona y observa la consistencia que existe en el razonamiento de sus respuestas. Cada dilema implica un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Una vez leído el dilema se proponen una serie de preguntas de cómo debería resolver el dilema el personaje y por qué esa sería la mejor forma de actuar.

Los dilemas se pueden usar tanto en niños como en adultos, teniendo en cuenta que deben ser claros y plantear un conflicto de valores que sea

lo suficientemente interesante para personas de seis estadios distintos de desarrollo moral.

La primera pregunta en cada dilema está ideada para provocar los primeros pensamientos sobre el conflicto del sujeto y las siguientes son las razones del sujeto para escoger un valor sobre el otro. Entrar en el proceso de razonamiento de éste es una parte muy importante de la entrevista. Las distinciones en las respuestas nos marcarán las diferencias cualitativas en el juicio que distinguen una etapa de otra.

Antes de pasar a una tabla donde estén sintetizados los seis estadios del juicio moral diremos que las personas no son estadios. Los estadios son descripciones de puntos de descanso ideales (equilibrios) en los caminos del desarrollo. La gente y especialmente la juventud, es probable que esté en transición entre etapas y que utilice más de un estadio de razonamiento. Cuando se dice que un sujeto está en un estadio específico, sólo queremos decir que el estadio mencionado describe su modo de razonamiento sobre temas morales más común (no exclusivo), por lo que no debemos colocar a las personas en estadios prematuramente.

En la tabla siguiente de los seis estadios del juicio moral encontramos tres niveles morales diferentes. (Tomado de Kohlberg, L. *"Moral stages and moralization..."* 1976).

LOS SEIS ESTADIOS DEL JUICIO MORAL

Contenido del estadio

Nivel y estadio	Lo que está bien	Razones para hacer el bien	Perspectiva social del estadio
NIVEL I Preconvencional			
Estadio 1: Moralidad heterónoma	Someterse a reglas apoyadas por el castigo; obediencia por sí misma; evitar daño físico a personas y propiedad.	Evitar el castigo, poder superior de las autoridades.	<i>Punto de Vista egocéntrico.</i> No considera los intereses de otros o reconoce que son distintos de los de él; no relaciona dos puntos de vista. Las acciones se consideran físicamente más que en términos de los intereses psicológicos de los demás. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Estadio 2: Individualismo. Fines instrumentales e intercambio	Seguir reglas sólo cuando es por el propio interés inmediato; actuar para cumplir los propios intereses y necesidades y dejar a otros hacer lo mismo. El bien es lo que es justo y es un	Servir los propios intereses en un mundo donde se debe reconocer que los demás también tienen intereses	<i>Perspectiva concreta individualista.</i> Consciende que todos tienen intereses que perseguir y que pueden entrar en conflicto; el bien es relativo (en el sentido concreto

intercambio igual, individualista).
pacto, acuerdo.

NIVEL II:

Convencional

Estadio 3:

Expectativas interpersonales mutuas. Relaciones y conformidad Interpersonal	Vivir de acuerdo con lo que espera la gente cercana de un buen hijo, hermano, amigo, etc... "Ser bueno" es importante y quiere decir tener buenos motivos, mostrar interés por los demás. También significa mantener relaciones mutuas como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser buena persona a los propios ojos y a los de los demás: preocuparse de los demás, creer en la Regla de Oro; deseo de mantener las reglas y la autoridad que apoyan la típica buena conducta.	<i>Perspectiva del individuo en relación a otros individuos.</i> Conciencia de sentimientos compartidos, acuerdos y expectativas que toman primacía sobre los intereses individuales. Relaciona puntos de vista a través de la Regla de Oro concreta poniéndose en el lugar del otro. Todavía no considera una perspectiva de sistema generalizado.
---	---	---	---

Estadio 4: Sistema social y conciencia.	Cumplir deberes a los que se han comprometido; las leyes se han de mantener excepto en casos extremos cuando entran en conflicto con otras reglas sociales fijas. El bien está también en contribuir a la sociedad, grupo o institución.	Mantener la institución en marcha y evitar un parón en el sistema "si todos lo hicieran"; imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas de uno. (Fácilmente confundidos con la creencia del estadio 3 en las reglas y en la autoridad).	<i>Diferencia el punto de vista de la sociedad de acuerdos o motivos interpersonales.</i> Toma el punto de vista del sistema que define roles y reglas; considera las relaciones interpersonales en términos de lugar en el sistema.
--	--	---	---

NIVEL III:

Postconvencional o de principios

<p>Estadio 5: Contrato social o utilidad y derechos individuales.</p>	<p>Ser consciente de que la gente, tiene una variedad de valores y opiniones y que la mayoría de sus valores y reglas son relativas a su grupo. Las reglas son normalmente mantenidas por el bien de la imparcialidad y porque son el contrato social. Algunos valores y reglas no relativas (ej. la vida y la libertad) se deben mantener en cualquier sociedad, sea cual sea la opinión de la mayoría.</p>	<p>Sentido de obligación de ley a causa del contrato social de ajustarse a las leyes por el bien de todos y la protección de los derechos de todos. Un sentimiento de compromiso de contrato que se acepta libremente, para con la familia, amistad, confianza y las obligaciones del trabajo. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en cálculos racionales de utilidad general "el mayor bien para el mayor número posible".</p>	<p><i>Perspectiva anterior a la sociedad.</i> El individuo racional consciente de los valores y derechos antes de acuerdos sociales y contratos. Integra las perspectivas por mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y proceso debido. Considera puntos de vista morales y legales; reconoce que a veces están en conflicto y encuentra difícil integrarlos.</p>
<p>Estadio 6: Principios éticos universales.</p>	<p>Según principios éticos escogidos por uno mismo. Las leyes y los acuerdos sociales son normalmente válidos porque se apoyan en tales principios; cuando las leyes los violan, uno actúa de acuerdo con sus propios principios. Los principios son principios universales</p>	<p>La creencia como persona racional en la validez de los principios morales universales y un sentido de compromiso personal con ellos.</p>	<p><i>Perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.</i> La perspectiva es la de un individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y como tales se las debe tratar.</p>

de justicia: La
igualdad de los
derechos humanos y
respeto por la
dignidad de los seres
humanos como
individuos.

Hersh, Reimer y Paolitto en “El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg” 1979, sugieren que la tabla se lea en el siguiente orden:

1.- Las líneas horizontales dividen la tabla en tres niveles de razonamiento moral. Estas son las más básicas distinciones de desarrollo que se deben aprender. Representan tres perspectivas que la persona puede adoptar en relación a las normas normales de la sociedad :

Nivel I: Preconvencional

Nivel II: Convencional

Nivel III: Post-convencional o de principios

2.- Cada uno de los tres niveles está dividido en dos estadios. Cada estadio moral opera dentro de los límites de un nivel de perspectiva más amplio, pero tiene características estructurales más claras. Los niveles definen enfoques de problemas morales; los estadios definen los criterios por los que el sujeto ejercita su juicio moral. Cada estadio se define por:

3.- Una perspectiva social (columna de la derecha)

4.- Un conjunto de razones (columna central) por las que acciones concretas se deben juzgar como buenas o malas.

5.- Un conjunto de valores preferido (columna de la izquierda) que indica lo que está bien para uno mismo y para la sociedad.

Deteniéndonos en el análisis de los tres niveles podemos decir que:

Nivel I: Una persona que está al nivel preconvencional enfocará una cuestión moral desde una perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados. No estará interesada en lo que la sociedad define como el modo correcto de obrar en una situación dada, sino sólo en las consecuencias concretas con que haya de enfrentarse el individuo al decidir sobre una acción en particular. Al ser personas muy concretas en su enfoque, sugiere que su razonamiento moral se basa en el nivel preoperatorio o de las operaciones concretas del desarrollo cognitivo.

Nivel II: Una persona en el nivel convencional enfocaría un problema moral desde la perspectiva de un miembro de la sociedad. Se daría cuenta y tendría en consideración lo que el grupo o sociedad espera de él, es decir, que actúe de acuerdo con sus normas morales. Las personas que adoptan una perspectiva convencional consideran las cuestiones más abstractas de lo que su sociedad esperaría de ellos. Estarían empleando el razonamiento moral que se basa por lo menos en las primeras operaciones formales.

Nivel III: Una persona en el nivel postconvencional o de principios, enfocaría un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad. Es decir, podría ver más allá de las normas y leyes dadas por su propia sociedad y preguntarse ¿cuáles son los principios sobre los que se basa cualquier sociedad buena? Las personas que han concebido o de hecho han comenzado sociedades utópicas o revolucionarias han empleado esta perspectiva (por ejemplo, los profetas bíblicos, Marx en sus comienzos...). Menos dramáticamente, las personas que se enfrentan a dilemas morales difíciles, cuyas soluciones no están definidas adecuadamente en las leyes y normas de su

sociedad, pueden adoptar esta perspectiva. Piensan en las categorías puramente formales de lo que sería la mejor solución dados estos principios morales. Emplearían un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas.

Una vez analizados los tres niveles de razonamiento moral, pasaremos a analizar lo concerniente a los seis estadios que los componen:

Estadio 1.- representa el razonamiento moral del niño que ha dado un paso más allá del egocentrismo. Recordemos que el niño egocéntrico no podía asumir el rol o perspectiva de cualquier otra persona. El siguiente paso sería la posesión de esta capacidad.

Los deseos u órdenes provenientes de la figura de autoridad se convierten en reglas o mandamientos que el niño comprende que debe seguir para no ser castigado. La inevitabilidad del castigo corporal es central en el concepto de hacer el bien en esta etapa. El niño ve el castigo corporal como algo que sigue automáticamente al hecho de hacer algo malo. El niño asocia la desobediencia al castigo. Recordemos que hablamos de un niño cuyo pensamiento cognitivo está limitado al nivel preoperatorio o al comienzo de las operaciones concretas. Su razonamiento es todavía más intuitivo que lógico.

En esta etapa el niño sólo piensa en términos de problemas físicos y soluciones físicas. Si hay mucha gente a la que no le gusta alguien, es porque ese alguien debe ser malo, y si es malo le pueden castigar pegándole. En esta etapa es así de simple, pues, no se reconocen los derechos y sentimientos de otras personas. Todo el problema se acaba administrando el castigo.

Este estadio no continúa normalmente en nuestra sociedad más allá de los primeros años de la adolescencia.

Estadio 2.- se producen cambios en las habilidades cognitivas y de asunción de roles en el niño. Comienzan a desarrollar operaciones lógicas concretas.

En el aspecto social, que es el que nos interesa, se comienzan a asumir roles. Existen numerosas referencias a este respecto en la obra de Selman, R. L.: "Social cognitive understanding" 1971.

Después del logro inicial de la capacidad de asumir el papel de una persona, el niño comienza a coordinar perspectivas, descubre que otras personas tienen voluntades distintas de la propia. Para ejemplificar este desarrollo, imaginemos a una niña que llega a casa con una tarea de lectura. Le pide a su madre que la oiga leer y ésta lo hace. La madre a continuación le pide que siga leyendo pues al día siguiente no va a tener tiempo de leer con su hija, pero la niña se niega. La profesora sólo dijo que leyera esas páginas.

La niña asume el rol de la maestra literalmente y sin coordinarlo con la madre. Con el tiempo se dará cuenta de que la maestra no tendría mayor inconveniente en que continuase leyendo con su madre, pues si supiera por qué la madre quería continuar, le vería sentido y podría estar de acuerdo con sus razones.

A medida que los niños se van haciendo conscientes de que otras personas cambian sus opiniones cuando adquieren una nueva perspectiva sobre una situación, cambian las bases para sus propios juicios morales.

Siguiendo con el ejemplo, la niña pensará que está mal no hacer exactamente lo que dijo la maestra, pero una vez que se dé cuenta de que la opinión de ésta puede cambiar, no tiene ya razón para creer que esta acción se juzgaría como mala. El hecho de tener una buena razón para hacer algo y explicársela a la maestra, le da derecho a creer que está bien hacerlo.

Con respecto al desarrollo moral surge el concepto de justicia. Es decir, si alguien tiene una buena razón para hacer algo, sólo es justo que se le juzgue por esa razón y no por la voluntad de una figura de autoridad. El valor central del estadio 1 – autoridad – se relativiza en el estadio 2.

Este sentido de justicia, implica que todos tengan una porción u oportunidad igual. El sentido de justicia adopta una forma positiva y otra negativa.

La positiva, sería por ejemplo, repartir una tarta o distribuir bienes. La gente del mismo status debería tener o recibir la misma cantidad o tarea, a menos que haya una razón comprensible o un status especial. Dentro de la familia la edad, puede servir como status especial. A los niños normalmente les parece justo que los hermanos mayores tengan derecho a algunos privilegios, aunque es curioso observar cómo calcula el niño más pequeño si la diferencia proporcional en privilegio es igual a la diferencia proporcional de edad. En esta etapa nada parecería más injusto.

La forma negativa opera de acuerdo con la justicia retributiva. En el estadio 2, los niños ya no creen que el castigo siga automáticamente a la desobediencia o a haber hecho algo mal. Creen que el hacer algo malo implica hacer daño a alguien sin causa, y lo que constituye causa depende de las circunstancias –

de por qué se hizo daño a la otra persona -. Todos sabemos que si un niño pega a otro, el que fue golpeado cree que tiene derecho – y hasta deber – de pegar al que le dio. La justicia no está completa hasta que al acto malo se devuelve el acto revertido. Los niños creen que devolver el golpe es lo que se merece el otro, pero merece lo que dio, no más. La proporción define la justicia retributiva.

El estadio 2 comienza a desarrollarse en nuestra sociedad en niños de siete años. Los estudios sobre adolescentes muestran que en poblaciones de la clase media, el segundo estadio de razonamiento disminuye notablemente aunque sigue siendo un modo bastante dominante entre los jóvenes de la clase baja y trabajadora. Aunque entre los adultos continúa persistiendo, lo hace más como etapa menor.

Estadio 3.- Marca la entrada del preadolescente en el nivel de razonamiento moral convencional. Cambia la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses del grupo o sociedad.

Un cambio en la capacidad cognitiva y de asunción de roles, precede al cambio de perspectiva social. Por el lado cognitivo, la preadolescencia marca el surgir de las primeras operaciones formales.

La capacidad de asumir roles, da un paso importante entre el estadio 2 y el 3. En el estadio 2 el niño se daba cuenta de que otras personas podían asumir su rol como él podía asumir el de ellas. Así, el niño podía anticipar cómo iban a reaccionar los demás a sus acciones y podía planearlas de acuerdo con ello.

Lo que se produce en este estadio es la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarla desde la perspectiva de una tercera.

Adoptar esta perspectiva es crucial en el desarrollo del juicio moral, al permitir percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos.

Las personas que piensan en términos del estadio 2 son conscientes de que otros están observando sus acciones y reaccionando, pero normalmente sólo anticipan reacciones de conducta concretas. Si, por ejemplo, al hacerle daño a alguien, otras personas te van a tomar antipatía y excluirte del grupo, merece la pena pensárselo dos veces antes de actuar. Sin embargo, si se está en el estadio 3, se tiene cuidado no sólo de las reacciones concretas de conducta del grupo sino de otras más psicológicas ¿qué van a pensar de mí? ¿me aceptarán como antes?.

La motivación en este estadio 3 para la acción moral, se convierte en vivir de acuerdo con lo que otros, que significan algo, esperan de una persona como miembro de su grupo o sociedad. Se espera más de uno y de los demás. La relación es más que un simple cambio de beneficios como se veía en el estadio 2; implica un conocimiento mutuo. Romper la confianza se convierte para la persona que se encuentra en el estadio 3 lo mismo que actuar injustamente es para la que está en el segundo: el pecado.

Este estadio 3 se empieza a desarrollar durante la adolescencia, y junto con el estadio 4 permanece como el más elevado para la mayor parte de los adultos de nuestra sociedad. Es un modo adecuado de tratar los conflictos que surgen entre gente que se

conoce, aunque para problemas a un nivel de sociedad más amplio, resulta insuficiente. Para estos problemas son más adecuados los estadios 4 y siguientes.

Estadio 4.- En este estadio, una persona adopta la perspectiva del sistema social en el que participa o del que forma parte.

Implica una mayor capacidad cognitiva, ya que se deben tener en cuenta los intereses de cada grupo constituido y compararlos a los intereses del conjunto. Se basan en una perspectiva más amplia que la inclinación al interés de un único grupo dentro del sistema. Esta capacidad de ver los problemas sociales desde la perspectiva de todo el sistema, normalmente ofrece una nueva base para el juicio moral.

Aprecian que cualquier sociedad está ligada por ciertos acuerdos sociales y morales, muchos de los cuales se hallan codificados en un sistema legal, y que cualquier acción que rompa esos acuerdos amenaza hasta cierto punto la solidaridad y cohesión de tal sistema social.

Si queremos entender el razonamiento en el estadio 4, debemos distinguir “forma “ de “contenido“. Una persona en esta etapa pudiera no poner el valor más alto en las leyes de su sociedad. Por ejemplo, puede adoptar una posición marxista y defender que la ley en una sociedad capitalista es una trampa. O bien podría adoptar una posición sobrenaturalista y decir que sólo la ley de Dios es sagrada; cuando la ley de la sociedad está en conflicto con una ley más alta, ésta última debe tener prioridad. El sistema preferido es cuestión de contenido. Lo que caracteriza estos argumentos en el estadio 4 es la estructura de razonamiento que mira a una cuestión

social dada desde la perspectiva de un sistema de leyes y creencias fijo.

El razonamiento del estadio 4 comienza a desarrollarse durante la mitad de la adolescencia. Es una etapa altamente equilibrada y a menudo es el estadio más alto al que llegan los adultos.

Kohlberg, sin embargo, cree que esta etapa no es adecuada para enfrentarse a situaciones en las que un sistema de leyes o creencias entra en conflicto con derechos humanos básicos, donde las personas se pueden ver abocadas a elegir entre adhesión y desobediencia.

Estadios 5 y 6.- Son las etapas de razonamiento moral con principios, y las más controvertidas en el pensamiento de Kohlberg, por lo que se han cuestionado más por parte de los psicólogos.

Kohlberg definió por primera vez los estadios 5 y 6 en su tesis doctoral (1958). Encontró que algunos adolescentes utilizaban este tipo de razonamiento moral junto con estadios inferiores, y que rara vez se llega a esta etapa antes de los veinte años.

Cuando el adolescente alcanza el estadio 4, su razonamiento moral se basa en operaciones formales plenas y es consistente con el razonamiento de la mayor parte de los adultos. Los límites de esta etapa de razonamiento son más notables cuando una persona que está en ella debe tratar con la diversidad fuera de su propio sistema.

Tomemos un ejemplo: ¿qué garantía ofrecería un sujeto del estadio 4 de un sistema religioso a gente de tradiciones muy diferentes? Si, por ejemplo, cree que la homosexualidad es pecado, ¿podría

considerar a los homosexuales de otra forma que no fuesen pecadores?

En tanto que las personas del estadio 4 conciben la moralidad como un sistema fijo de leyes y creencias, no pueden dar mucha validez a otras posiciones sin amenazar las suyas propias.

De todos modos, los adolescentes a menudo son tolerantes, e incluso a veces se sienten atraídos por posiciones diferentes a las suyas. Cuando exploran condiciones de moralidad alternativas pueden encontrar que no tienen razones válidas para concluir que su modo es más moral que las alternativas. En ese caso, pueden adoptar una postura relativista; todos los valores o moralidad son igualmente arbitrarios y lo mejor que se puede hacer es lo que se piensa que está bien siempre que no se impida a otros que hagan a su vez lo que ellos piensan que es bueno.

Kohlberg sugiere que el relativismo normalmente no es una posición moral estable. Una vez que los jóvenes alcanzan o adquieren una posición de responsabilidad social dentro de su sociedad, tienden, o bien a desentenderse de estas cuestiones y volver a su cuarto estadio de razonamiento moral, o bien a construir un racional de principios para tomar decisiones morales.

Los estadios 5 y 6 representan racionales con principios. El 5 es el más disponible y por lo tanto el más común. El 6 representa una posición más adecuada filosóficamente. Es rara entre los que no son filósofos.

El estadio 5 puede considerarse una rama directa del relativismo. Incorpora la perspectiva del relativista de que los valores son relativos al grupo. El contrato, representa un pacto, pero permite a

cada uno perseguir sus propios intereses sin interferir indebidamente con el derecho del otro a perseguir los suyos. No hay nada sagrado en el contrato en sí mismo, aunque sin embargo, cada parte está obligada a respetarlo, ya que representa la mejor esperanza de satisfacer legítimamente sus necesidades y derechos.

La ventaja que tiene este concepto es que no trata de prescribir una fórmula fija de obligación para cada relación, como se hacía en el estadio 4 normalmente. Los compromisos sociales o legales, se ven más bien, como algo a lo que cada persona en el contrato libremente se obliga sabiendo que los demás se han obligado igual y libremente. Los contratos no son intrínsecamente buenos o malos, a no ser que impliquen la abolición de derechos humanos básicos como la vida y la libertad. Lo que haría a tales contratos moralmente inválidos.

Kohlberg, no ha encontrado sujetos que no sean filósofos que hayan logrado llegar a una concepción de la moralidad del estadio 6.

Una vez analizados los estadios pasaremos a repasar algunos de sus argumentos teóricos más importantes.

Ciertamente, Kohlberg es consciente de la relatividad cultural. Las distintas sociedades tienen valores diferentes y educan a sus hijos para que sigan los valores de su sociedad. Sin embargo, defiende la existencia de una única secuencia de estadios del juicio moral en base psicológica y filosófica.

Comienza preguntándose ¿cuáles son las verdaderas diferencias en valores morales de sociedad a sociedad? Si tomamos como ejemplo el

valor de la vida humana y la consiguiente prohibición de segar una vida inocente ¿cuánta variación cultural se hace evidente? Algunas sociedades practican sacrificios humanos, parricidios, infanticidios... que estarían todos ellos fuera de la ley en las sociedades occidentales. Incluso dentro de nuestra sociedad, los debates sobre la eutanasia y el aborto reflejan de por sí claras diferencias de opinión moral sobre el valor de la vida.

Kohlberg, a pesar de estas diferencias de opinión, mantiene que hay un reconocimiento común del valor de la vida humana y a su vez una preocupación común por preservarla.

El valor de la vida humana, es uno de los diez valores morales básicos que Kohlberg cree comunes a todas las sociedades humanas:

Las diez cuestiones morales universales:

- 1.- Leyes y reglas.
- 2.- Conciencia.
- 3.- Roles personales afectivos.
- 4.- Autoridad.
- 5.- Derechos civiles.
- 6.- Contrato, confianza y justicia en el intercambio.
- 7.- Castigo.
- 8.- El valor de la vida.
- 9.- Derechos y valores de la propiedad.
- 10.- Verdad.

Quizás se podría estar en desacuerdo con los valores concretos que ha elegido como universales, pero resulta difícil negar que ciertos valores o instituciones morales son universalmente comunes, incluso aunque las prácticas que se asocien a determinados valores puedan variar radicalmente en sociedades distintas.

Kohlberg no cree que esos valores universales se enseñen directamente a los niños. Realmente, los valores básicos están encarnados en instituciones sociales comunes como la familia, el sistema legal y la economía. Los niños en cualquier sociedad están abiertos, y se les enseña a participar en esas instituciones, pero empiezan a aprender los valores básicos antes de participar en las mismas, en las que se encarnan tales valores. La experiencia rudimentaria de estos valores ya ha tenido lugar en la casa y en el grupo de amigos. Los valores han surgido de las experiencias del niño de intercambio con iguales y adultos y operan como modelos conceptuales para regular la interacción social.

Mientras se piense que los valores básicos morales se deben enseñar a los niños, se acabará poniendo el acento en aquellas reglas de conducta definidas culturalmente que éstos aprenden en cada sociedad.

Cuando se considere que la función de los conceptos de valor es regular la conducta social y que los niños desarrollen conceptos morales interaccionando con otras personas, se verá cómo el desarrollo de los conceptos de valor puede ser una experiencia universal común.

Una etapa de juicio moral representa los modos de decidir cómo uno se debe relacionar con los demás en situaciones de conflicto. Tanto si en una sociedad se enseñan las reglas a los niños para poder cruzar una calle como si son para circular en bici, si ellos van a distinguir entre lo que pueden y lo que deben hacer, tienen que desarrollar un concepto de regla obligatoria.

Por otro lado, es más probable que los individuos de sociedades más avanzadas económicamente alcancen etapas más altas de juicio moral, porque en esas sociedades, las personas se enfrentan a situaciones y cuestiones morales y sociales más complejas.

Los conflictos de valores normalmente surgen cuando alguien trata de decidir cómo actuar y qué exigencia atender en un conflicto de intereses entre dos o más personas (una de las cuales pudiera ser el agente mismo). Al decir que algunos juicios morales son más “adecuados”, Kohlberg defiende que:

- 1) Algunos valores preceden a otros
- 2) Algunos modos de sopesar derechos o exigencias en una situación de conflicto moral son mejores que otros.

Su teoría explica cómo el juicio de la gente se desarrolla e implica de modo que, cuanto más adecuado sea el juicio de uno, mayor capacidad tendrá para actuar moralmente en ciertas situaciones de conflicto moral difícil.

Resumiendo, ha habido dos líneas en el trabajo educacional de Kohlberg:

- 1) La incorporación a los temas de clase de una preocupación por la discusión de asuntos morales y el estímulo del crecimiento moral.
- 2) La reestructuración del ambiente escolar para permitir una mayor participación democrática por parte de los alumnos en el proceso de gobierno de la escuela.

Siguiendo esta pauta diremos:

- La escuela inevitablemente implica la transmisión de valores.
- El objeto de la educación debería ser el desarrollo de las capacidades innatas de los alumnos.

Algunos observadores mantienen que los alumnos aprenden más, especialmente en conducta social y valores morales del “currículum oculto” que del explícito formal.

Kohlberg cree que el currículum oculto ofrece una oportunidad muy rica a los educadores para que impliquen a los alumnos en el aprendizaje moral.

Como estos temas surgen naturalmente dentro del contexto de la vida escolar, ¿por qué no – pregunta Kohlberg – usar esas oportunidades para introducir a los alumnos en esa deliberación? ¿por qué sólo enseñar sobre la democracia cuando uno puede también practicarla dentro del contexto de la escuela?.

La respuesta a todas estas cuestiones ha llegado a la propuesta de educación moral en el currículum del sistema educativo español.

2.3.- Justificación en el currículum

La necesidad de apreciar y profundizar la vida en democracia es una de las argumentaciones que acompañan nuestro interés por la educación moral y su implantación en ámbitos pedagógicos como la institución escolar.

La democracia es una forma óptima de vida en sociedad que permite plantear conflictos de valores tanto de carácter individual como colectivo. La preocupación de la educación moral queda justificada en la medida en que la democracia hace posible el uso del diálogo en la exposición de estos conflictos de valores y en la creación de principios y normas.

La educación moral debe suponer potenciar la capacidad de orientarse con autonomía, racionalidad, y cooperación en situaciones que suponen conflicto de valores. No se debe asociar con prácticas inculcadoras de determinados valores, sino que debe entenderse como un espacio de cambio y transformación personal y colectiva. Así entendida, es condición necesaria para la práctica de una educación integral y no debemos confundirla con la educación religiosa, la educación política o la educación cívica y social.

La educación moral está justificada para fomentar la autonomía personal, para fomentar el diálogo y para fomentar la convivencia democrática.

Para ello, definiremos una serie de objetivos, que puedan facilitar la definición del conjunto de contenidos educativos que se trabajen en el aula:

Construir un pensamiento moral autónomo justo y solidario. Este objetivo pretende lograr un óptimo desarrollo de los componentes psicosociales que contribuyen a dar forma al pensamiento moral, tales como el conocimiento de los propios intereses o motivos, el conocimiento empático de los demás, la adopción de perspectivas sociales o el diálogo. Esto nos permite elaborar y justificar opiniones y razones cada vez más justas, solidarias y autónomas sobre temas cívico-morales controvertidos.

Adquirir las competencias dialógicas que predispongan al acuerdo justo y a la participación democrática. Con este objetivo se aseguran todas aquellas habilidades imprescindibles para dialogar, en especial el desarrollo de las capacidades para el intercambio de opiniones y para razonar sobre el punto o puntos de vista de los demás. Con ello habituaremos a los alumnos a usar el diálogo en aquellas situaciones escolares y no escolares que así lo requieran. Se trata de considerar el

diálogo como uno de los valores esenciales de la moral y la participación democrática.

Comprometerse en la comprensión crítica de la realidad personal y social. Con este objetivo valoraremos las realidades concretas, sean próximas o lejanas, pero que resulten relevantes para nuestros alumnos. Este proceso de comprensión crítica debe permitir a todos aquellos que lo emprendan, elaborar normas de convivencia, proyectos colectivos y valores morales más justos y solidarios, lo que implica que debe llevar a comportamientos coherentes con la propia valoración de la situación.

Conocer y estar familiarizado con toda aquella información que tenga relevancia moral. Este objetivo pretende facilitar la adquisición de un conjunto de conocimientos que una persona moralmente madura debería poseer. Nos referimos a aquellos documentos que tienen un evidente contenido moral y que son ampliamente aceptados, como la Declaración de los Derechos Humanos, o por otra parte, ciertos contenidos de valores presentes en las leyes más importantes y asumidos por la propia colectividad. En este objetivo también estaría incluido el logro de un conocimiento suficiente en torno a ciertos conceptos de términos morales, valores, o teorías filosóficas destacadas.

Reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables. La reflexión guiada por la conciencia personal nos lleva al reconocimiento de ciertos valores que consideramos como bastante seguros y universalmente deseables. Tales valores deben un ser un objetivo indirecto de todas las propuestas del currículum y a su vez un objetivo directo y explícito que debe impregnar toda actividad docente. Por citar algunos diremos por ejemplo, la autonomía de la voluntad, la justicia, la solidaridad, la libertad, la tolerancia, el respeto...

Desarrollar un adecuado conocimiento de sí mismo, de modo que facilite la construcción voluntaria de la propia trayectoria biográfica. Con este objetivo se pretende desencadenar un proceso inacabable de construcción y valoración del propio yo. Con este proceso se pretende una mejor comprensión de uno mismo, del pasado y del presente, y una cierta anticipación o proyección hacia el futuro de lo que cada cual desearía que fuese su propia vida.. Este es el ámbito donde se elaboran los valores más personales, y se construye una manera de ser, coherente con los valores más ampliamente deseables, pero al mismo tiempo abierta a la diferencia y a la construcción de una trayectoria vital distinta a todas las demás.

Construir formas comportamentales voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral. Este objetivo pretende desarrollar todas las habilidades presentes en el mecanismo de autorregulación personal. Es decir, en la capacidad para dirigir autónoma y voluntariamente la propia conducta. Con ello se lograría un triple objetivo: lograr una coherencia suficiente entre el juicio y la acción moral, la adquisición de todos aquellos hábitos morales deseados, y finalmente la construcción de una manera de ser voluntariamente decidida.

Comprender, respetar y construir normas de convivencia que regulen la vida colectiva. Con este objetivo conseguiremos la adquisición de normas convivenciales necesarias para una correcta vida colectiva. La adquisición es progresiva y supone su conocimiento, comprensión, aceptación reflexiva y respeto. También supone su crítica, y por ello quizás, la construcción colectiva y acordada de otras normas que sean más adecuadas a la situación.

Una vez justificada la educación moral en base a sus objetivos, no debemos olvidar que el tipo de experiencias de enseñanza-aprendizaje que la escuela debería programar para acercarse a los objetivos propuestos, debería considerar los siguientes aspectos:

- La organización de la escuela y del grupo-clase de acuerdo a criterios que faciliten la participación democrática de alumnos y profesores, de modo que sea posible enfrentarse por medio del diálogo a los problemas de convivencia y de trabajo que la comunidad escolar genere.
- Compromiso y participación de los alumnos en actividades cívicas que no tienen que ser necesariamente escolares, pero que la escuela debería facilitar para su realización.
- Programación y elaboración transversal de un conjunto sistemático de actividades pensadas específicamente para favorecer la formación del juicio y del comportamiento moral.
- Planificación de la totalidad de las tareas escolares de forma que se destaquen y aprovechen las oportunidades de formación moral que cada materia y toda la vida escolar proporcionan.

▪

Estos cuatro ámbitos de experiencia los podemos agrupar en dos bloques bastante homogéneos. Por un lado, las actividades específicas, transversales y sistemáticas de la educación moral, y por otra, la participación democrática en la vida colectiva de la escuela y el entorno.

1.- Actividades específicas, transversales y sistemáticas. La formación moral exige estrategias propias y pensadas prioritariamente para desarrollar los distintos componentes de la personalidad moral. Por ejemplo, la discusión de dilemas morales, las estrategias de clarificación de valores, la comprensión crítica, y los procesos de toma de conciencia son algunos procedimientos específicos de educación moral.

Por otra parte se consideran las actividades de educación moral como transversales porque, aunque tratan temas complejos y de enorme repercusión personal y social, no están contempladas como áreas o disciplinas en los diseños curriculares. Se abordan de forma multidisciplinar por parte de todo el profesorado del centro. Esto da lugar a que la educación moral sea abordada transversalmente y con

metodologías específicas. El planteamiento transversal supone, destinar a las actividades de educación moral una parte del tiempo correspondiente a las diversas áreas curriculares o a las actividades de tutoría. Es decir, educar moralmente requiere un ambiente y un modo de comportarse apropiados, pero también requiere tiempo suficiente para poder realizar las actividades que le son propias.

En tercer lugar, hemos dicho que las actividades de educación moral debían ser sistemáticas. Las metodologías específicas y su planteamiento transversal, no pueden quedarse en actividades ocasionales sino que deben estar reguladas y orientadas por una propuesta curricular específica. Es decir, por una propuesta de objetivos y contenidos referentes a hechos, procedimientos y valores suficientemente precisa y convenientemente secuenciada.

Esta propuesta de actividades construidas con metodologías específicas, planificadas transversal y sistemáticamente, formarán un programa que debe estar a disposición simultánea de todos los profesores del centro o a disposición del profesor que la aplique en el momento oportuno de su programación de actividades.

Realmente las actividades escolares de educación moral pueden ser muchas y variadas, pero ninguna sustituye ni tiene la eficacia de las experiencias reales y directas que ofrece la vida colectiva.

2.- La participación democrática de profesores y alumnos en foros de diálogo donde se puedan plantear problemas de trabajo y de convivencia es el telón de fondo imprescindible en cualquier actividad de educación moral, y a su vez, una fuente privilegiada de experiencias morales significativas. Entre todas ellas, cabe destacar el desarrollo del juicio moral, la consolidación del respeto mutuo, la solidaridad, cooperación, discusión objetiva de conflictos, de forma que los alumnos sean capaces

de ponerse en el lugar de los otros y adquirir con ello aptitudes de diálogo, y sobre todo la coherencia entre juicio y acción moral dentro y fuera de la escuela. De cualquier forma, la importancia que concedemos a la participación escolar decrecerá si no nos es posible ejercitarla mediante actividades específicas y toma de conciencia de los posibles logros.

Sería imposible desarrollar adecuadamente un currículum sin contar con algunos criterios que puedan orientarnos en la forma de aplicar sus propuestas:

- Un currículum de educación moral debe preocuparse de forma prioritaria, de aquellos temas polémicos que impliquen un conflicto de valores. En la escuela nos debemos enfrentar a los problemas reales que directa o indirectamente afecten a los alumnos.

- Un currículum de educación moral no debe basarse en la instrucción ni en el simple aprendizaje de hechos y leyes sociales, sino que debe fundamentarse en el diálogo para comprender los motivos, intereses e intenciones de las personas o grupos sociales implicados. El tipo de aprendizaje que facilite el currículum de educación moral no se basará en la acumulación de conocimientos, sino en la comprensión y valoración de la realidad controvertida. No se trata de enseñar muchas cosas, sino de vivir una experiencia conjunta de diálogo en la que cada uno juegue el papel que le corresponda, pero en la que todos se han de sentir implicados y dispuestos al cambio.

- El profesor no debe hacer propaganda de sus opiniones ni explicitarlas en un principio durante la discusión del tema. A pesar de ello, y cuando los alumnos así lo requieran, tras un intercambio de opiniones, es normal y positivo que el profesor explique su punto de vista.

- Los profesores deben esforzarse por mantener con sus alumnos un clima de relaciones cordiales, facilitando la comunicación. Su actitud debe alentar y al mismo tiempo proteger la divergencia de opiniones, y a la vez, ayudar a resolver los conflictos de opinión y comportamiento que se generen en el debate y en la vida del aula.

Un currículum de educación moral que se base en la defensa de la autonomía, la reflexión, el diálogo y la consideración mutua, es una propuesta imprescindible para hacer una escuela que contribuya a la justicia y a la solidaridad.

Más allá de las propuestas curriculares, la participación es un elemento educativo fundamental y un excelente catalizador de todos los aprendizajes que propone el currículum escolar.

2.4.- La moral como tema transversal

La dimensión moral y cívica del currículum constituye un tema transversal no sólo presente, sino realmente omnipresente tanto en las áreas cuanto en los demás temas transversales.

Teniendo en cuenta que para Kohlberg la escuela es educación moral y que los profesores son educadores morales, éstos se deben centrar en los temas morales surgidos en el vivir diario de la clase.

Durante el curso normal de cualquier día, a cualquier nivel de escolarización, los alumnos se enfrentan con temas morales: hacer trampa, robar, mentir, la amistad, la obediencia a la autoridad. El proceso de vivir en el ambiente social de la escuela tal y como nos dice Kohlberg ofrece todo tipo de contenidos que podremos utilizar en el currículum del crecimiento moral.

Ya Manjón nos decía que el ideal de la educación es formar el carácter moral del educando.

Recordamos sus palabras en el Tomo VI pág. 286:

“La empresa de hacer de niños hombres de carácter y carácter moral, entendiendo por tal al hombre de principios fijos y santos y voluntad resuelta, constante y firme para obrar según ellos en todo evento o circunstancia, es larga y difícil“.

Y en la pág. 277:

“...toda enseñanza educa, en cuanto perfecciona y moraliza, si el educador sabe darle aplicaciones de moral práctica discreta y oportunamente“

Entre los contenidos curriculares relevantes para las enseñanzas transversales hay, desde luego, conocimientos conceptuales y procedimientos, pero sobre todo, actitudes y valores inequívocamente ligados a una dimensión ética que debe propiciar la autonomía moral de alumnos y alumnas.

Al ser un tema transversal, tiene un valor importante no solo para el desarrollo personal e integral de los alumnos, sino para un proyecto de sociedad más libre y pacífica, más respetuosa para con las personas y también hacia la propia naturaleza que constituye el entorno de la sociedad humana.

La educación moral debe convertirse en ámbito de reflexión individual y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, que permitan enfrentarse críticamente a realidades como la guerra, la violencia o la tortura. La educación moral debe ayudar a

realizar un análisis crítico de la realidad cotidiana y de las normas sociomorales vigentes para así mismo idear formas más justas y adecuadas de convivencia. De igual forma, pretende aproximar a los educandos hacia conductas y hábitos más coherentes con los principios y normas que hayan construido.

La educación moral pretende formar hábitos de convivencia que refuercen valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad y el respeto por la Naturaleza.

Recordamos que Manjón nunca habla de valores, sino de virtudes y capacidades. Para él, toda educación lleva implícito el carácter moral, que debe presidir toda enseñanza.

Leemos en el Tomo V pág. 40:

“La voluntad se educa, no sólo enseñando, sino obrando, y no sólo discurrendo, sino sintiendo el placer y adquiriendo el hábito de practicar el bien, haciendo de toda la enseñanza lección de moral...”

En cuanto al respeto por la naturaleza, no podemos olvidar que fundó sus Escuelas al aire libre por entender que: Tomo V pág. 82

“El campo es el mejor medio para desarrollar la vida”

Por otro lado, conviene preocuparse de la educación moral en la medida que permite acercarse al horizonte deseable de la educación integral. Si la educación integral supone cuidar exhaustivamente todas las capacidades humanas, será necesario dar una nueva relevancia a la educación moral.

Para Manjón esta educación integral sería la que desenvuelve y desarrolla a todo el hombre para perfeccionarle.

Recordemos lo que dice al respecto en el Tomo V pág. 38:

“Si, pues, la educación ha de desenvolver y desarrollar a todo el hombre para perfeccionarle, menester será que eduque el cuerpo y el alma, aspirando a realizar el ideal de la educación integral y completa, expresado por los antiguos con las palabras mens sana in corpore sano“

Los contextos sociales complejos exigen de cada sujeto un esfuerzo para la construcción de criterios morales propios, razonados, solidarios y no sujetos a meras exigencias externas. La mejor forma de vivir, parece ser aquella en la que el propio sujeto decide voluntaria y racionalmente cómo vivir.

La democracia es un procedimiento de fuerte contenido moral ya que nos permite plantear de forma justa los conflictos de valor que genera la vida colectiva, y además se fundamenta en la participación y en la deliberación, que son dos de las aportaciones de Kohlberg.

Cada día se hacen más claros los pasos hacia una definición de la educación moral basada en la construcción racional y autónoma de principios, valores y normas. Aunque este modelo no defiende valores absolutos, tampoco es relativista. Afirma que no todo es igualmente correcto, y hay posibilidades basadas en la razón, el diálogo y la voluntad 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.

Cuando se propone un modelo de educación moral respetuoso con la autonomía de los sujetos y a la vez orientado por criterios racionales, nos separamos de aquellas propuestas autoritarias que determinan, al margen de la conciencia individual, lo que está bien y lo que está mal. Pero también nos separamos de aquellos modelos que afirman ante un conflicto moral que sólo se puede esperar que cada cual opte de acuerdo a criterios subjetivos. En cambio creemos que ante cualquier conflicto de valores no se puede prescindir de la simultaneidad de estos dos principios:

- El respeto de la autonomía de cada sujeto, que se opone a la presión exterior que ahoga la conciencia libre y voluntaria.

- La razón dialógica, que se opone a las decisiones individualistas que no contemplan la posibilidad de hablar con ánimo de acuerdo sobre todo de aquello que nos separa cuando nos encontramos ante un conflicto de valores.

Considerar los temas conflictivos por medio del diálogo y respetar la autonomía personal son condiciones básicas para construir formas de convivencia personal y colectiva más justas. Formas de convivencia que serán tan variadas como lo decidan los implicados, y como lo permitan los modos culturales que cada persona y grupo posea, pero que siempre estarán regidas y respetarán los valores que se deriven de los principios arriba mencionados.

Los criterios han de ser suficientes para construir una vida personal y colectiva justa, pero aceptando la multiplicidad de puntos de vista, creencias y formas de entender lo que para cual es una vida buena y feliz.

En los valores que encarna la Constitución y en las formulaciones de los Derechos Humanos tenemos una primera aproximación suficientemente

válida a unos criterios que permiten criticar y mejorar las formas concretas de vida.

La educación moral debe ser un ámbito de reflexión que nos ayude 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 comportamientos 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.

En definitiva, la educación moral debe facilitar el desarrollo y formación de todas aquellas capacidades que intervienen en el juicio y en la acción moral.

Dentro del marco de la L.O.G.S.E. quedan especificadas las finalidades de la educación moral al definir los rasgos que caractericen la formación de un perfil moral:

- Desarrollar las estructuras universales de juicio moral que permitan la adopción de principios generales de valor tales como la justicia o la solidaridad.

Manjón ya se refiere a la justicia como a una de las virtudes que debe poseer todo buen educador.

Leemos en el Tomo I pág. 49:

“Justicia es la virtud moral y social que inclina constantemente la voluntad del hombre a dar a otro lo que en derecho se le debe”

Y al respecto de cómo el maestro justo debe fomentar esta virtud en el niño, podemos leer en la pág. 55:

“Y ese niño saldrá de la escuela, ..., y viviendo dentro del deber, la justicia y el amor, enseñará la moral, el respeto a la ley y la caridad”

Y en la pág. 64:

“Maestros, eduquemos en la justicia siendo justos”

También en el Tomo IV pág. 398:

“...inculcar desde pequeños la justa estima y aprecio de las cosas y personas, la humildad y la justicia”.

- Adquirir las competencias dialógicas que predisponen al acuerdo justo y a la participación democrática.

A este respecto ya hemos analizado cómo Kohlberg se basa en el diálogo razonado como forma de discusión ante un conflicto, que lleve a un razonamiento moral.

- Construir una imagen de sí mismo y del tipo de vida que se desea llevar acorde con los valores personalmente deseados.

Nos dice Manjón en el Tomo IV pág. 405:

“... la educación deberá preocuparse de formar la recta intención de los educandos“

- Formar las capacidades y adquirir los conocimientos necesarios para comprometerse en un diálogo crítico y creativo con la realidad que permita elaborar normas y proyectos contextualizados y justos.

A través de las discusiones ante conflictos morales, los alumnos, como nos dice Kohlberg pueden llegar a generalizar principios.

- Adquirir las habilidades necesarias para hacer coherente el juicio y la acción moral, y para impulsar la formación de una manera de ser deseada.

Respecto al juicio y la acción moral, baste recordar lo dicho sobre los estadios del juicio moral en apartados anteriores.

- Reconocer y asimilar aquellos valores universalmente deseables, que tienen en la Declaración de los Derechos Humanos y en la Constitución Española unas formulaciones históricas ampliamente aceptadas.
- Comprender, respetar y construir normas de convivencia justas que regulen la vida colectiva.

Se trata de desarrollar unas formas de pensamiento sobre temas morales y cívicos cada vez mejores. La forma del juicio y su aplicación contextual toman pleno valor cuando no se quedan únicamente en el nivel de los razonamientos y opiniones, sino que además trascienden al ámbito de los comportamientos.

La tarea de seleccionar lo propio y exclusivo de la educación moral en los Decretos curriculares lo complica el hecho de que muchos de sus

contenidos serán o no de utilidad para la formación moral en función de la actitud que ante ellos adopte el profesor.

Partiendo de las aportaciones de Esperanza Guisán en su obra “Razón y pasión en ética” (1986), consideraremos que un tema es moralmente importante cuando reúna estas características:

- Ser vitalmente importante desde un punto de vista individual.
- Ser una fuente de conflictividad entre impulsos individuales, es decir, que entren en contradicción deseos u opiniones personales que se deben ordenar, abandonar o priorizar, para tener una vida mínimamente equilibrada.
- Ser una fuente de conflictividad entre deseos interindividuales diversos, lo cual implica la necesidad de que exista un equilibrio entre los impulsos naturales espontáneos y las exigencias de la vida social.
- Ser susceptible de crear, dentro de unos límites, exigencias de responsabilidad a los agentes; es decir, en la medida que el sujeto se siente vinculado a un colectivo, poder exigirle unos mínimos de comportamiento de acuerdo con las necesidades implícitas en la vida comunitaria.

De este modo, el punto de partida para determinar los contenidos de esta materia ha de ser el análisis de situaciones donde aparezca un conflicto de valor que no tenga una única solución y que se ajuste a los parámetros que acabamos de describir.

La definición de los hechos y conceptos que constituyen el currículum de la educación moral se obtuvieron a partir de dos fuentes bien diferenciadas: un trabajo de encuesta que permitió determinar los problemas tal como los viven los alumnos y un análisis de las temáticas controvertidas aparecidas en la prensa.

Los procedimientos y valores se desprenden de la complementariedad entre una concepción filosófica y una concepción psicológica sobre la moralidad. La psicología nos da la información fundamental sobre las capacidades que una propuesta filosófica requiere.

Así pues, la comprensión real y crítica de los problemas ético-morales que se presentan en el currículum de educación moral, pasan por una reflexión profunda sobre la trascendencia que puedan tener en la formación del individuo, un conocimiento de la dimensión psicológica del alumno y un dominio de los procedimientos didácticos para conseguir una buena formación.

Los contenidos estructurados según la L.O.G.S.E. están claramente reflejados en las famosas cajas rojas. Por lo tanto nos vamos a referir a ellos de forma resumida y generalizada, haciendo al final una referencia a las diferencias establecidas entre Primaria y Secundaria.

Conceptos:

- *Significado y sentido de términos que designan valores, y de conceptos propios del lenguaje moral.*

Los contenidos presentados facilitan la adquisición de un vocabulario suficiente de términos relacionados con la moral y la ética. Nos referimos a términos que designan valores como la justicia, solidaridad, libertad... y a aquellos que expresan realidades morales que es preciso conocer y saber describir como por ejemplo, norma, virtud, colectividad...

Se parte del supuesto de que su conocimiento es imprescindible para comprender cualquier tipo de realidad moral, al mismo tiempo que orienta

la acción y el juicio. Saber cuál es el sentido exacto de los términos y cómo deben aplicarse son tareas propias de la educación moral.

- Principios transversales de la moral: el conocimiento de sí mismo y el diálogo.

En este ámbito de contenidos se pretende introducir progresivamente a los alumnos en el conocimiento conceptual y en la valoración de dos principios morales básicos: el conocimiento de sí mismo y el diálogo.

La aproximación conceptual a estos dos principios tiene una doble finalidad: por un lado, el conocimiento de un significado y su trasfondo teórico, por otra parte, esta aproximación conceptual, en cuanto toma de conciencia de ambos criterios se convierte en un mecanismo básico de mejora de su uso.

- El pensamiento ético sistemático. Conocimiento de las teorías, de los temas y de los métodos reflexivos de la ética.

En este apartado de contenidos conceptuales se presentan una selección de reflexiones éticas elaboradas por la filosofía. Se analizan algunos aspectos básicos del pensamiento ético al tiempo que se pretende transmitir el reconocimiento y la valoración del espíritu crítico y reflexivo de la filosofía. Junto a la presentación de contenidos filosóficos, se presentan a los alumnos temas básicos del pensamiento ético que fomenten la reflexión personal adaptada a la edad.

- Declaraciones, documentos, leyes, personalidades e informaciones relacionadas con valores ampliamente deseables.

En este ámbito podemos distinguir dos tipos de contenido:

- Conocimientos que representan valores ampliamente deseables y que pueden servir como criterio de juicio ante situaciones concretas (Derechos Humanos); valores que permiten una vinculación crítica a los fundamentos sobre los que se basa la convivencia colectiva (Constitución u otras leyes); o personalidades y hechos históricos que al ser expresión concreta de valores deseables se convierten en modelos.

- Informaciones que desde un punto de vista científico, histórico o sociológico facilitan la reflexión moral sobre aquellas situaciones que plantean un conflicto de valores. Son informaciones imprescindibles para poder ejercer el juicio moral en cuanto a temas relevantes se refiere y para ejercerlo de un modo lo suficientemente informado.

● Convenciones sociales que regulan la relación entre las personas y comportamientos cívicos que facilitan la convivencia.

Este ámbito de contenidos hace referencia a aquellos comportamientos de convivencia colectiva y de interrelación personal que, en cada sociedad y en cada cultura, ya están configurados y se transmiten de generación en generación con escasa discusión. Es el aspecto de la educación moral más vinculado con la socialización, entendida como adaptación a los usos sociales. En la medida en que la educación moral contempla los modos de interrelación personal y de convivencia colectiva, no puede obviar este aspecto.

● Conocimiento y reflexión crítica sobre hechos o situaciones éticas que implican un conflicto de valores.

Estos contenidos presentan información descriptiva sobre situaciones controvertidas que favorecen la reflexión autónoma y el diálogo.

Estos contenidos se pueden clasificar en microéticos y macroéticos. Los primeros se refieren a los conflictos que se viven en los ámbitos más próximos de interrelación personal, como son las relaciones entre iguales, las relaciones en el ámbito familiar y las que surgen en torno a la escuela y el trabajo. Los macroéticos consideran los problemas planteados en ámbitos sociales más amplios. Aquí se incluyen ámbitos temáticos como la vida en común, los problemas que plantean la ciencia y la tecnología, los valores y conflictos relacionados con las diferencias entre personas o grupos sociales, y por supuesto la inserción de los jóvenes en su entorno social.

Procedimientos

- *Autoconocimiento: construcción y valoración positiva del yo; conocimiento de sí mismo; integración de la experiencia biográfica y proyección hacia el futuro.*

En este ámbito de contenidos se pretende facilitar tanto el proceso continuo de conocimiento de sí mismo en todas sus facetas, como el uso de estrategias para conseguirlo.

- *Conocimiento de los demás: desarrollo de la capacidad empática y de adopción de perspectivas.*

Uno de los puntos básicos de contenido procedimental en educación moral es la capacidad de comprender los sentimientos ajenos y de conocer las razones y valores de los demás, sin llegar a confundirse con ellos. No se trata sencillamente de ponerse en el lugar de otro, sino de poder generalizar el punto de vista ajeno para llegar a conocer la perspectiva de la propia comunidad o sociedad en su conjunto, así como la perspectiva ideal que defenderían todas las personas que adoptasen

criterios de justicia y solidaridad. De hecho, considerar un conflicto moral supone construir y conocer no sólo la propia decisión sino la de los demás implicados en la situación y la que mantiene la colectividad real o bien mantendría la comunidad ideal.

● El juicio moral: desarrollo de la capacidad de razonar sobre problemas morales.

En aquellas situaciones que presentan conflicto de valores, el juicio moral designa la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre ellas. Por un lado, ayuda a considerar los propios valores a propósito de situaciones concretas y por otro, a ordenarlos jerárquicamente en función de dichas situaciones y de acuerdo a razones, dilucidando entre lo que se considera correcto e incorrecto. En este apartado se incluyen las fases o niveles de razonamiento moral analizadas anteriormente y que pertenecen a Kohlberg:

1.- I nivel Preconvencional: la persona resuelve conflictos morales desde la perspectiva de los intereses de los sujetos implicados

2.- II nivel Convencional: los resuelve desde la perspectiva de los intereses de la sociedad

3.- III nivel Postconvencional: resuelve tales conflictos desde una perspectiva superior a la sociedad, es decir, desde los criterios de justicia que impone la propia conciencia.

● Habilidades dialógicas: desarrollo de las capacidades para intercambiar opiniones y para razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento.

Nos referimos al conjunto de destrezas conversacionales, actitudes personales y valores cívicos que ante un problema que comporte un conflicto de valores no resuelto, impulsan a todos los implicados en él a comprometerse en un intercambio de razones que los acerque a una mutua y mayor comprensión, y a la búsqueda de acuerdos justos y racionalmente motivados. Esto se puede manifestar en habilidades operativas como manifestar un talante positivo y constructivo, aportar información necesaria...

- Comprensión crítica: desarrollo de las capacidades para adquirir información, para contrastar críticamente los diversos puntos de vista sobre la realidad y para comprometerse en mejorarla.

Se requiere la consideración lógica de los diversos puntos de vista y razones acerca del aspecto de la realidad que se discute, la valoración crítica de tales opiniones, y el compromiso activo para mejorar la realidad controvertida. Se pretende desarrollar con la comprensión crítica, todos aquellos procedimientos que impulsan la discusión, la crítica y la autocrítica, así como el entendimiento entre alumnos y profesores e imaginariamente con todos los posibles implicados en el problema.

- Toma de conciencia: desarrollo de habilidades metacognitivas que permitan conceptualizar y regular los procesos cognitivos, conductuales y emocionales que atañen al ámbito de lo sociomoral y personal.

Aquí la toma de conciencia se ve como un procedimiento que se refiere a cualquier contenido curricular, bien sea referido a conceptos, procedimientos o valores. En relación a estos ámbitos de contenido, la toma de conciencia pretende unos objetivos:

- Conocer los procesos cognitivos, comportamentales y emocionales que se ponen en juego durante el aprendizaje de conceptos, habilidades o valores.
- Regular o dirigir voluntariamente dichos procesos con intención de perfeccionamiento.
- Valorar y dar sentido moral a la posesión de los procesos como a la actividad de conceptualización y control de los mismos.

● Autorregulación. Coherencia entre el juicio y la acción moral, adquisición de hábitos deseados y construcción voluntaria del propio carácter moral.

Se entiende por autorregulación el conjunto de procesos cognitivos y comportamentales que permiten al sujeto dirigir autónomamente su conducta. La acción, los hábitos y la personalidad moral requieren, además de un razonamiento moral adecuado que les confiera dirección y fundamento, un esfuerzo conductual específico. Tanto las acciones como los hábitos y el modo de ser personal deben responder a criterios reflexionados racionalmente por el sujeto y contruídos por él voluntariamente.

La autorregulación permite por lo tanto, conseguir este acuerdo entre juicio y acción moral, ayudando al sujeto a manifestar hábitos de conducta más estables y contribuyendo a construir voluntariamente una manera de ser o carácter moral.

Actitudes

● Valores y actitudes universalmente deseables y coherentes con los contenidos del currículum.

Todos los contenidos procedimentales que hemos visto anteriormente como el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, el juicio moral y la comprensión crítica, nos llevan a valores o actitudes como la autonomía de la voluntad, el valor de la crítica, la justicia como igualdad, dignidad personal y libertad; y la solidaridad como consideración de los demás. Por otra parte, la autorregulación nos llevaría a la coherencia personal y la responsabilidad. El diálogo condensaría valores como la tolerancia, el respeto por los demás, el compromiso, la esperanza.

Los contenidos conceptuales nos llevan al reconocimiento de los valores presentes en la Declaración de los Derechos Humanos y de las leyes básicas del país, orientando la propia vida mediante valores de carácter universal y de carácter personal.

● Reconocimiento, asimilación y construcción de normas convivenciales.

No es posible imaginar una situación social sin normativa alguna que facilite la convivencia y porque, sobre todo a ciertas edades, se necesita ese marco normativo para, a partir de él y en relación crítica con él, desarrollar la voluntad autónoma y elaborar otro que lo supere. Ello significa la necesidad de trabajar el reconocimiento de ciertas normas necesarias para la convivencia colectiva y la capacidad para criticar las existentes y acordar otras mejores colectivamente.

Como dijimos anteriormente existen diferencias de los contenidos para primaria y secundaria, pero tales diferencias deben ser entendidas cualitativamente, ya que atienden al desarrollo evolutivo de los alumnos y alumnas, por lo tanto, deben entenderse como diferencias de énfasis e intensidad. Estas diferencias son:

● Conceptualización y contextualización

En la etapa de educación primaria se habla sobre conceptos de valor y experiencias de las que anteriormente llamamos microéticas, es decir, que tocan aspectos más vivenciales y cotidianos de la realidad sociomoral. Sin embargo, en la educación secundaria, aunque se sigue partiendo de lo próximo, la reflexión se lleva a aspectos más filosóficos y abstractos, así como más globales. Se va de lo microético a lo macroético..

● Reflexión filosófica

Por una parte, la acción educativa se encamina hacia la reflexión a propósito de valores, actitudes y conceptos que se generan en la interacción personal con el entorno próximo, y por otra, la presentación de contenidos, teorías y métodos procedentes de la filosofía. Está claro que este último ámbito solo se aborda en secundaria, incluyendo además cuestiones como génesis e historia de los valores morales, los principios filosóficos que se encuentran en la base de diferentes temas éticos, o los fundamentos filosóficos del feminismo, ecologismo o pacifismo.

● Toma de conciencia

Se intenta hacer consciente al alumno o alumna de todos los procesos llevados a cabo en el análisis de cualquier realidad moral. En primaria se parte de una contextualización extrema y casi anecdótica, para ir avanzando en una progresiva toma de conciencia y conceptualización. En secundaria, ya que se pueden abordar procesos metacognitivos, deben reflexionar y expresar sus opiniones en torno al significado y sentido de los procedimientos empleados, así como su postura a propósito de los mismos.

3.- ANÁLISIS CONTRASTADO MANJON – L.O.G.S.E.

3.1.- Aportaciones de Manjón a la L.O.G.S.E.

3.1.1.- Procedimientos

3.1.2.- Objetivos

3.1.3.- Fines

3.1.4.- Metodología

3.1.4.1.- Globalización

3.1.4.2.- Intuición

3.1.4.3.- Acción

3.1.5.- Igualdad y calidad

3.1.6.- Conceptos puntuales

3.1.6.1.- Aprendizaje significativo

3.1.6.2.- Atención a la diversidad

3.1.6.3.- Educación gradual o por niveles

3.1.6.4.- Formación Profesional

3.1.6.5.- Coeducadores

3.1.6.6.- Contenidos procedimentales

3.2.- Aportaciones de Manjón en el aspecto moral

3.2.1.- Transversalidad

3.2.2.- Objetivo primordial de toda educación

3.3.- Comparación de las aportaciones y ausencias en general y de educación moral en particular desde el punto de vista del contexto social y cultural de la época

3.1.- Aportaciones de Manjón a la L.O.G.S.E.

Ante la necesidad de reformas educativas y culturales más diversas, se han ido planteando diferentes reformas en la escuela y en los sistemas educativos en España, pero cabe preguntarse ¿qué lugar tiene la pedagogía avemariana en el marco de las nuevas leyes de educación y en el contexto educativo actual?

Nos fijaremos en las características más destacadas del pensamiento educador de El Ave María, en relación a principios, objetivos y fines, exponiendo lo que respecto a ellos nos dice Manjón y lo que dice la L.O.G.S.E.

3.1.1.- Principios

Las grandes líneas pedagógicas del Ave María aparecen claramente definidas en el “Discurso de apertura del curso 1897-1898 en la Universidad Literaria de Granada” así como en “Ley, Instrucción, Reglamento y Presupuesto del Ave María”.

Contrastando sus principios pedagógicos con las Leyes actuales, se puede apreciar que son vigentes hoy dentro de nuestro panorama educativo: pedagogía educativa, libre, activa y personalizada, práctica, gradual, progresiva, social, coeducadora e integral. La diferencia principal radicaría en el componente cristiano, ya que en el Estado español se propone la oferta de religión como obligatoria pero de libre elección por parte de los alumnos.

El principio fundamental del pensamiento manjoniano es:

“El fin de estas escuelas del Ave María es educar enseñando”
(Reglamento, art. 1).

Para comprender mejor la educación, Andrés Manjón la compara con la instrucción. Esta es una parte de la educación, pero no toda. Es educación en cuanto desarrolla, dirige y ordena la inteligencia hacia la verdad, por medio de los conocimientos. Por otra parte, instrucción no es sinónimo de educación, pues por la educación se desarrolla el pensamiento, la voluntad, el sentimiento, y en definitiva se aprende a vivir.

Manjón nos dice:

“sin instrucción no hay educación; pero con ella sola tampoco; y de confundirla resulta un lamentable y funesto error pedagógico, de reducir al maestro, que debe ser todo un educador, a mero instructor, a los alumnos a hacerlos instruidos, aunque queden ineducados, esto es, sin energía, dirección ni hábito en el pensar, querer y obrar” (Discurso de apertura del curso 1897-98 en la Universidad Literaria de Granada).

La L.O.G.S.E. en el Título Preliminar declara como uno de los principios que desarrollará la actividad educativa:

“la formación personalizada; así como la metodología activa que asegure la participación del alumno en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (art. 2º).

Recordemos cómo Manjón no sólo asegura la participación del alumno sino que nos dice en el Tomo II pág. 299:

“El principal educador del hombre no está fuera, sino dentro del hombre”

Igualmente la L.O.G.S.E. contempla en el desarrollo de la actividad educativa el principio de

“la participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos“ (art. 2º, 3 b).

Puntualizaremos que la necesidad de considerar al “hombre completo”, lleva a Manjón a la necesidad de educar todas y cada una de las dimensiones del hombre. A esta educación la denomina integral, y afirma:

“La educación es una obra necesaria, pues sin ella, ni en el orden físico podría el hombre desenvolverse ni vivir, ni en el intelectual sabría discurrir y arbitrar los medios para la vida, ni en el orden moral acertaría a ordenar su voluntad, inclinaciones y pasiones según el deber“ (Discurso de apertura del curso 1897-98).

Ya la Constitución Española de 1978 (art. 27,2), reconoce el derecho que todos los españoles tienen al desarrollo completo de su personalidad humana.

La L.O.G.S.E. en su Preámbulo anuncia:

“Este periodo formativo, común a todos los españoles se organizará de manera COMPRENSIVA... En la ESO, la diversificación será creciente, lo que permitirá acoger mejor los intereses diferenciados de los alumnos, adaptándose al mismo tiempo, a la pluralidad de sus necesidades y aptitudes con el fin de posibilitarles que alcancen los objetivos comunes de esta etapa“.

3.1.2.- Objetivos

La pedagogía actual no se limita a la mera instrucción, sino que tiene un alcance más amplio de índole educativo.

La L.O.G.S.E. afirma:

“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, formación plena y así mismo, la 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“

Del mismo modo:

“Se reconoce a los alumnos el derecho a recibir una formación que asegure el pleno desarrollo de su personalidad“

En cuanto a la libertad, Manjón habla de ser

“libre para elegir maestro y Escuela, método y sistema, en vez de ser esclavo de todo esto“ (Reglamento, art. 6)

Manjón define al educando como

“ser activo, inteligente, moral y libre... con destino propio que nadie más que él puede cumplir“ (El Pensamiento del Ave María)

La libertad, tal y como conviene a la naturaleza del hombre, aparece presente en nuestro ordenamiento educativo actual, tanto en la Constitución de 1978 (art. 27), como en la L.O.G.S.E.

Al alumno se le reconoce el

“derecho a que se respete su libertad de conciencia, así como sus convicciones religiosas y morales” (Título preliminar)

Del mismo modo, la L.O.G.S.E. recuerda como la Constitución

“ha garantizado las libertades de enseñanza, de cátedra y de creación de Centros; así como el derecho a recibir formación religiosa y moral, de acuerdo con las propias convicciones” (Preámbulo).

3.1.3.- Fines

La L.O.G.S.E. establece entre los fines del sistema educativo español:

“La formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia” (Preámbulo).

Y continúa en el artículo 2º:

“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios: la autonomía pedagógica de los centros, dentro de los límites establecidos por las leyes”

También se garantiza la libertad de cátedra a los profesores puntualizando que:

“su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos“
(art. 3º).

Por otra parte, la doble dimensión educativa de la persona, como individuo y como componente de una sociedad, forma parte de la pedagogía avemariana y sigue teniendo vigor en la educación de nuestros días.

Manjón considera al educando como el principal protagonista de su propia formación; mientras que el papel del maestro ha de circunscribirse a ser guía, consejero, animador..., pero sin invadir el terreno propio de aquél. Como consecuencia, la actividad es una de las bases de la pedagogía manjoniana. La acción es la esencia de su pedagogía y la característica fundamental de su didáctica.

Dice Manjón en su “Discurso de apertura del curso 1897-98“:

“El educando es un ser activo, con destino propio que nadie más que él tiene que cumplir... al educador toca tomarle tal cual es para perfeccionarle y ayudarle a que piense con su pensamiento, que quiera con su voluntad, que sienta con su corazón, que hable con su estilo y que obre en todo como quien es“

Manjón sintetiza el ideal de sus escuelas:

“El Ave María aspira a enseñar haciendo, para educar enseñando“ (Reglamento art. 4º)

La L.O.G.S.E. tiene el mismo sentir al reconocer entre los fines de las Asociaciones de Alumnos el de:

“colaborar con la labor educativa de los centros y en las actividades complementarias y extraescolares” (art. 7º 2 b)

Manjón, por otra parte, entiende que la educación ha de ser práctica en un doble y complementario sentido: que enseñe practicando y que las enseñanzas sean útiles para la vida.

El funcionamiento educativo de Manjón apuntaba a que la educación fuera práctica; ya que la escuela no es un fin en sí misma, sino medio para la formación del hombre como individuo y como ciudadano que forma parte de una sociedad organizada y dotada de rasgos propios. Tanto mejor será la escuela cuanto mejor prepare para la vida, cuanto mayor sea su practicidad.

Se trata de preparar a los niños para desenvolverse en sus futuras actividades en el mundo, y de procurarles aquellos conocimientos prácticos que más han de necesitar:

“Práctica, esto es, que se eduque haciendo lo que se enseña y enseñando lo que debe hacerse y practicarse en la vida” “¿Hay cosas? Enseñad con ellas. ¿Hay instrumentos? Enseñad con ellos. ¿Hay cultivos? Enseñad cultivando, podando, estercolando” (Reglamento art. 4)

La clave de la didáctica de Manjón está en la acción, en la actividad del alumno. Ciencia que no se practica no sirve para nada; por eso en sus escuelas se enseña con procedimientos eminentemente prácticos.

También la L.O.G.S.E. reconoce entre los “Derechos de los alumnos” el “derecho a recibir orientación escolar y profesional”.

En su Preámbulo hace una exposición de motivos, entre los cuales cita

“la progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario europeo”

que requiere que nuestros estudios y titulaciones sean homologados a la Comunidad Europea; por lo cual se precisa

“una formación básica, más prolongada, más versátil, capaz de adaptarse a nuevas situaciones mediante un proceso de formación permanente”

Más adelante comenta esta propuesta:

“a favor de que se proporcione una formación más amplia, más general, más versátil, una base más firme sobre la que asentar las futuras adaptaciones necesarias ante los vertiginosos cambios culturales, tecnológicos y productivos”.

Manjón insiste además, en que la educación debe ser gradual y progresiva para conseguir una educación total, a partir de la formación parcial. Así como el niño se hace hombre paso a paso, así la educación que aspira a perfeccionarle, ha de ser gradual y continua. Esta educación se va acomodando al desarrollo físico y psíquico del educando:

“Gradual significa acomodada al desarrollo físico y espiritual del alumno y ajustada a su marcha a las distintas facultades y tiempos” (Discurso de apertura del curso 1897-98)

Manjón explica con una comparación esta característica de su pedagogía:

“Debe marchar la educación como el reloj, bien montado, que ni se apresura ni se para, sino que da su hora en tiempo oportuno”
(Discurso de apertura del curso 1897-98)

En la escuela española actual es un hecho la graduación de la enseñanza; organización que no era la habitual en escuelas rurales o suburbiales a principios de siglo, cuando se fundaron las escuelas del Ave María, que siempre fueron graduadas.

La L.O.G.S.E. al reordenar el sistema educativo español, establece en su régimen general las etapas de:

- a) Educación Infantil
- b) Educación Primaria
- c) Educación Secundaria
 - Educación Secundaria Obligatoria
 - Bachillerato
- d) Formación Profesional de grado Medio
- e) Formación Profesional de grado Superior
- f) Educación Universitaria

Esta Ley se extiende desde los 3 a los 16 años. La organización se concreta en el artículo 3º, y en el artículo 2º la misma L.O.G.S.E. dice:

“El sistema educativo español tendrá como principio básico la educación permanente, a tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas”

Y continúa:

“El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza, de tal forma que se asegure la transición entre los mismos, dentro de cada uno de ellos”.

También determina que

“a lo largo de la enseñanza básica se garantizará una educación común para los alumnos. No obstante, se establecerá una adecuada diversificación de los contenidos en sus últimos años”.

En cuanto al aspecto social, la educación completa tendrá esta dimensión al ser el hombre un ser social. Dice Manjón en su “Memoria”:

“formar hombres y mujeres dignos del fin para el que han sido creados y de la sociedad a que pertenecen”

Y añade

“educar es completar hombres aptos para vivir en su tiempo”

Considera la

“educación social, o informada en el respeto y amor a la familia, la patria, la religión y la humanidad, y de las bases en que estas y otras sociedades honestas descansan” (Reglamento art. 13)

La solidaridad y la fraternidad son valores que Manjón pretende sean asumidos por sus alumnos; tal como podemos deducir de la orientación que da sobre la enseñanza de la Historia:

“...y la historia del niño debe comenzar por la de su familia, su pueblo, su región y nación, hasta llegar a la fraternidad y solidaridad de todos los hombres y naciones”

En las actuales Leyes de educación no existe discusión sobre el hecho de que la educación tiene por finalidad la socialización de los educandos, educando en los valores sociales propios de nuestro mundo actual, como son la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Aparte del derecho a la educación, la L.O.G.S.E. plantea por medio de la misma

“avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad”
(Preámbulo).

Respecto al término de coeducación, Manjón lo emplea para designar educación conjunta de niños y niñas, aunque también nos habla de coeducadores refiriéndose a todos aquellos agentes que confluyen en la educación de niños y jóvenes (escuela, maestro, familia, estado...). También afirma que la falta de colaboración entre ellos puede desorientar y destruir la obra educadora. La escuela según Manjón debe ser continuación de la familia.

“El Ave María... es tan sólo un ejemplo, el ejemplo de una Escuela que intenta educar enseñando en humano, español y cristiano, y educando con los coeducadores” (Reglamento art. 14)..:

En cuanto a la relación entre los contenidos existentes en el programa de asignaturas del Ave María y los correspondientes al Programa actual, apenas se aprecian diferencias aparte de las nomenclaturas, salvo el

estudio de la lengua extranjera, ya que si previsiblemente Manjón hubiese vivido en una época como la nuestra de rápidas comunicaciones y de organizaciones supranacionales, habrían contado con la lengua extranjera en el programa de sus escuelas.

Los Proyectos curriculares actuales es lógico que varíen respecto a los vigentes hace un siglo; pero ello no significa desvalorización de las Escuelas del Ave María tal y como se concibieron en sus orígenes; puesto que ellas, insertas en su tiempo, van evolucionando para mantener su constante actualización.

3.1.4.- Metodología

Referente a la metodología, Manjón empleaba el método analítico-inductivo. Había que enseñar al niño partiendo de lo concreto, inmediato, tangible y fácil...

“primero los ejercicios y después las definiciones; antes los hechos y después las reglas y principios“

“Es regla no hablar de lo abstracto sin que preceda lo concreto, no dar definición sin ejemplos, no dar preceptos teóricos que no vayan acompañados de la práctica“

Este método es actual porque se adapta a la naturaleza del niño, y así lo recogen las leyes actuales.

Los procedimientos fundamentales de enseñanza, recomendados por Manjón son: globalización, intuición y acción.

3.1.4.1.- Globalización

La GLOBALIZACIÓN consiste en polarizar los contenidos en torno a unos núcleos de conocimientos, evitando la división de saberes en comportamientos estancos. Manjón incluye el concepto en su metodología, aunque no use el término. En “El maestro mirando hacia fuera” (1ª parte, libro 4º) leemos:

“La enseñanza tiene que ser simultánea concéntrica y cíclica, porque así se presentan al niño en la Naturaleza y la sociedad los objetos, no por asignaturas catalogadas y graduadas, sino en globo o todas a la vez, y toca al Maestro tomar de la realidad aquello que más interese saber para enseñarlo”.

Es obvio que para Manjón toda esta enseñanza no tendría sentido sin incluir el eje de toda educación: la religión, lo que conlleva, como nos dice el profesor D. Victoriano Rostand Gómez en “Aportaciones de la pedagogía manjoniana a la teoría y la práctica de la formación social” (1991) a que *“el centro integrador son las relaciones de todos los aspectos del hombre con el orden moral”.*

3.1.4.2.- Intuición

La INTUICIÓN, captando por los sentidos, las observaciones, percepciones con las que captan las ideas.

En su “Discurso de apertura del curso 1897-98” nos dice:

“XIII. La educación debe ser sensible o estética: para que la educación sea armónica y no desequilibrada, conviene educar la sensibilidad a la par de la inteligencia y la voluntad, bajo tres

puntos de vista: en cuanto produce dicha, en cuanto favorece el orden intelectual y en cuanto contribuye al orden moral.

“La educación sensible favorece el orden intelectual“.

En “El maestro mirando hacia fuera” también podemos leer:

“El sentimiento sigue a la imagen de la fantasía que le produce, y precede a la expresión por la cual se manifiesta“.

La L.O.G.S.E. en su Preámbulo nos dice a este respecto:

“Hoy se preconiza este procedimiento, más socorrido cuanto menor es la edad de los niños. Las salidas al entorno para conocerlo in situ, las excursiones escolares, las visitas a monumentos, empresas febriles, exposiciones, etc; son ocasiones de oro para aprovecharlo al máximo. Al mismo tiempo, la abundante cantidad y variedad de material didáctico, así como los medios audiovisuales: cine, diapositivas, TV y video vienen a sumarse a la eficacia del procedimiento intuitivo“.

3.1.4.3.- Acción

Teniendo en cuenta que el niño es un ser activo por antonomasia, todo lo que sea dar cauce a sus energías en beneficio de su propia educación debe aprovecharse. Manjón decía que *“... porque lo que el educando hace rara vez se olvida“*

En “El maestro mirando hacia fuera” (1ª parte, libro IV) leemos refiriéndose a los maestros o trabajadores con talento:

“...observa estas reglas con sus alumnos:

1ª Tenerlos siempre ocupados...

2ª ...que las ocupaciones sean proporcionadas al estado de las ideas de los niños...

3ª Que sean propias de la estación, edad y sexo...

4ª Que sean practicables o tengan éxito, para que esto anime a ejecutarlas...

5ª Que sean variadas,para que haya gusto...

6ª Que sean provechosas...

En esta misma obra y refiriéndose al juego como la mayor y mejor actividad en el niño nos dice:

“El juego es la única asignatura del niño hasta los 5 años; la principal de los 6 a los 9 años, la indispensable de los 10 a los 14 y la más saludable hasta los 21 años; y el educador que de ella no se ocupe ni preocupe, no sabe ni vale para educar“

D. Andrés aplicó el juego a las más diversas materias: la rayuela en Historia; juegos de orientación en Geografía; materiales y construcción en Lengua; lugares aritméticos en Matemáticas...

El aspecto lúdico del aprendizaje está presente en su pedagogía:

“Enseñad jugando y educad haciendo“.

Psicólogos y pedagogos actuales afirman que el juego es la actividad más completa del niño y la consideran, como Manjón, de gran importancia para su desarrollo físico, social, intelectual y afectivo.

No debemos olvidar que Manjón recomendaba el uso de todas las actividades al aire libre, en contacto con la naturaleza:

“Mientras podáis enseñad como Jesucristo lo hacía ordinariamente: en el campo, en la playa, al aire libre, donde el niño respire, se solee, juegue y corra...”

3.1.5.- Igualdad y calidad

En cuanto al aspecto popular de las Escuelas del Ave María, ni que decir tiene, que surgen precisamente por la profunda preocupación social por las personas y clases más desfavorecidas que tenía Manjón. En este sentido, escribe en su Reglamento que la Escuela del Ave María debe ser:

“Popular y democrática, esto es, para todos.

Popular será, si educa a los hijos del pueblo, y los educa de forma que atienda a sus necesidades físicas, intelectuales, morales, religiosas y sociales”.

En las actuales leyes de educación, se da una especial relevancia al tema de la igualdad de oportunidades en la educación, a la gratuidad y a la no discriminación entre otras, por razones económicas.

En el Preámbulo de la L.O.G.S.E. leemos:

“La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión; tengan un origen familiar o social; se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad”

“Su configuración como un derecho social básico, su extensión a todos los ciudadanos, es una de las conquistas de más hondo calado de las sociedades modernas”

En lo referente a la calidad de la educación ya hemos visto como además de ser una escuela activa, Manjón trabaja una enseñanza al aire libre, práctica, personalizada, cristiana e innovadora.

La calidad de la educación viene en gran parte determinada por la calidad del maestro. En “El maestro ideal” podemos leer:

“El maestro ideal de niños es igual a un hombre (sea hombre o mujer) sano, bueno y culto que educa enseñando, esto es, que al enseñar y transmitir reglas y conocimientos, desarrolla las facultades físicas, intelectuales y morales de los educandos en relación con su destino temporal y eterno, o aspira a hacer hombres cabales”.

En sus “Hojas evangélicas y pedagógicas” dice:

“Todo maestro debiera ser: modelo en la verdad que enseña, en la conducta que observa y hasta en el modo de enseñar y educar”.

“Obligar a discurrir, hacer pensar, es el talismán para enseñar a estudiar y aprender”.

“La escuela debe ser ante todo, fábrica de hombres que piensan quieren y sienten y se ponen en actitud de aplicarse con conciencia y provecho al oficio o profesión a que los llamen la vocación y la necesidad”.

“Debe el maestro observador e inteligente adivinar lo que sus alumnos piensan, y adelantándose a su mente, sacar afuera las ideas y afectos que en su interior bullan, para juzgarlos y corregirlos o aplaudirlos”.

“Hombres, hombres es lo que hay que formar, más bien que artículos y reglamentos; los Maestros son los que hacen las Escuelas, más bien que los reglamentos“.

Dada su importancia pasaré a enumerar los artículos que en esta misma obra propone como fin y base de las Escuelas del Ave María y que son un claro indicador de la búsqueda en la calidad de la enseñanza:

- Artículo 1º.- El fin de las Escuelas del Ave María es educar enseñando*
- Artículo 2º.- Para que la educación sea higiénica, conviene que la enseñanza sea campestre, o se dé, a ser posible, en el campo*
- Artículo 3º.- La enseñanza, como la educación, debe ser infantil para el niño y juvenil para el joven*
- Artículo 4º.- Enseñanza práctica. Para educar enseñando hay que educar haciendo*
- Artículo 5º.- Instrúyase y edúquese al niño en humano, esto es, según demandan su naturaleza y destino de hombre*
- Artículo 6º.- El niño es un ser libre, que debe estar garantido por sus padres, los maestros y las leyes*
- Artículo 7º.- A los niños españoles debe enseñárseles y educárseles en español*
- Artículo 8º.- A los hijos de cristianos hay que educarlos en cristiano*
- Artículo 9º.- El niño pobre tiene derecho a la enseñanza gratuita; désele*
- Artículo 10.- Sea la enseñanza popular, esto es, satisfaga las necesidades del mayor número posible de hijos del pueblo*
- Artículo 11º.- La escuela para el niño debe ser paternal*

- Artículo 12º.- Las Escuelas del Ave María son escuelas comunes*
- Artículo 13º.- Para que la educación sea humana, cristiana y cabal, debe ser eminentemente social*
- Artículo 14º.- Para que la enseñanza sea educadora dese de acuerdo con los distintos coeducadores*
- Artículo 15º.- El Ave María es una y son muchas, porque es una madre con muchos hijos y una hermana con muchos hermanos; como madre, manda a sus hijos; como hermana, ayuda y exhorta a sus hermanos*
- Artículo 16º.- Del tiempo y su empleo. Cuanto el educando esté más tiempo en la casa de educación y mejor se emplee éste, saldrá mejor educado*

Por otra parte, la calidad de la educación, es el tema fundamental en la L.O.G.S.E., que desde el punto de vista de la orientación destaca que:

- “1. Educar es más que instruir o adiestrar.*
- 2. Se educan personas concretas, individuales, con particularidades propias que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar.*
- 3. Se educa la persona entera, y no sólo una parte suya, no sólo la inteligencia o su identidad social“*

Una vez comentados ciertos aspectos comunes entre Manjón y la L.O.G.S.E., pasaré a detallar citas concretas que hacen referencia a conceptos puntuales y de actualidad en la normativa legal vigente.

3.1.6.- Conceptos puntuales

3.1.6.1.- Aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo

Son muchas las referencias leídas a este respecto en las obras de Manjón, por lo que haré referencia a la Edición nacional de las obras selectas del Patronato de las Escuelas del Ave María, Granada 1945 – 1956, por ser la más accesible y que está incluida en la bibliografía indicando la fecha de la primera edición de cada uno de sus libros, para situar el pensamiento de su autor en su proceso de maduración, y para poder localizar las citas que voy realizando a lo largo de este trabajo.

En el Tomo IX pág. 22 dice:

“... el profesor que no quiera perder el tiempo, ha de partir de donde el discípulo está, para llevarle por sus pasos contados sosegada y metódicamente a donde él se encuentra“

En el Tomo X pág. 304 leemos:

“ Y no cabe objeto más digno de la educación que el desarrollar las facultades del hombre-niño en relación con los fines más principales y nobles del ser humano, que es conocer la verdad y amar el bien“

En la pág. 305 nos dice:

“ El trabajo, pues, de toda nuestra educación sea desarrollar y rectificar: desarrollar facultades y rectificar pasiones y errores“

En el Tomo II pág 186 y dentro de las aplicaciones pedagógicas de una lectura del Evangelio podemos leer:

“ Todo Maestro que sabe, proporciona la instrucción al estado de sus alumnos“

Y en la pág. 195, refiriéndose a la escuela primaria, nos dice:

“... es un taller de cultura humana social y cristiana, en el cual se cultivan y desarrollan las facultades todas que Dios nos ha dado“

En el Tomo VI y refiriéndose al maestro nos dice:

“El Maestro o educador es un hombre sano, culto y bueno, conocedor de los alumnos, a los cuales educa desarrollando todas sus facultades y enriqueciéndolas en relación con su destino temporal y eterno, esto es, según lo piden su naturaleza y la voluntad de Dios, sus padres y la sociedad“

Más adelante y como una de las necesidades que debe tener un buen Maestro educador, nos dice:

“Conocimiento de los alumnos, esto es, del hombre en general y de sus educandos en particular, y de las facultades o dotes físicas, intelectuales y sociales que ha de desarrollar, enriquecer y perfeccionar...“

En la pág. 18 leemos refiriéndose al no Maestro:

“Y si de Antropología y Pedagogía nada sabe, y de estas ciencias aplicadas a sus alumnos no entiende, y al intentar desarrollar las facultades del alumno no hay unión, integridad, armonía ni progresión, careciendo de ciencia y arte y haciéndolo todo a bulto, ¿será Maestro?”

En la pág. 48, refiriéndose a los Maestros iniciadores nos dice:

“Maestro metódico, inicia la enseñanza procediendo de lo conocido a lo desconocido, por asociación de ideas preexistentes en el niño con las que él pretende enseñarle”

“... todo puede comenzar por la percepción y apercepción o asociación de lo que él sabe (el alumno) con lo que se le enseña”

Este sería uno de los principios del aprendizaje significativo defendido por Ausubel, D; Novak, J. Y Hanesian, H en su obra “Psicología educativa” (1987)

“... nunca conviene olvidar que estudiar y saber no es sino sumar y enlazar lo que sabíamos con lo que desconocíamos...”

En la pág. 45 leemos:

“Conocer los móviles, los estímulos, las experiencias e ideas del niño, y, a partir de ahí, continuar la marcha a paso de niño, este es el secreto de un Maestro de niños”

En la misma página y como una de las conclusiones dice:

“El modo de la enseñanza inicial escolar está en el empalme o unión de lo que el niño sabe con lo que se le quiere enseñar”.

Como otra de las conclusiones a que llega en la página 48 podemos leer:

“... empleemos el magisterio pedagógico que adapta la enseñanza al modo de ser, entender y aprender del discípulo“

Refiriéndose a lo metódico que debe ser un maestro en la enseñanza nos dice en la página 21:

“...tengo la obligación de saber dónde están en punto a conocimiento mis discípulos, porque desde ese punto hay que partir para no dejar huecos y poder entendernos; tengo obligación de ordenar lo que he de enseñar relacionado con lo que sabe el que lo ha de aprender...“

3.1.6.2.- Atención a la diversidad

Atención a la diversidad

En “Cosas de antaño contadas ogaño“ dentro del Tomo IX , en la pág. 368, ya nos previene a los maestros:

“ Si Dios da la vocación y el talento, cultivadlos, que no hay cosa que más valga que el hombre con aptitudes y buena dirección y educación; pero no os empeñéis en dar ni seguir carreras a quienes carezcan de disposición y vocación, porque es hacer desgraciados, tirar el dinero y trastornar el orden providencial y social y arruinar las familias“

En el Tomo IV y dentro de las conclusiones pedagógicas de la herencia y la educación nos dice:

“Siendo las familias, pueblos y razas tan diferentes en sus aptitudes, tendencias y necesidades (físicas, intelectuales y morales), no a todos conviene una misma educación. No olviden esto los que para educar a sus hijos los extranjerizan, bien mandándolos fuera, bien trayendo extranjeros para maestros de sus familias“

En el Tomo I y hablando de la prudencia como virtud fundamental del Maestro leemos en la pág. 37:

“... así como no se curan enfermos con libros, sino con recetas apropiadas al caso, tampoco se enseña a niños en general, sino a tales o cuales niños que se hallan en tal o cual estado de inteligencia, cultura o atraso; lo que exige conocimiento del niño o acomodación de la enseñanza a su estado“

Teniendo en cuenta que otra de las virtudes necesarias de un buen maestro es la justicia y el respeto a la misma, Manjón, refiriéndose a ello nos dice en la página 65:

“Respetar hasta la raza y la patria del educando“

Además de la prudencia y la justicia, también nos habla de la fortaleza como virtud y cualidad imprescindible de un buen maestro. Relacionado con ella y con el concepto que nos ocupa encontramos en la página 98:

“...Te encomiendan niños que a veces son entencos y raquíuticos, producto de una raza que va degenerando, y, por el camino de la miseria fisiológica, puede llegar a la extinción y seguramente a la absorción por otra que sea más rigurosa. Sana, mejora y defiende esa raza, que, si no, se extingue“

Seguramente con estas palabras se refería a la raza gitana, dado que muchos de sus alumnos aparte de pertenecer a clases humildes, eran gitanos. Dada la importancia que supuso para él el contacto con ellos, la trataré aparte aunque dentro de este concepto.

Sin obviar que no todos los alumnos tienen las mismas capacidades nos vuelve a recalcar en la página 175:

“Tú, ¡oh maestro!, enseña lo que es esencial al hombre y necesario en nuestros días para vivir en sociedad; pero si tus discípulos no han de ir para bachilleres, sino para labrar la tierra, la madera o el hierro, enséñales lo que en esta dirección les pueda interesar y servir, y no cargues su cabeza con ideas y palabras que nada les han de servir“

Refiriéndose a la educación como obra que no termina en la escuela y que debe adaptarse al alumno, nos dice en la página 319:

“...en la escuela debe comenzarse, pero no puede terminarse..., hay que empezar por poco e ir robusteciendo su endeblez moral hasta hacerlo dueño de sus actos y sujeto capaz de imponerse verdaderos sacrificios, pero bien graduados y adaptados a su modo de ser“

Dentro de la diversidad de los alumnos, también tiene en cuenta a aquellos que por sus capacidades entrarían a formar parte de lo que hoy llamamos superdotados.

Podemos leer en el Tomo II pág. 107:

“Los talentos y caracteres privilegiados tienen derecho a una cultura y educación especial,...”

Más adelante en la página 111:

“...así el Maestro, sin desatender a los demás ni sembrar discordias y odiosas distinciones, procurará fijarse y atender de modo especial a los alumnos que por su disposición intelectual, moral o social, den esperanzas de ser algo más que un número del montón de las gentes; con lo cual no se falta a la igualdad, que estriba en tratar de igual modo a los iguales“

Es importante tener en cuenta que para Manjón el término “educación integral” se refiere a la educación de cuerpo y alma, y no corresponde con lo que hoy entendemos por ese concepto. Por ello incluimos aquí las citas que corresponderían en su época a la atención a la diversidad aunque hoy pertenecerían claramente al tema de la educación integral.

Podemos leer en la página 212:

“...el Maestro de niños anormales los apartará del montón para ejercer sobre ellos una acción especial en relación con sus necesidades“

En el Tomo VI vuelve a referirse a la adaptación del maestro según la diversidad de sus alumnos. Leemos en la pág. 32:

“Maestro consciente de muchos alumnos, ha observado que no hay dos temperamentos iguales, sino que cada uno tiene el suyo, y según es hay que tratarle para educarle“

Teniendo en cuenta como debe clasificar el maestro a los niños normales y anormales, Manjón lo especifica en la página 437, distinguiendo entre anormales intelectuales y anormales morales:

“Maestro inteligente, clasifica los alumnos en normales y anormales, incluyendo en éstos a los físicos: ciegos, sordos, mudos, neuróticos, cardíacos y tuberculosos, para los cuales, dice, se necesitan establecimientos especiales; y otros que debilitan la salud o algún sentido o hacen deformes: sordillos, miopes, lisiados y débiles, y con éstos ha de tener el Maestro especial solicitud.

Anormales intelectuales: Atrasados, con los cuales hay que emplear más tiempo y calma; débiles mentalmente, reducidos a la cultura elemental; idiotas, a quienes hay que cultivar hasta que adquieran el conocimiento posible de las cosas vulgares y humanas.

Anormales morales: Por abandono, mala educación o ambiente infausto, para curar la cual hay que remover las causas, lo cual no siempre se halla en manos del Maestro y emprender la terapéutica moral o la psiquiatría.

Por regla general estos enfermos necesitan: quietud interna, ocupación suave exterior, trabajo manual y nutrición sana de aire y alimento.

El pedagogo y el médico deben ir de acuerdo en toda enfermedad de cuerpo y alma del niño, pues de ordinario la anormalidad es una enfermedad o predisposición y efecto de ella“

En la página 438, nos habla de los problemas que tienen algunos maestros cuando se encuentran ante alguno de estos casos:

“Tiene tres niños en su escuela, los tres de poquísima memoria e inteligencia, entre idiotas y débiles mentales, y el padre de ellos, que es rico y potente, se empeña en que los ha de hacer listos, o pasar por tales, para ingresar en la segunda enseñanza, con daño de todos, sin atreverse el Maestro a decirle que sus hijos no sirven para carreras”

Como conclusión, nos dice en la misma página:

“Existiendo un número considerable de niños cuyas facultades no son normales, irracional sería tratarlos pedagógicamente como normales, por lo cual a unos deberá destinarlos a escuelas especiales, como los ciegos y sordomudos, y con otros los Maestros emplear procedimientos adecuados, como los miopes, tartamudos, etc.”

Por lo expuesto, Manjón, en su atención a la diversidad, distingue no solamente a niños de diversas culturas sino a aquellos que por sus deficiencias físicas o psíquicas no formarían parte de la normalidad tal como él la entiende.

Actualmente, el término de “educación integral” se refiere a aquellos alumnos que tienen limitadas sus capacidades intelectuales.

Sin embargo, él emplea el concepto de educación integral con otro significado.

En el Tomo VI, podemos leer en las páginas 62 y 63:

“...el Pedagogo de cuerpo entero, ..., ha de procurar que la educación sea integral, para que sea humana y tienda a hacer hombres completos, de cuerpo y alma sanos y aptos para

realizar su doble destino, temporal y eterno: Mens sana in corpore sano...

Claro que no todas las facultades y aptitudes se desarrollarán a un tiempo ni en su plenitud, sino según vayan apareciendo y lo exijan las necesidades del vivir y los fines esenciales del hombre; pero a todas y cada una hay que darles lo suyo, esto es, cultivarlas y dirigir las según su naturaleza y fines respectivos, y a esto llamamos Pedagogía entera o integral y Maestros enteros o cabales“

También en la página 14, y refiriéndose a como se debe dividir la Pedagogía, nos dice:

“La Pedagogía se divide, por razón del sujeto, en general y especial, según comprenda a toda clase de personas o se concrete a determinados educandos, clasificados por la edad, el sexo, la normalidad, profesión, etc. Así hay Pedagogía de párvulos, niños y niñas, adultos y adultas, normales y anormales...”

En el Tomo V, y hablando de nuevo sobre lo que él entiende sobre educación integral podemos leer en la página 38:

“... menester será que eduque el cuerpo y el alma, aspirando a realizar el ideal de la educación integral y completa..“

Y en la pág. 39:

“...desarrollando todas sus facultades anímicas en relación con el desarrollo de las fuerzas corporales, con plan y método,

dando a cada facultad su alimento en la proporción y tiempo debidos.“

En lo referente a la raza gitana, Manjón hace muchas menciones a lo largo de sus obras, por lo que resaltaré las más significativas, siempre, como en los demás conceptos, aludiendo a la obra en sentido cronológico, para mejor entender sus razonamientos.

“... su vicio mayor es el amor a la holganza, y que entre ellos y nosotros no hay otra diferencia que la del grado“

En el Tomo V, dice en la pág. 116:

“ Así observaréis que la raza gitana es raza hirsuta, de viga derecha, de extremidades largas y flaco cuerpo, a propósito para viajar a pie o sobre bestias, pero para bestias de carga, como ellos dicen no hemos nacido; son cañizos huecos y flojos, secos y rectos, llevan en la sangre el hambre y la miseria acumulada de cien generaciones“

En la página 124, hablando acerca de la voluntad, el deber y la libertad, dice:

“Para educar al hombre hay que educar su voluntad, y en la voluntad se incluyen deber y libertad...”

Los gitanos con su sistema de decir, hacer y dejar hacer y decir a sus hijos todo cuanto les dé la gana, son ejemplo patente de lo que sería la Humanidad entregada a la plena libertad o completo abandono“

Escribe una cita a pie de la página 137:

“Habiendo ofrecido a una gitanilla casa, pan y vestido, por dejarse educar, amaestrada por la madre, dijo: Yo tengo que vivir en la calle para pescar lo que caiga y mantener así a mis padres. Y pidiendo está y aprendiendo a mentir y engañar, hasta que llegue a crecer y engendre crías a quienes dé la carrera que a ella le han dado, la de vivir sin sujeción ni trabajo, a cuenta de tontos y corrompidos. ¿Oh seres bonachones, legisladores mandrias, ahí tenéis vuestro fruto!

Puesto que ni el pan basta para enseñar a ciertos seres, ¿será irracional y atrevido, y temerario, y atentatorio, acudir al palo para hacer obligatorio lo que no se puede conseguir en voluntario? Hablo en mi aprisco; mas como rabadán que soy, me dirijo a los demás rabadanes, y sobre todo, a los mayoresales“

Más adelante en la pág. 154:

“Lo decimos con pena: ninguno nos hace más guerra en la difícil obra de educar a los hijos de pobres de oficio (entre los que se hallan los gitanos) que esos seres bonachones, nacionales y extranjeros; que dan al que más les pide, adula, divierte o importuna, y para quienes habría un alto lugar en la gloria si la tontería fuera virtud“

En el Tomo X es más contundente con sus afirmaciones, así nos dice en la página 398:

“El primer pecado capital de la raza gitana, y de cuantas se le asimilan, es maldecir; el segundo, engañar, y el tercero, no trabajar...“

En la página 387 y en un párrafo nos define lo que son los gitanos:

“Gitanos hay pocos en nuestras escuelas, agitanados hay más, y, si bien se considera nuestra decadencia nacional, tiene más de un punto de contacto con la decaída raza gitana. Veámoslo.

Salvo excepciones, el gitano nace oscuro, crece flaco y suele habitar en tugurios y cuadras o pocilgas, se mantiene del desecho, vive al azar, es harapiento, sucio y pedigüeño; no es laborioso ni constante, dócil ni disciplinado, formal, serio ni bien hablado; no es sincero ni respetuoso, aunque sí zalamero, adulador y embustero; no es austero, grave ni pacífico, sino corrompido, bebedor y zahurdero; no es social, pero sí tomador de lo ajeno; huye del tributo de sangre y de todo lo que sea sacrificio por la patria querida y defendida; carece de religión práctica, conservando algunas supersticiones; busca la vida fácil y aislada en tribu o familia, las aventuras, no las empresas, el merodeo, no la industria; vive de lo que toma o engaña, no de lo que produce ni gana; sabe ponderar, mentir, fingir, declamar, cantar y bailar, maldecir y blasfemar; y sobre todo, ama y practica la libertad sin límites, sacrificios ni miramientos; la libertad de los gavilanes es su bello ideal, su historia y su tradición: es un insurrecto irreductible y a la desbandada contra toda ley, toda autoridad y toda disciplina.

Considerad cómo se someterá a la disciplina escolar“

3.1.6.3.- Educación gradual o por niveles

Educación gradual o por niveles

Ya en su “Discurso de apertura del curso 1897-98“ nos dice en la pág. 20:

“Para lograr una educación completa, deben escalonarse las enseñanzas y los organismos docentes de tal modo que uno prepare para otro y sea éste consecuencia del que le precedió, y así, perseverando la acción unida de padres y maestros, es como se obtienen buenos resultados“

En el Tomo V leemos en la pág. 139:

“...graduar las clases y distribuir los alumnos según el grado que por su edad, conocimientos y aptitudes a cada uno correspondiera; Maestros y alumnos obtendrían con ello ventajas“

Y en la pág. 40:

“La inteligencia se procura desarrollar despacio y gradualmente, enseñando lo mismo al párvulo que al adolescente, sin más diferencia que en el grado, de suerte que chicos y grandes estudian cuantas materias figuran en el programa de una escuela superior, pero no en igual cantidad ni con igual procedimiento“

En el Tomo II, analizando un pasaje del Evangelio, nos dice en la pág. 38:

“Señores Maestros, no hagamos niños sabios, que equivaldría a hacer viejos anticipados, y a inutilizarlos quizá para siempre. Cada cosa en su tiempo, y nada hay más delicado para digerir alimentos fuertes que el cerebro o entendimiento del niño.

Aquí procedería, en pedagogía alta, un plan de estudios para niños“

Dentro del Tomo I y hablando de los deberes del maestro leemos en la pág. 51:

“Tu primer deber es conocer tu misión, que es educar enseñando; entendiendo por educación el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales de los educandos con las miras de hacerlos hombres cabales; esto es, hombres capaces de realizar sus destinos temporales y eternos.

Y como el instrumento especial de la educación escolar es la enseñanza, debes saber lo que has de enseñar, distribuirlo en grados y porciones por medio de un programa bien pensado, enseñarlo con buen método y procedimientos pedagógicos, adaptados siempre al modo de ser de tus alumnos“

Hablando de la educación gradual, Manjón también hace referencia a lo que actualmente llamaríamos selectividad o pruebas de ingreso.

En su “Discurso de apertura del curso 1897-98“ leemos en la pág. 21:

“Que se exijan años, más bien quince que catorce, para ingresar en Instituto, como se piden ya para ingreso en la Normal, y diecinueve o veinte para entrar en la Universidad; que preceda en todo caso riguroso examen sobre conocimientos previos y condiciones de salud y talento para el estudio; que el suspenso segundo equivalga a una declaración de ineptitud para el estudio; y dividida la enseñanza en grados, se pase de uno a otro con tales pruebas, que sea imposible para los negados, y sobre todo, para esa bandada de memoristas que siguen la carrera de papagayos. Podrían con estos y otros medios, como el de cobrar los Maestros por asistencias y no por sueldos, remediarse muchos males“

En el Tomo II leemos en la pág. 89:

“Yo opino que una prueba al fin de la Escuela, el bachillerato y la carrera, prueba que sería detenida, competente, imparcial y total, acabaría con la farándula oficial que hoy nos avergüenza, degrada y arruina“

3.1.6.4.- Formación profesional

Manjón, consciente de que no todos estamos capacitados para el estudio, propone lo que hoy llamaríamos la **formación profesional**.

En el Tomo V dice en las págs. 45 y 46:

“Transformar la Escuela para el adulto, pero no cerrarla; hacerla apropiada a su edad y oficio, proporcionar talleres sanos, donde se respete y afirme la educación moral, cívica y religiosa del niño...”

A esto obedecen nuestras Escuelas de noche, y soñamos con Escuelas de Artes y Oficios y talleres de algunos oficios socorridos. Soñamos, decimos...

Y aunque no tantos ni tan bien montados como los deseamos, algunos tenemos, y, sobre todo, tenemos el Seminario de Maestros, que es el taller para hacerlos“

En el Tomo I leemos en la pág. 175:

“Tú, ¡oh maestro!, enseña lo que es esencial al hombre y necesario en nuestros días para vivir en sociedad; pero si tus discípulos no han de ir para bachilleres, sino para labrar la tierra,

la madera o el hierro, enséñales lo que en esta dirección les pueda interesar y servir, y no cargues su cabeza con ideas y palabras que de nada les han de servir“

También en el Tomo VI podemos leer en las págs. 36 y 37:

“La habilidad manual gusta y sirve más que la Geografía, la Historia y otras cosas que se enseñan en la escuela, y cuanto contribuya a cultivarla es aceptable, pues en cualquier estado y condición tiene aplicaciones útiles y frecuentes, que nos libran de ser esclavos de otros para mil cosas de la vida.

Harto tiene el Maestro que hacer y es un exceso obligarle al trabajo manual, que es imposible en la escuela. (Hay trabajos y hay escuelas, campos y talleres, y sin pretender formar labradores ni mecánicos, hacia la vida práctica del taller o del campo tienden la enseñanza y educación de los futuros artesanos y labradores.)“

3.1.6.5.- Coeducadores

Coeducadores

Aunque el término coeducación corresponda a la educación compartida por niños y niñas, Manjón ya emplea el término de coeducadores para referirse a aquellas personas que toman parte en la educación de los niños.

Ya en el “Reglamento“ dentro del Tomo II nos indica en su artículo 14:

“Para que la enseñanza sea educadora dése de acuerdo con los distintos coeducadores“

En el Tomo V y refiriéndose a los coeducadores nos dice:

“Coeducadores: cultivad la inocencia por medio de la decencia. Cultivad el corazón por medio de la Religión. Cultivad la castidad indirectamente por medio de la actividad. Cultivad la cultura“

En el Tomo I podemos leer en la pág. 178:

“... lo más cómodo para el maestro es concretarse a enseñar; pues es más difícil domar pasiones, sostener voluntades y luchar con las preocupaciones y vicios sociales que enseñar letras y números. Y ¡si ayudaran los coeducadores!“

En el Tomo VI nos hace la distinción de coeducación activa y pasiva. Leemos en la página 262:

“No hablamos aquí de la coeducación en sentido activo, o sea la cooperación de varios educadores en la misma obra de formar educandos (véanse Hojas Coeducadoras del Ave María); sino en sentido pasivo, esto es, de los que juntan sin necesidad niños y niñas crecidos en las mismas aulas, en los mismos juegos, en las mismas cosas, como si se quisiera borrar la diferencia de sexos, vocaciones, aptitudes, inclinaciones y ocupaciones, lo cual estimamos antinatural, regresivo y peligroso“

En la pág. 263 continúa:

“Pase la coeducación entre párvulos. Pase, a más no haber, en la aldea donde entre niños y niñas habrá 20 educandos, en especial si hay Maestra celosa“

Refiriéndose al maestro de juicio o bien equilibrado nos dice en la pág. 272:

“procura con todo empeño obrar de acuerdo con todos los coeducadores de sus educandos (padres, sacerdotes, autoridades políticas y sociales), y con el sistema de educación de mejores y más comprobados resultados“

Continúa en la pág. 273:

“Cuando todos los agentes (padres, maestros y sistemas) influyen sobre el corazón del alumno en una misma dirección y en el mismo grado de fuerza, entonces hay equilibrio, entonces el resultado es asombroso. Pero esto rarísima vez sucede . Así escribe E. Benot“

En el Tomo VII, y tomando el término en el otro significado, nos dice:

“Que niños y niñas y jóvenes de ambos sexos se instruyan y eduquen en las mismas Escuelas, con los mismos Maestros y en las mismas ciencias y ejercicios, en conjunto, en montón, a que llaman coeducación; a esto llamamos pedagogismo machista“

3.1.6.6.- Contenidos procedimentales

Contenidos procedimentales

Dentro de lo que es la educación para Manjón, es importante señalar como nos habla de la importancia de los procedimientos.

Leemos en las páginas 21 y 22 del Tomo I:

“11.- EL MAESTRO SEA HOMBRE DE PLAN Y METODO Y DE PROCEDIMIENTOS Y FORMAS QUE INTERESEN AL DISCIPULO

La diferencia de los hombres y maestros, en general, más consiste en el método de la educación que en el talento natural.

1.- Educar enseñando significa tanto como enseñar desarrollando facultades y construyendo con ellas y los conocimientos con ellas adquiridos y ordenados el edificio mental dentro del cual ha de vivir el educando por toda la vida.

2.- Para ello se necesita que el maestro, instructor y educador a la vez, tenga un plan bien meditado de lo que haya de enseñar y un buen método pedagógico para desarrollar a un tiempo la mente del alumno y el contenido de la enseñanza.

3.- Forme, pues, un croquis de las asignaturas o porción de ellas que se propone enseñar, divídalas en partes, y éstas en lecciones, y, procediendo siempre de lo menos a lo más, de lo poseído a lo que se desea, marche por caminos o procedimientos que le sean familiares hasta llegar a dominar toda la materia planeada y proyectada“

3.2.- Aportaciones de Manjón en el aspecto moral

Para Manjón toda educación lleva implícito el ser moral. Tomo VI pág. 116:

“Instruyamos educando, eduquemos moralizando y moralicemos teificando y cristianizando“

Por lo tanto, dentro de la educación moral incluye principios como justicia, igualdad, sociabilidad, que actualmente serían considerados como valores.

Nos dice en el Tomo IV págs. 396, 397, respectivamente:

“Educar es completar hombres haciéndolos sociales“

“Educar es completar hombres que sean firmes en la justicia“

Y define justicia en el Tomo I:

“Justicia es la virtud moral (pues sin ella no hay hombre bueno) y social (porque sin ella la sociedad no sería posible) que inclina constantemente la voluntad del hombre a dar a otro lo que en derecho se le debe“

En el Tomo IV leemos en las págs. 398 y 401 respectivamente:

“Educar es completar hombres amantes de la igualdad“

“Educar es completar hombres por medio de la virtud“

Hablando de la obra de la educación nos dice en la pág. 406 del mismo Tomo:

“La obra comienza por el arreglo del hombre interior, y por la razón, que es la que manda en el resto; pasa después del entendimiento a la voluntad, la cual se expresa por el corazón, y sabiendo y queriendo se convierte en acción y hace de cada individuo un hombre que sabe, quiere y hace bien; y de los hombres unidos y bien educados resultan sociedades también humanas y educadas“

En el Tomo V podemos leer en la pág. 34:

“Y la instrucción es lo menos. Hermoso es que los pordioseros lean, que las cueveras estudien, pero aun es más de ponderar la educación del corazón, la mejora de los sentimientos y de las costumbres públicas y privadas“

Leemos en el Tomo VI pág. 213:

“La ciencia del fin, que es la Moral, nos enseña a ser dependientes respecto de Dios y libres en cuanto a los demás y a unir educando Teología y Etica, deber y libertad“

En el Tomo IV leemos en las págs. 276, 277 y 285 respectivamente:

“Estamos hechos para el bien y la moral es nuestra ley natural y esencial“

“Toda enseñanza educa, en cuanto perfecciona y moraliza, si el educador sabe darle aplicaciones de moral práctica discreta y oportunamente“

“El ideal de la educación es formar el carácter moral del educando“

También encontramos un texto donde nos habla de justicia, respeto y solidaridad:

“Educar es completar hombres, haciéndolos sociales. Como el hombre es no sólo individuo, sino familia, patria y sociedad, hay que educarle para hijo y prepararle para que pueda ser un buen padre, buen ciudadano y un miembro útil de la humanidad...”

No debemos olvidar, que además de la justicia, la igualdad, el respeto, la sociabilidad y la solidaridad, Manjón nos habla del respeto por la naturaleza. No en vano funda sus Escuelas al aire libre.

Al hablarnos del fin y base de las Escuelas del Ave María recordamos lo que nos dice en su artículo 2º:

“Para que la educación sea higiénica, conviene que la enseñanza sea campestre, o se de, a ser posible, en el campo”

También en el Tomo II recogemos sus palabras respecto al Reglamento del Ave María en la pág. 320:

“Para que los niños aprendan a respetar flores, plantas y frutas, viven y juegan entre ellos, sin que los toquen; pero, al madurar la fruta, se les reparte”

3.2.1.- Transversalidad

En el Tomo II, pág. 307, nos advierte de la importancia de relacionar la moral con el resto de las materias:

“...relacionar las verdades religiosas y morales con las demás enseñanzas”

También en el Tomo V leemos en la pág. 40:

“La voluntad se educa, no sólo enseñando, sino obrando, y no sólo discurrendo, sino sintiendo el placer y adquiriendo el hábito de practicar el bien, haciendo de toda la enseñanza lección de moral”

Manjón, al hablarnos de la tendencia general de la enseñanza en las Escuelas del Ave María, nos dice en el Tomo VII pág. 415:

“No hay asignatura ni lección que de un modo o de otro (según la intención de la escuela), no vaya ordenada a hacer al que la estudia moral y reflexivo...”

En su “Discurso de apertura del curso 1897-98” nos dice cómo la educación debe ser moral, y leemos en la página 44:

“...; harán converger sin violencia hacia el fin moral toda otra enseñanza;...”

3.2.2.- Objetivo primordial de toda educación

Ya en su “Discurso de apertura del curso 1897-98” nos hace referencia a la importancia de la educación moral como fin de toda educación:

“...el mundo es de los caracteres, y que el carácter es la fisonomía moral del hombre, fisonomía tan bien dibujada por los rasgos de sus obras que con nadie permite confundirlo, porque revelan toda una persona. Importa, pues, formar caracteres;”

Más adelante continúa diciendo:

“El carácter es la resultante de una porción de concausas dominadas y dirigidas a un fin por el señorío de la voluntad enérgica, que, perseverando en las acciones chicas o grandes, engendra la fisonomía moral del hombre“

La perfección moral, es para Manjón el fin común de la educación. Leemos en el Tomo V en su pág. 55:

“La educación de nuestras Escuelas debe ser convergente hacia un fin común, que es la perfección moral del alumno“

Del mismo modo se refiere a ello en el Tomo VI, pág. 213:

“Conclusión: La ciencia del fin, que es la Moral, nos enseña a ser dependientes respecto de Dios y libres en cuanto a los demás y a unir educando Teología y Ética, deber y libertad“

Y en la pág. 216:

“Conclusión: Hacer del niño un carácter moral debe ser ideal de todo educador; acertar con los medios y procedimientos para conseguirlo es el acierto de los aciertos y el triunfo más grande y fecundo de un pedagogo“

Refiriéndose a los sentimientos como parte de la educación moral, nos dice en la pág. 256:

“Hay que educar sentimientos junto con las ideas; que el hombre no es solamente cabeza, sino corazón y sentimiento“

En la pág. 266, más sobre lo mismo:

“Hay que tener por dentro un hombre de bien con talento, cultura y bellos sentimientos, y saber mostrarlo al exterior con sencillez, naturalidad, oportunidad, delicadeza y respeto“

En la pág. 277 continúa:

“... toda enseñanza educa, en cuanto perfecciona y moraliza, si el educador sabe darle aplicaciones de moral práctica discreta y oportunamente“

3.3- Comparación de las aportaciones y ausencias en general y de educación moral en particular desde el punto de vista del contexto social y cultural de la época

Educar en el terreno y circunstancias en los que se encontraba Manjón era tarea ardua y difícil, como lo expresa en el Tomo V, págs. 23 y 24

“El pueblo que por aquí habita, yace en la suma ignorancia, vive en la extrema pobreza y está sumido en una degradación moral y social tan grande que sólo puede levantarse merced a una labor y auxilio constantes, bien pensados y dirigidos, los cuales, alumbrando la inteligencia y educando la voluntad, mejoren los sentimientos y condiciones de la vida y produzcan en los educandos hábitos o costumbres humanas y cristianas...

Estas dificultades pueden reducirse a seis principales,...

1ª La suma ignorancia que para todo estorba

2ª La extremada pobreza, que es mala consejera

3ª La desmoralización de la familia, sin la cual no hay hombres

4ª El escándalo público, devastador de la inocencia

5ª El fermento de la raza gitana, contumaz a la cultura

6ª Lo inveterado del mal, que produce el desahucio...

En el Tomo X, en la pág. 386, nos explica por qué las Escuelas del Ave María son hijas de las circunstancias de la época.:

“La primera escuela del Ave María nació en un cabo de barrio, extramuros de Granada, donde la ignorancia y la pobreza, el desaseo y el abandono se daban la mano con la desmoralización, el escándalo y la vida gitana o agitanada, y en relación con estas necesidades físicas, intelectuales, morales y sociales hubo necesidad de organizar la escuela avemariana. Por eso hemos dicho en varias ocasiones, y lo repetimos aquí, que nuestras escuelas no han sido parto de un cerebro, sino hijas de las circunstancias, y que los niños, considerados en sí y en sus familias y medios, han sido nuestros maestros. Gitanos hay pocos en nuestras escuelas, agitanados hay más, y, si bien se considera nuestra decadencia nacional, tiene más de un punto de contacto con la decaída raza gitana.”

Como nos dice el Profesor Rostand en “Aportaciones de la Pedagogía manjoniana a la teoría y la práctica de la formación social” en sus págs. 31 y 32:

“El impulso pedagógico de Manjón estaba motivado por el deseo de cooperación para

a) Sacar de la ruina moral a la sociedad de su tiempo

b) Elevar la clase de un sector muy importante de la población, los desheredados, los pobres, hasta un concepto digno de humanidad, favoreciendo a través de la enseñanza recibida en sus escuelas, la integración social

Leemos en sus Hojas educadoras y coeducadoras:

“Sin la recta educación todo está perdido. La educación es, para individuos, familias y pueblos, la grande obra, la obra única, sin la cual no hay hombres, ni familias, ni pueblos, ni costumbres, ni religión, ni patria, ni sociedad, ni nada; así como con ella bien dirigida lo hay todo”

Por eso concibe una escuela primaria distinta y distante de la que estaba en vigor, consecuencia de sus ideas sobre el ideal educativo que tan bien recoge, a modo de fundamento, en su Tratado de la Educación, págs. 25 y 11

*“La educación del hombre, en cuanto hombre y para ser tal, debe ser una, continua, gradual, entera, activa, física, intelectual, moral, religiosa, estética, social, nacional, tradicional y progresiva, armónica y convergente hacia un objetivo, que es el bien temporal y eterno del hombre. **Una**, porque uno es el hombre por el origen, la naturaleza y el destino; **continua**, porque empieza con la vida y termina con el sepulcro; **gradual**, porque no se puede violentar la naturaleza y debe ayudársela en su gradual desenvolvimiento; **entera**, esto es, del hombre todo o del cuerpo y del alma, bajo todos sus aspectos esenciales; **activa**, o concurriendo educador y educando con su doble acción; **física**, porque atiende a la salud y bienestar corporal; **intelectual**, porque instruye y educa la inteligencia; **moral**, porque mejora y educa la voluntad; **religiosa**, que mira al fin teológico del hombre y atiende a los medios a ese fin ordenados; **estética** o artística, en cuanto es cultivadora del buen gusto y las buenas formas; **social**, en cuanto contribuye a formar hombres útiles para la sociedad; **nacional, tradicional y progresiva**, en cuanto atiende al genio y modo de ser de las*

*naciones, a la tradición histórica de los pueblos y a las necesidades del sujeto en su estado, lugar y tiempo; **armónica y coherente**, orientada hacia un fin próximo, que es hacer a los hombres temporal y eternamente felices“*

El profesor Rostand también nos dice en la pág. 19, refiriéndose a las deficientes estructuras culturales y educativas de esa época, cómo el Prof. Ruiz Berrio en un trabajo sobre “Congresos Pedagógicos en la Restauración“ nos decía:

“Hay tan poco que imitar en nuestro país en tratándose de edificios destinados a primera enseñanza, que quisiéramos correr un velo y relegar al olvido el abandono con que tenemos esta principalísima parte de la cultura popular... Para taller busca el industrial edificio a propósito. El comerciante instala sus mercancías en los puntos de más tránsito. No es menos solícito el agricultor en depositar los frutos de la tierra en sitios convenientes. En cuanto al maestro, ya es otra cosa; puede ejercer sus funciones en cualquier edificio, sea portal, bodega, carrocera, o desván, tenga o no luz suficiente y venga por donde viniere, haya o no ventilación, entre el aire en el salón de clases impregnado de sustancias fétidas o envuelto en el humo que se desprende de una fábrica vecina, esté seco o brotando el agua del pavimento.

Este era el oscuro panorama de la educación y la enseñanza en España. Manjón lo padeció en su niñez, lo observó en su adultez y fue sensible al mismo“

En el Tomo IV, donde nos habla de su infancia, podemos leer:

“La habitación destinada a clase estaba en bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvoriento, cubrieron con lanchas los vecinos; por techo unas vigas y ripias de duela sin afinaciones de garlopa ni ajustes de cielos rasos; las paredes estaban enjalbegadas con tierra blanca; las mesas eran tres, obra prima del maestro, quien era carpintero de afición y la capacidad calcúlela el que sepa, pues tenía de ancha cuatro varas, de larga siete y de alta tres y media, sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega estancia. Gracias que para evacuar y para las entradas y salidas del maestro y de los que con él iban a conversar, se renovaba algo el aire, que al poco tiempo de entrar los niños se mascaba y olía, y no a ámbar“

Esto nos da una idea de por qué Manjón daba tanta importancia al espacio y sobre todo a la creación de sus escuelas al aire libre. No en vano, sus recuerdos de niñez, en local escolar insano, le empujan a situar sus Escuelas en plena naturaleza.

Nos dice en el Tomo X págs. 266 y 267:

“¿Qué alegres, qué expansivos, qué contentos y comunicativos están los niños, tan pobres y, a veces, tan mal comidos como vestidos! ¿Qué hacen ustedes con ellos? Esta es la exclamación y pregunta que, en sustancia, he oído a muchos visitantes del Ave María.

¿Que qué hacemos? Darles campo, y en él la enseñanza y el juego. Ese es el secreto y no hay otro.

¿Qué comen? Aire puro.

¿Qué beben? Agua limpia.

¿Quién da el brillo a sus ojos? La luz del sol.

¿Quién inunda esos labios de risa? El juego en libertad.

Y aire puro, agua limpia, luz de vida y juego sano y libre los proporciona a manos llenas el campo escolar, mediante el cual se halla el niño en plena naturaleza“

“El ideal de las Escuelas del Ave María es aproximarlas todo lo posible al templo de Dios, que es donde mejor se vive, mejor se está, mejor se educa y mejor se enseña: que es medio de la Naturaleza.

Huyamos, pues, cuanto podamos, de las ciudades, cementerios disimulados de salud, energía y vitalidad de la infancia y la raza...”

En la pág. 268, aprovecha de nuevo la ocasión para dar un varapalo, irónicamente, a los centros escolares dependientes del Estado:

“Pues bien, digámoslo, porque es un deber: lo que hoy se está haciendo en la mayor parte de las escuelas públicas es un doble crimen de lesa humanidad y cultura, crimen contra la vida del maestro y de los niños, crimen tantas veces repetido cuantas son las personas que se ven precisadas a vivir en dichas escuelas, llamadas hoy pomposa y desacertadamente nacionales, sin duda para que la nación cargue con los errores y desaciertos de sus gobernantes, chicos y grandes“

Desde el punto de vista político, Manjón combate en sus planteamientos las corrientes del liberalismo.

En sus “Hojas Circunstanciales” correspondientes al Tomo X, encontramos casi la mitad de ellas destinadas a combatir el liberalismo.

El día 21 de enero de 1905 encontramos en el Diario una anotación que revela la intención de las Hojas que está redactando:

“Escribo Hojas de circunstancias para arañar a quien quiero que no me quiera, porque su querer me haría corto servicio. Se trata de hacer imposible, para ahora y para siempre, la majadería de algunos que no me conocen y perjudican”

A partir de la Hoja 29, Manjón se muestra enemigo declarado del liberalismo y del Estado liberal. En ningún momento disimula su hostilidad hacia el liberalismo, la tolerancia y el laicismo del Estado.

Dice en el Tomo X, pág. 128:

“el liberalismo es un craso error y funesta causa de tinieblas y males sin cuento que atrasan y embrutecen a los hombres...”

... la esencia del liberalismo consiste en negar el dominio de Dios sobre el hombre, o en emancipar al hombre, individual o colectivo, de la voluntad divina”

En las págs. 136, 137 y 138 nos habla de los tres grados del liberalismo:

“El primer grado de liberalismo pésimo consiste en rechazar a Dios en absoluto de la vida individual, familiar, social y política...”

El segundo grado del liberalismo consiste en rechazar a Dios y sus leyes en el orden sobrenatural, aceptándole solamente en el orden natural...

El tercer grado de liberalismo consiste en rechazar a Dios y sus leyes para regir al Estado, aceptándolas para la vida privada..."

Para Manjón, las ramas del liberalismo en sus tres grados son el separatismo (separación Iglesia-Estado), cesarismo (sujeción de la Iglesia al Estado), y transaccionismo (conciliación de la Iglesia católica en el Estado liberal).

Siguiendo fielmente las enseñanzas de la Iglesia, Manjón condena radicalmente el liberalismo.

Su condena se justifica si comparamos su criterio católico con el criterio liberal. Ciertamente todo hombre ama la libertad y como consecuencia todos deberíamos amar la libertad del bien para no tener que entrar en contradicción con la conciencia.

La diferencia de criterio radicaría al juzgar en qué consiste el bien y en qué consiste el mal, o lo que es lo mismo "en la moral de la libertad" como dice Manjón.

Refiriéndose a los liberales, nos dice en la pág. 197:

"...la libertad no tiene otros límites que los que ella misma impone. Las cuestiones de libertad son, pues, cuestiones de moralidad; no se trata de quienes aman la libertad, sino de quienes aman la moralidad, ya que libertad sin deber es mar sin orillas y en continua tempestad"

Para Manjón las consecuencias que se deriven del liberalismo quedan reflejadas en el siguiente texto de alto valor social, pág. 158:

“El catolicismo, influyendo por su doctrina, caridad e instituciones en el orden social, era a la vez luz, amor y protección de los pobres, y respeto, consideración y fraternidad entre todas las clases sociales.

El liberalismo destruyó la unidad de fe, la unidad de amor y la eficacia de la caridad asociada y organizada, disolviendo las asociaciones caritativas y religiosas; destruyó las jerarquías, que funcionaban como autoridades sociales, y convirtió a los ciudadanos en pobres a cargo del fisco...

El odio de clases, el pauperismo y el socialismo son frutos del liberalismo“

La rebeldía ante la situación convierten al catedrático universitario en un educador del pueblo y en especial de las clases más necesitadas, y su preocupación ideológica la aborda desde un punto de vista social y educativo.

Para Manjón la vía es la reforma, y en esa línea escribe el ensayo *Educación es completar hombres*. Nos dice en sus primeras páginas:

“Educar es desarrollar y desenvolver los gérmenes de todo lo bueno que Dios ha plantado en el hombre para procurar su dicha temporal y eterna; educar es contener (si no es posible arrancar y destruir) cuanto se oponga al cultivo, perfección y ventura del hombre; educar es procurar la salud y precaver la enfermedad del cuerpo y el alma, es intentar la robustez, agilidad y vigor físico, y combatir la endeblez, ineptitud y la

anemia; es promover el desarrollo de la inteligencia por el saber y la cultura, desterrando la ignorancia y la barbarie; es ordenar la vida hacia la honradez y santidad y apartarla de todo lo que sea inmoral e impío; educar es precaver y mucho más, es instruir y mucho más, es orientar y mucho más, es perfeccionar la obra predilecta de Dios, que es el hombre, hasta hacerle semejante a El; es formar hábitos, crear costumbres, hacer caracteres nobles y dignos...

No hay, pues, ni obra más grande que el hombre completo y cabal, ni labor más importante que la educación que le forma...

El hombre es un ser muy imperfecto, pero inmensamente perfectible, y la educación es la encargada de esta obra magna de convertir lo imperfecto en perfecto“

Y más adelante nos dice:

“Educar es completar hombres, haciéndolos sociales. Como el hombre es no sólo individuo, sino familia, patria y sociedad, hay que educarle para hijo y prepararle para que pueda ser un buen padre, buen ciudadano y un miembro útil de la humanidad... Los deberes y alcances que la educación incluye, considerada bajo el punto de vista social, no se pueden siquiera enumerar aquí, ¡Tantos son!...”

El estilo activo que Manjón imprimió a sus escuelas queda reflejado a través del Reglamento, al que hemos hecho alusión reiteradas veces a lo largo de este trabajo. Aunque es notable el rechazo que Manjón tenía a redactar reglamentos, porque según él, los reglamentos son las personas. A este respecto nos dice:

“¿Queréis que redacte un reglamento con un sólo artículo? Helo aquí: El maestro hace la escuela,; buscad un buen maestro, y él os dará hechos, escuela y reglamento.

¿Queréis la expresión sincera acerca del Reglamento del Ave María? Aquí la tenéis: El Ave María carece de reglamento.

Cuando ésto respondo a quienes me preguntan, y ellos o dudan o se admiran, yo respondo: ¿Sabéis lo que es enseñar en el campo, enseñar jugando, enseñar haciendo, enseñar en humano, libre, español y cristiano, enseñar gratis a todo el mundo y enseñar paternal y socialmente, cooperando con los demás coeducadores? Pues si lo sabéis juntadlo en uno y tenéis ya Escuelas del Ave María llevadas hasta el ideal“

A pesar de todo lo redacta y sus artículos son expresión fiel del pensamiento del Ave María.

Está claro que la dimensión social de Manjón marca un hito en la historia de la educación en España, pues es notable el énfasis socio-pedagógico que hay en su obra y en todos sus escritos. Su planteamiento es claro: poner al alcance de sectores marginados, social y culturalmente, bienes que disfrutaban otros grupos sociales. Y, entre esos bienes, uno muy especial, el más privilegiado de todos, la educación para una convivencia civilizada en una sociedad democrática.

Por su profunda religiosidad, podemos entender la importancia que da a la exigencia de que el niño reciba enseñanza religiosa, ya que sin ella no hay base racional para la moral. Igualmente la considera cualidad imprescindible en un buen maestro. Leemos en el Tomo X:

“Aunque las cualidades o condiciones que aquí se estudian son físicas, intelectuales y morales, principalmente se tratará de las que penden de la voluntad o en cuanto de ellas dependen, esto es, de las morales, incluyendo en ellas las religiosas y sociales”

La obra que mejor refleja la situación social de España y el posible remedio de sus graves deficiencias a través de la educación es *“El gitano et ultra”*, contenida en el Tomo IX.

En ella se intentan romper determinados estereotipos anejos a la personalidad gitana, como etiquetas que no pueden transformarse. El poder de la educación alcanza *a todo hombre, al hombre todo y al hombre a lo largo de toda su vida.*

En cuanto a las ausencias que podamos destacar en los planteamientos pedagógicos de Manjón en general, y en educación moral en particular, cabrían destacar aquellas referidas a los recursos y producidas por la ausencia de tecnología en aquella época, como podría ser la enseñanza a través de los medios audiovisuales y el uso de los ordenadores, así como las adecuadas instalaciones con que hoy cuenta la enseñanza pública, sin olvidar por ello, que la enseñanza al aire libre no se debería suplir a menos que fuese necesario.

Por otro lado es de destacar que en aquella época no fuese importante el aprendizaje de una lengua extranjera, y menos aún su obligatoriedad, cosa que hoy es totalmente necesaria e imprescindible.

La ausencia de programas de diversificación curricular y de refuerzo, quizás sean debidas a que entonces no se disponía del personal suficiente ni en número ni en cualificación.

Por otra parte, el hecho de que en la actualidad haya muchos alumnos inmigrantes ha hecho posible la agrupación de los mismos en clases de apoyo por profesores especializados, lo que facilita la labor de la enseñanza y también favorece el conocimiento de otras culturas y la tolerancia hacia las mismas, al tiempo que fomenta la integración con el resto de compañeros al compartir la mayor parte del horario escolar.

La labor del profesor orientador en el centro facilita la detección de anomalías bien por causas familiares, sociales o psíquicas, lo que permite estudiar los casos y remitirlos si es necesario a donde requiriese; hecho que en la época de Manjón parecería impensable.

También se implica a las familias en la educación de los hijos con distintos programas y actividades de apoyo así como con las distintas reuniones y contactos permanentes con los profesores del centro, lo que permite la colaboración entre padres y profesores favoreciendo la labor educativa con los alumnos.

La puesta en escena de una escala de valores morales aceptada por la mayoría, implica más al alumnado que en la época de Manjón, donde más que el diálogo entre adulto y niño, la doctrina evangélica y la autoridad de los coeducadores marcaban las pautas a seguir.

Todos estos hechos favorecen la labor educativa en la actualidad.

**4.- PROYECCION DE LOS PRINCIPIOS MORALES DE
MANJON EN EL SIGLO XXI. PRINCIPIOS DE
CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.C.E.)**

4.- PROYECCION DE LOS PRINCIPIOS MORALES DE MANJON EN EL SIGLO XXI. PRINCIPIOS DE CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (L.O.C.E.)

Abordaré la proyección del pensamiento de Manjón en este inicio del siglo XXI, analizándolo a través del contenido de los doce “principios de calidad” (que en sí son principios morales) de la actual aunque no confirmada L.O.C.E.

- 1) La equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, en el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades.**

¿En qué consiste ese desarrollo pleno de la personalidad, según Manjón?:

“Son hombres completos los hombres sanos, inteligentes, laboriosos, honrados y perfectos; son los hombres de tal manera formados que aspiran constante y enérgicamente a realizar los altos y nobles fines a que están destinados, subordinando a ellos todas sus pasiones, intereses y acciones; son los hombres bien orientados que siempre y en todo parecen idénticos a sí mismos y consecuentes con las verdades que les sirven de norma en la vida; son los hombres bien engendrados, bien nacidos, bien criados y educados, que estando sanos de cuerpo y alma y bien desarrollados, emplean sus fuerzas corporales y espirituales en bien propio y de sus semejantes; son los hombres de hombría cuyas notas distintivas son la unidad, sencillez y constancia en el bien, que son ingenuos, sencillos,

nobles, veraces, consecuentes, justos, humanos, perseverantes y enérgicos; son los dueños de sí y de cuanto les rodea, no por la imposición de la fuerza, sino por la superioridad del carácter; son los que miran alto, sienten hondo y caminan inalterables a fines elevados, los que tienen en su voluntad una fuerza colosal e irresistible, no pudiendo más que lo que quieren y no queriendo más que lo que deben; son los hombres que son hombres, los verdaderamente dignos del fin para que han sido criados y de la familia y la sociedad a que pertenecen; en suma, son los hombres enteros y cabales, a quienes nada falta de cuanto deben tener: salud, inteligencia y bondad, en el grado más perfecto posible“

Por otro lado, la equidad, que garantiza una igualdad de oportunidades de calidad, ya está implícita en el Reglamento del Ave María al explicitar como bases de toda enseñanza educadora, entre otras: popular, gratuita, social, coeducadora.

- 2) La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades, y la igualdad de derechos entre los sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado.**

“La educación de la libertad consiste en ayudar al hombre a ser hombre y no un mero animal, consiste en disciplinar inteligencia, voluntad y sensibilidad, al hombre todo, para que, pudiendo (físicamente hablando) hacer el mal, sólo haga el bien, pudiendo abrazar el error, sólo se abrace con la verdad“

Ya hemos dicho como Manjón no habla de valores, sino de principios o virtudes y que principalmente son: prudencia, justicia, fortaleza, templanza, fe, esperanza, caridad y religión. No sólo deben formar parte del maestro, sino que como educador, debe fomentarlas y cuidarlas en el educando.

3) La capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales.

Con este principio se presta más atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, garantizando los recursos para lograr una igualdad de oportunidades en una educación de calidad.

“ Si, pues, el hombre no ama al hombre, ni el trabajo ni la distribución de sus bienes, lógicamente tenderá a hacer del hombre un esclavo que le sirva y trabaje para él y aumente su riqueza y sus placeres. Donde quiera que no llega el amor se detiene la fraternidad, que vive de la justa igualdad y de la caridad...”

Cabría aquí cualquier texto referido anteriormente a la justicia. También recordemos en el Tomo IV pág. 21, que para Manjón:

“Aproximar las clases sociales es educar y civilizar”

También al hablarnos de los niños anormales nos dice:

“El maestro los apartará del montón para ejercer sobre ellos una acción especial en relación con sus necesidades”

También Manjón nos dice que el Maestro debe distinguir entre niños destinados al rudo trabajo y otros que han de ser obreros de la inteligencia.

- 4) La participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, en el ámbito de sus correspondientes competencias y responsabilidades, en el desarrollo de la actividad escolar de los centros, promoviendo, especialmente, el necesario clima de convivencia y estudio.**

Este principio nos habla claramente del papel de los coeducadores, tratado ampliamente por Manjón.

“Yo quiero que todos los coeducadores se entiendan y ayuden, para que el gran edificio de la educación individual y social no se venga por sí mismo al suelo, pues sin cooperación no hay educación posible“

Es tanta la importancia de los coeducadores para Manjón, que lo incluye como uno de sus artículos en el Reglamento.

“Para que la enseñanza sea educadora dése de acuerdo con los distintos coeducadores. Si así no se hace, desharán unos la obra de otros, perderán el tiempo y perderán al educando, que es lo más lamentable“

“La educación es una obra común, que es obra de cooperación; y a esto damos el nombre de coeducación“

“Tres cosas son menester para poder coeducar: Primera, Unidad de pensamiento en las ideas fundamentales de la

educación. Segunda, Cooperación o concurso de los Educadores en la obra magna de educar. Tercera. Cierta unidad de procedimientos al ejecutar la obra según el plan concebido“

“Para coeducar, pues, es pues menester saber orientar la educación, esto es, fijar el norte al cual deben dirigirse o por el cual deben guiarse todos los educadores y sus planes; señalar la idea madre y emperatriz a la cual todas las ideas y enseñanzas deben reverenciar y subordinarse“

Recapitulando nos dice:

“Unión es enseñanza, unión es inteligencia, unión es educación, unión es carácter, unión es fuerza y es salvación, y la coeducación es la unión“

5) La concepción de la educación como un proceso permanente, cuyo valor se extiende a lo largo de toda la vida.

“Educar, completar y acabar hombres es obra larga y compleja. El engendrarlos es obra de un momento, el gestarlos y alumbrarlos, obra de nueve meses. El criarlos, obra de siete u ocho años; mas el educarlos o completarlos es obra de veinte o más años, por no decir de toda la vida“

“Debe educarse al hombre comenzando muy pronto (desde la cuna), acabando muy tarde (con la vida), siguiendo sin cesar (sin interrupciones), ascendiendo por grados (como el crecimiento), armonizando las fuerzas (sin desequilibrio ni contradicciones), aspirando a un fin (la perfección), para conseguir la dicha (temporal y eterna)“.

También nos hace referencia a este punto en el artículo 16 del Reglamento al hablarnos del tiempo y su empleo:

“Cuanto el educando esté más tiempo en la casa de Educación y mejor se emplee éste, saldrá mejor educado“

Refiriéndose al crecimiento moral también encontramos en el Tomo I Libro VIII:

“En la escuela debe comenzarse pero no debe terminarse. Hay que empezar por poco e ir robusteciendo su endeblez moral hasta hacerlo dueño de sus actos y sujeto capaz de imponerse verdaderos sacrificios, pero bien graduados y adaptados a su modo de ser“

En Manjón, la idea de educación como proceso permanente a lo largo de toda la vida, está recogido en el anexo III, cuando nos habla de la esperanza como verdad que hay que cultivar en el proceso de educación y como cualidad del buen maestro; por ello habla del mismo, como cultivador de esperanzas.

6) La consideración de la responsabilidad y del esfuerzo como elementos esenciales del proceso educativo

“¿Cuál es el carácter de la educación? El carácter de la educación debe ser formar caracteres, y por tales entiendo hombres que sean hombres, eso es, cabales y perfectos, que aspiren constante y enérgicamente a fines altos y nobles, subordinando a ello todas sus pasiones, intereses y acciones, de tal modo que, en lo grande y en lo pequeño, en lo privado y en lo público, en lo que exige sacrificios y en los que no cuesta

nada, siempre y en todo sean idénticos a sí mismos, estando ellos formados a imagen y semejanza de Dios. Tales hombres, que parecen hechos de una sola pieza por la sencillez y unidad de su vida, son ingenuos, sencillos, nobles, consecuentes, veraces, justos, perseverantes, humanos y enérgicos; dueños de sí y de cuanto les rodea, miran algo y sienten hondo, no habiendo obstáculo ni dificultad que les resista, porque disponen en su voluntad de un poder colosal que todo lo vence y allana...”

En este principio tiene plena cabida el concepto de voluntad tal y como lo entiende Manjón, como base de responsabilidad y esfuerzo en el proceso educativo.

Nos dice cómo la moral atiende a hacer de la voluntad el objeto principal y supremo de la educación.

En el Tomo II podemos leer:

“Formar voluntades y por ellas caracteres y con ellos hombres, y con hombres familias, pueblos, religión y patria”

Podríamos hablar aquí por resultar equiparable a responsabilidad, de la prudencia.

Así lo entiende Manjón:

“Por prudencia se entiende el conocimiento de lo que es bueno o malo, en cuanto se puede o debe hacer u omitir, procurar o evitar”

También nos dice cómo el maestro prudente piensa bien el bien que se ha de hacer y cómo y cuándo y además es prudente en ejecutar lo bien pensado y resuelto con decisión, habilidad y circunspección.

Para Manjón *“formar voluntades es hacer caracteres”*

7) La flexibilidad para adecuar su estructura y su organización a los cambios, necesidades y demandas de la sociedad, y a las diversas aptitudes, intereses, expectativas y personalidad de los alumnos.

“Educar es completar hombres, respetando su vocación. Que no todos sirven para todo es indudable y que cada cual debe ser preparado para lo que ha nacido, también lo es. ¿Cómo, pues, vamos a poner en contradicción la educación con la vocación, sin ir en contra de Dios, de la naturaleza y del educando y de la sociedad? Deben, pues, los padres y Educadores en general estudiar y observar cuál es la vocación del educando, ya que cumplir con aquel triple deber, ya para fomentar el bien y la dicha del educando y Educadores y de las familias y de los pueblos. Lo difícil en muchos casos será conocer la vocación de cada uno; para ello hay que tener en cuenta: las aptitudes, las aficiones e inclinaciones del educando, observarlo por mucho tiempo, ponerlo en condiciones de conservarlas y utilizarlas, fomentarlas y probarlas discretamente, y después de consultarlo ante Dios, dejar a cada uno seguir su camino; que por donde Dios lleva es más seguro llegar al término de hacer hombres completos”

Ya hemos comentado cómo para Manjón es importante partir en la educación de los intereses, aptitudes y personalidad de los alumnos,

dándoles a cada cual lo que demandan y encaminándolos según sus capacidades.

En el Tomo II nos dice:

“La escuela debe ser ante todo, fábrica de hombres que piensan, quieren y sienten y se ponen en actitud de aplicarse con conciencia o provecho al oficio o profesión a que los llamen la vocación y la necesidad“

También leemos en el Tomo I pág. 175:

“... si tus discípulos no han de ir para bachilleres, sino para labrar la tierra, la madera o el hierro, enséñales lo que en esta dirección les pueda interesar y servir, y no cargues su cabeza con ideas y palabras que de nada les han de servir“

8) El reconocimiento de la función docente como el factor esencial de la calidad de la educación, manifestado en la atención prioritaria a la formación y actualización de los docentes y su promoción profesional.

“Maestro, no olvides esto: Atiende a ti. Tú eres el eje de la escuela, y como sin eje el carro no marcha, antes que a los demás, atiende a ti: fórmate, conserva lo bien adquirido y perfecciónalo. Aunque tu preparación remota sea sólida, no olvides los detalles de la preparación inmediata, que son como la lubricación respecto del eje; si quieres que la marcha sea fácil y sin estrépitos ni desentonos, cuida del eje“

Ya nos dice Manjón que el maestro hace la escuela y que su formación y conservación importan tanto como ella.

El Maestro debe tener vocación, salud, inteligencia, cultura, palabra y sobre todo, voluntad constante y virtud probada.

También nos dice que el oficio del Maestro es enseñar y estudiar para aprender y comunicar lo que sabe:

“Haz que tus conocimientos redunden en bien de tus discípulos, enseñándoles, no sólo lo que les conviene saber, sino el arte de aprender y el modo de estudiar, que vale más que los conocimientos“

9) La capacidad de los alumnos para confiar en sus propias aptitudes y conocimientos, desarrollando los valores y principios básicos de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor.

Para Manjón es importante conocer al niño que se ha de educar tanto en sus conocimientos como a nivel familiar, social e incluso personal para así poder dirigirle en función de sus capacidades

“Maestro curioso, sabe que todos llevamos dentro desde niños el afán de conocer y saber, curiosidad connatural e ingénita, que tiene su asiento en la inteligencia, da ocasión a investigaciones y descubrimientos y es un estímulo que todo el que enseña debe utilizar para interesar en el estudio y aprendizaje de la ciencia“

“Oficio del que enseña y educa es dirigir la curiosidad del niño, y más si es niña, hacia cosas convenientes y morales; para que este precioso don natural redunde en bien y no en mal”

10) El fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa.

“Enseñar no es transmitir conocimientos; enseñar no es saber mucho y mostrar que se sabe; enseñar no es inyectar o infiltrar conocimientos; que enseñar no es mostrar las verdades al alumno”

“ Despertar y sostener la curiosidad por saber y aprender es desarrollar una inclinación que Dios nos ha dado; contrariarla, adormecerla, despreciarla o extraviarla es un pecado gravísimo de pedagogía y humanidad”

Manjón nos dice que presentemos en forma interrogativa a los discípulos aquello que sabemos, de esa forma excitaremos la curiosidad con preguntas interesantes y ordenadas.

Además decía: *“Las palabras convencen, mas los ejemplos mueven”*

Manjón entiende que en toda lección ha de haber instrucción, ejercicio y actuación, o reducir a vida de acción y práctica lo que se estudia y ensaya.

Obligar a discurrir, hacer pensar, es el talismán para enseñar a estudiar y aprender.

Ya hemos visto cómo para Manjón es fundamental la experimentación o práctica de los conceptos, a través del estudio de su pensamiento.

Siempre el maestro debe utilizar el ejemplo y pasar de lo concreto a lo abstracto.

Quizá su mayor innovación en la práctica educativa la podamos ver en su forma de llevar a cabo las clases de Historia, Geografía, Aritmética, Gramática, Ciencias, educando enseñando, como era su máxima educativa. Por su amplitud añadiré este dato como anexo.

11) La evaluación y la inspección del conjunto del sistema educativo, tanto de su diseño y organización como de los procesos de enseñanza y aprendizaje

“Bien podemos asegurar que habrá mejor enseñanza y mayor disciplina, donde hay mejor y más entendida inspección, aun allí donde los profesores sean unos cumplidos caballeros y concienzudos señores“

Para Manjón la inspección no es sólo la que se encarga del cumplimiento de las leyes, sino la encargada de que los centros mejoren su oferta educativa según las necesidades de los alumnos y de la sociedad a la que va dirigida

12) La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros.

Manjón ya reclamaba en 1897 la autonomía de los centros no estatales:

“La misión docente no es atribución propia del Estado, no la tiene; pero tampoco la necesita ni le conviene. No la tiene,

porque para proteger la enseñanza le basta tener dinero y saberlo distribuir entre los organismos sociales que de ella se encarguen; y para exigir condiciones de profesor, abogado, médico, boticario, literato y albéitar, etc., no necesita fabricarlos. Tampoco le conviene hacer la competencia, ni acaparar los estudios, ni erigirse en amo de la enseñanza, porque esto lleva consigo gravísimas responsabilidades, y exige condiciones de fijeza, etc., que él no tiene; en fin, para qué lo hemos de negar, lo hace bastante mal, y no tiene derecho a impedir que otros lo hagan mejor, sino interés en librarse de una carga pesada para él y más para la patria“

La reflexión hecha en base a los doce principios de calidad nos llevan a concluir que en este siglo XXI están presentes aun los principios morales del Padre Manjón, como por ejemplo hemos visto la importancia de la igualdad de oportunidades de calidad de la enseñanza para poder conseguir a través de la educación un pleno desarrollo de la personalidad del niño. Igualmente es importante la transmisión de valores, que Manjón llama cualidades o virtudes, teniendo en cuenta, por supuesto, la participación de los distintos coeducadores. También nos recuerda que la educación es un proceso permanente a lo largo de toda la vida, y que en ese proceso educativo, hay que tener en cuenta la responsabilidad y el esfuerzo, que él llama voluntad. Es importante señalar, que Manjón defiende la idea de la flexibilidad y adecuación de la enseñanza a los alumnos, en función de sus capacidades y sus necesidades. De igual modo, da importancia a la preparación para el magisterio y a su actualización para la buena marcha del proceso educativo. No olvidemos que todo ello debe estar avalado por un buen servicio de inspección y de la función directiva de los centros.

Si no han tenido un mayor desarrollo y difusión ha sido por las condiciones políticas, sociales y económicas de su época, y que ya hemos analizado en el primer apartado de esta tesis.

5.- CONCLUSIONES

- 5.1.- El sentido moral de la educación en el Padre Manjón
- 5.2.- Los principios morales de Manjón en el contexto de su época
- 5.3.- Proyección actual de los principios morales de Manjón
- 5.4.- Actualidad y valoración de las Escuelas del Ave María en Granada

5.1.- El sentido moral de la educación en el Padre Manjón

Para Manjón es necesario educar al tiempo inteligencia, voluntad y sentimiento. Para que la educación sea moral, no basta con instruir, sino que se necesita formar conciencia y buenos hábitos y para esto nos indica que hay que disciplinar los hábitos y las pasiones además de inspirar el amor a la virtud. Es importante que los padres y maestros no sean tan sólo instructores, sino portadores y transmisores de cualquier enseñanza hacia el fin moral, como ya hemos analizado en su concepto de educación y en la importancia que tienen los coeducadores.

Manjón es un personaje atípico porque desciende desde la Universidad al mundo de la enseñanza primaria, donde son los pobres de los barrios extramuros de Granada los primeros beneficiarios de su obra, las Escuelas del Ave –María, sin excluir a los demás. Su sentido social y la honda preocupación que sentía por los sectores marginados unidos a sus convicciones morales le hacen descender en el nivel de enseñanza y restablecer los valores que en ese momento se habían perdido en las clases marginadas. Todo ello fundamentado en la educación .

En nuestro estudio pedagógico – manjoniano, observamos que existe un permanente paralelismo entre teoría, como saber del “homo educandus“ y la forma de educar, en este caso el “hacer práctico“ con métodos concretos y específicos y siempre construyendo las condiciones de posibilidad del hecho educativo. No olvidemos que para Manjón los principios morales están presentes en la conducción de la práctica y en la modificación de la teoría para que oriente según esos principios

Unas veces desde la teoría Manjón desciende a la práctica; otras, desde la práctica asciende a la teoría. Esto lo he observado a lo largo de su obra, siendo significativo entre otros el siguiente texto tomado del “Discurso de apertura del curso académico 1897-98” en la Universidad de Granada.

“No es mejor maestro el que más sabe, ni siquiera el que más instruye, sino el que mejor educa, esto es, el que tiene el raro don de hacer hombres dueños de sí y de sus facultades, el que asocia su trabajo al de sus alumnos y les hace participar de las delicias de la paternidad de sus conocimientos, el que se baja y allana hasta los últimos, y los ayuda y levanta de modo que los pone a su altura, y hasta en disposición de recorrer por sí nuevos horizontes...”

La idea que subyace en el texto citado, texto pedagógico innovador de valor universal y eterno digno de ser esculpido en el frontispicio de las Escuelas Avemarianas, está repetido numerosas veces a lo largo de su obra.

La consideración integral de la persona, sujeto activo de la educación, es uno de los grandes aciertos del “Educador de Granada”. Sin embargo, el pensamiento pedagógico manjoniano, a pesar del ambiente de confusión política y religiosa, de contrastes sociales tan acusados, de luchas entre laicos y católicos, y en general, de ignorancia y de miseria, no puede ser tachado de eclesiástico y menos aun de trasnochado. Es un pensamiento construido sobre un cimiento absoluto: el cimiento de la verdad, cuyos pilares son:

- La dimensión activa del niño como agente primero y fundamental de su propia educación.
- El respeto y seguimiento de la naturaleza del educando, que nos es otra cosa que el principio de individualización, la consideración del ser educando como uno, singular e irrepetible.
- El principio de socialización, como ser educando miembro de un colectivo; el ser social del hombre.

- La unidad entre los agentes plurales que intervienen en la acción educativa, destacando entre ellos el papel de la familia; tarea de cooperación y de corresponsabilidad.
- La educación en la libertad y para la libertad.

Sobre todos estos pilares, la bóveda del amor al niño, pues sabía muy bien que sin el amor hacia los semejantes no es posible la educación.

5.2.- Los principios morales de Manjón en el contexto de su época

Al analizar la educación moral en la obra de D. Andrés y estudiar su pensamiento, su obra y su enseñanza, notamos que surge como solución a una serie de problemas en el campo de la educación agravados por la situación del momento.

Teniendo en cuenta que la educación es para él un medio de regeneración social y cultural; al estudiar y analizar el contexto histórico y social de Manjón y las circunstancias concretas que vivió y que inspiraron su labor educativa, podemos concluir diciendo que la regeneración a través de la educación y acceso a los bienes de la cultura le convierten en un verdadero sociólogo de la educación.

Es precisamente la realidad de una España que agonizaba la que empuja a Manjón a buscar en la educación y en la escuela un medio de regeneración del hombre y de la patria, fundamentando su educación en la concepción moral de la misma, por lo que podemos decir de él que fue un gran moralista. Recordemos que la España de Manjón no sólo era pobre política, económica y socialmente, sino que era pobre en cultura y educación.

CONCLUSIONES

Manjón recibe influencias variadas del entorno, tanto de autores con enfoque católico, como el jesuita Ruiz Amado, Mariano Carderera y Rufino Blanco, como también de algunos autores de la Institución Libre de Enseñanza, aunque no comparta sus ideas elitistas frente a las claramente sociales que él defendía y que hoy están tan de actualidad. Estos autores serían Eduardo Benot, Alcántara García y otros.

También tomó contacto con autores clásicos de la didáctica, a través de autores españoles: Pestalozzi, Fröebel, Herbart, Rousseau.

Sin olvidar el principio de su pensamiento, donde nos presenta al hombre como sujeto de la educación en cuanto unidad de espíritu y materia, compuesto de alma y cuerpo, racional libre e inmortal, Manjón quiso fundar una institución educativa que defendiese el derecho a la educación vista siempre desde el prisma del humanismo cristiano. La educación del hombre tal y como él la entendía tenía que encaminarse a Dios.

Recordemos que el hombre es un ser social por su origen, por su naturaleza y por su destino. Y precisamente es en el orden moral establecido por Dios donde debe integrarse.

Teniendo en cuenta otro de sus principios como es el concepto de educación, baste con recordar que para Manjón quien sepa amar y enseñe a amar sabe educar. El resumen de una buena educación es el amor de Dios y del prójimo.

La obra manjoniana se estudia como una de las claves fundamentales de un sistema educativo que ha tenido como eje principal el ideal de servicio a las clases sociales marginadas, junto al servicio espiritual y moral de la vida, coordinadas de una obra que abre nuevos horizontes a la pedagogía actual.

5.3.- Proyección actual de los principios morales de Manjón

Se puede decir sin duda, que fue precursor de corrientes pedagógicas actuales que cargan el acento en el “ser persona” del hombre como sujeto educable.

Además de presentar y exponer unas teorías, Manjón realiza una práctica acentuando más esta última y menos el de la fundamentación teórica.

Si tenemos en cuenta la actualidad de los principios morales de Manjón, como la igualdad, la transmisión de valores (virtudes), la calidad de la enseñanza, los coeducadores, la flexibilidad y adecuación de la enseñanza, la buena preparación para el magisterio, y sobre todo, que la educación debe estar fundamentada en la religión; estos principios se corresponden con los idearios educativos de los centros religiosos, sin olvidar que sus aportaciones en el campo de la moral siguen vigentes en las leyes educativas actuales como ya hemos analizado anteriormente.

No podemos olvidar que el aspecto moral es actualmente un objetivo primordial en la educación, así como su aspecto de transversalidad en consonancia con la L.O.G.S.E. Igualmente hemos analizado conceptos puntuales y que aunque Manjón no los nombra de igual manera en algunos casos, sí hace referencia a ellos adelantándose con ello a las leyes actuales educativas. Tales conceptos serían el aprendizaje significativo, la atención a la diversidad, la adecuación de la enseñanza haciéndola gradual o por niveles, la importancia de la formación profesional para aquellos alumnos cuyas metas no sean universitarias, bien por falta de capacidad, bien por deseo de los mismos; los contenidos procedimentales, cuando nos habla de los mejores procedimientos para explicar ciertos contenidos, y por supuesto la importancia de los coeducadores como agentes implicados en el hecho educativo. La

igualdad y calidad en la enseñanza también resulta ser imprescindible en el tema educativo.

Una proyección de los principios morales de Manjón en la L.O.C.E. nos ha llevado a concluir que la igualdad de oportunidades de calidad de la enseñanza para poder conseguir a través de la educación un pleno desarrollo de la personalidad del niño está presente en sus principios como ha quedado patente en las referencias bibliográficas expuestas anteriormente. También nos habla de la educación como proceso permanente a lo largo de toda la vida y que implica una transmisión de virtudes (valores) por parte del educador, sin olvidar el aspecto de flexibilidad y adecuación de la enseñanza a los alumnos, partiendo siempre de sus capacidades y necesidades.

También es de resaltar el sentido patriótico que imprime en su pensamiento y obra, educando en el conocimiento y amor a España, por ser su esperanza, herederos de su tradición y los futuros defensores e impulsores de la misma.

Pero sin duda, lo más importante en cuanto a sus aportaciones es el sello moral que imprime a todo su pensamiento como base en la formación de la persona.

5.4.- Actualidad y valoración de las Escuelas del Ave María en Granada

No es posible entender el pensamiento de D. Andrés Manjón sin conocer su obra más viva, las Escuelas Avemarianas, ni éstas sin el pensamiento que las sustenta y vivifica.

Aunque los centros del Ave María se ubicaron en los barrios más deprimidos de la ciudad, actualmente algunos de ellos, dado el crecimiento de la misma, se encuentran en barrios modernos de clase media, aunque la mayoría continúan en zonas deprimidas y atendiendo a la población más desfavorecida y necesitada. Hay un buen porcentaje de alumnos considerados por la Administración Educativa en situación de desventaja socio-cultural, alumnos de riesgo internados en centros de acogida y escuelas hogares, alumnos de etnia gitana e inmigrantes.

En cuanto a la metodología, los maestros y profesores del Ave María siguen utilizando los métodos desarrollados por Manjón, aunque lógicamente adaptados a la situación socio-cultural actual, donde se observa una mayor preocupación por la instrucción que por la formación, pues en sus estrategias y materiales utilizados destacan:

- Uso de mapas sumergidos para el estudio de la Geografía física y política de Andalucía, España, Europa y el Mundo, en función del currículum.
- Uso del Planetario con parecidos propósitos.
- Uso de los gráficos de suelos (realizados con piedras) y paredes para el estudio del cuerpo humano (localización de partes, órganos, circulación mayor y menor, etc.), geometría, aprendizaje del reloj solar y analógico, etc.
- Uso de la escenificación para el aprendizaje de la Historia.
- Desarrollo de juegos de preguntas y respuestas por equipos para el estudio y ampliación de conocimientos de matemáticas (cálculo mental, resolución de problemas, etc.), Lengua (partes de la oración, etc.), Ciencias Sociales e Idiomas. Estos juegos generalmente presentan un

CONCLUSIONES

formato parecido a la lotería, introduciendo elementos de azar y de competición.

- Clases al aire libre siempre que el tiempo lo permite en cualquier asignatura y en cualquier momento, cuando el maestro o profesor lo estima conveniente.

Los maestros y profesores están constituidos en Seminarios permanentes de formación, entre cuyos objetivos siempre está el uso y la actualización de la metodología manjoniana, sin olvidar la preparación para el desarrollo de principios y valores morales que son necesarios en este siglo XXI.

A mi parecer, la escuela manjoniana en la actualidad, se ha beneficiado de las bases metodológicas que Manjón inició, adaptándose a la realidad actual. Fiel reflejo de ello lo veremos claramente en el anexo I, al conocer el método práctico que utilizan de distintas materias.

En las Escuelas hoy en día, se siguen teniendo en cuenta las cuatro dimensiones fundamentales que encuadran el pensamiento y la obra de Manjón y que permiten hablar de un estilo educativo manjoniano, a saber:

- La concepción profundamente cristiana de la vida y de la educación.
- La consideración integral del niño, como sujeto activo de la obra educativa.
- El amor a la naturaleza, obra de Dios.
- El sentido social, claramente determinante en su fundación, pues no en vano, escribía que a través de la educación se redimirían y salvarían individuos, familias y pueblos de la ignorancia, del atraso, de la inmoralidad, de la enfermedad y del hambre.

La utilización de recursos al aire libre es algo que sigue llamando la atención de cuantos visitamos las Escuelas, por lo que animo a cuantos estén motivados con este trabajo a que realicen una visita que sin duda dejará huella.

A modo personal no puedo evitar que estas conclusiones, se vean afectadas por las dramáticas circunstancias que vivimos en la actualidad con las oleadas de terrorismo a nivel mundial y en particular la fecha reciente del 11 de marzo en Madrid; lo que me ha hecho cuestionarme cuáles son verdaderamente los valores morales actuales.

Es muy difícil admitir la existencia de personas sin moral capaces de ejecutar acciones como las vividas estos días, al tiempo que enorgullece el servicio y la solidaridad demostrada por tantos otros que aportaron su ayuda en los momentos de incertidumbre que nos invadieron.

Todos hemos sentido en nuestra alma el dolor, el miedo, la angustia, la impotencia, el llanto y tantos otros sentimientos difíciles de definir. Sirva esto como testimonio de mi pesar y mi condena.

No sólo quiero dejar constancia de este hecho, sino del que en un principio me ha motivado a la elaboración de esta tesis.

La figura de mi padre ha presidido todo mi trabajo, hasta el final.

El, maestro avemariano, me motivó y educó en su pensamiento cristiano, y aunque no consiguió ver la realidad de esta tesis, sí vivió lo suficiente como para marcarme las pautas a seguir e iluminarme en el resto. Por todo ello vaya mi agradecimiento más profundo y mi dedicatoria.

6.- BIBLIOGRAFIA

6.- BIBLIOGRAFIA

AGAZZI, A. (1950). Andrea Manjón (1848-1926). *Panorama della pedagogia d'oggi*. La Scuola . Brescia.

AGAZZI, A. (1954). Andrés Manjón. *Panorama della pedagogia d'oggi*. La Scuola. Brescia.

AGOSTI, M., CHIZZOLINI, V. (1957). Le Escuelas del Ave-María di A. Manjón. *LIDEM, Magisterio*. Compendio storico e letture di filosofia e pedagogia. Vol V. La Scuola. Brescia.

AGUIRRE, L. (1946). D. Andrés Manjón, pedagogo, apóstol y jurista. *El Magisterio Avemariano*. T. 28. 275, 16-17; 276, 21-22.

ALCANTARA, J.A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Ceac. Barcelona.

ALVAREZ RODRIGUEZ, J. (2003). *Valores y educación integral en Manjón*. C.E.P.P.A.M. Granada.

ANEAS, J. (1933). Ideas político-sociales de Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 16. 148, 5-9.

APARICIO, C. (1955). Manjón, ayer, hoy y siempre. *Revista Periódico. El Maestro* (Organo de la Federación Católica de Maestros Españoles). Número 29. Madrid.

ARANGUREN, J.L. (1986). *Propuestas morales*. Tecnos. Madrid.

ARANGUREN, J.L. (1994). *Ética*. Alianza Universidad Textos. Madrid.

BIBLIOGRAFIA

ARCE MANJON, S. (1924). *Caso práctico del Seminario del Ave María de Granada*. Memoria presentada al Primer Congreso de Educación Católica. Imprenta de las Escuelas del Ave María. Granada.

AYALA LOPEZ, M. (1944). *Forjador de almas*. Biografía de D. Andrés Manjón. Acción Católica, s.a. Madrid.

BAKX, F.C. (1924). *Don Andrés Manjón, Zijn werk en zijn opvoedkundige beginselen*. N. V. Veritas. Tilburg.

BALLESTEROS. (1941). *Historia de España*. Tomo IX. Salvat. Barcelona.

BALMES, J. (1948). *Obras completas*. B.A.C. Madrid

BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Martínez Roca. Barcelona.

BELLERATE, B. (1960). Verso una rinascita manjoniana. *Orientamenti Pedagogici*. 7, 923-929.

BENITO Y DURAN, A. (1955). *Andrés Manjón, estudio de su sistema pedagógico*. Ed. CAM . Granada

BENITO Y DURAN, A. (1962). D. Andrés Manjón y la libertad de enseñanza. *El Magisterio Avemariano*. T. 44. 428, 27-36.

BENOT, E. (1862). *Errores en materia de educación e instrucción pública*. Cádiz.

BERGER, S. (1959). Una visita alla scuola del Manjón *Pedagogía e Vita*. 4, 71-78.

BERNAREGGI, S. (1955). Manjón Andrés (1846-1923). *Enciclopedia ecclesiastica*. Vol. VI. Casa Editrice Vallardi. Milano.

BLANCO y SANCHEZ, (1898). Los cármenes del Ave María, escuelas para gitanos. *El Magisterio Español*. T. 32. 2125 y 2126, 3.

BLAT, M. y KOHLBERG, L. (1975). The effects of classroom moral discussion on children's levels of moral judgment, en *Journal of Moral Education*. 4, 147.

BRUNER, J.S. (1963). *El proceso de la educación*. Uteha. México.

BRUNER, J.S. (1973). *Beyond the information given*. W. W. Norton, Nueva York.

BUIL, M.D. (1960). Estudios de pedagogía manjoniana. Nova et vetera. *El Magisterio Avemariano*. T. 42. 415, 7-14.

BUIL, M.D. (1963). *La religión, centro de convergencia de toda la obra educativa de Manjón*. C.E.P.P.A.M. Granada.

CABALLERO, S. V. (1925). El gran Decroly y el humilde Manjón. *El Magisterio Avemariano*. 7, 987-988.

CABALLERO SANCHEZ, B. (1941). *Lecciones de pedagogía manjoniana*. Ed. Reus. Madrid.

CABALLERO SANCHEZ, B. (1943). Técnicas pedagógicas. Eficacia de los procedimientos en la pedagogía manjoniana. *El Magisterio Avemariano*. T. 25. 243, 7-10.

CABALLERO SANCHEZ, B. (1943). Fundamentos psicológicos de la pedagogía manjoniana. *El Magisterio Avemariano*. T. 26. 244, 12-15.

CABALLERO SANCHEZ, B. (1946). *Manjón. Sus ideas políticas y sociales*. Imp. La Voz de Avilés. Avilés.

CABEZAS SANDOVAL, J.A. (1962). Una visita de D. Miguel de Unamuno a las Escuelas del Ave-María de Granada. *Salmanticensis*. 9, 231-239.

CABEZAS SANDOVAL, J.A. (1964). *El Padre Manjón y la palingenesia de España*. Tesis doctoral en la Facultad de Filosofía, sección Pedagogía, de la Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.

CABEZAS SANDOVAL, J.A. (1989) Manjón y Giner de los Ríos, los dos grandes de la moderna pedagogía española. *Cuadernos de Pensamiento*. 3. Fundación Universitaria Española. Madrid. Págs. 83-89.

CALVACHE, A. (1923). *La obra del Padre Manjón*. Comunicación presentada al Congreso de pediatría en S. Sebastián 2-7 septiembre 1923. Imp. Cervantes. Madrid.

CASTROVIEJO, J. (1901). Las Escuelas del Ave María como institución social. *Idearium*. 2, 372-373. Granada

COLLONA, S. (1963). *Attivismo e non-attivismo nella pedagogia di Andrés Manjón*. Saggio. Edizioni Milella. Lecce.

CRESPO LOPEZ, P.A. (1989). Innovaciones didácticas de D. Andrés Manjón. Conferencia pronunciada en el Paraninfo de la Universidad de Granada. *Magisterio Avemariano*. 679-680. Granada. Págs. 8-16.

DAMON, W. (1975). Early conceptions of positive justice as related to the development of logical operations, en *Child development*. 46, 301-312.

DELGADO, J., S.J., (1923). *Don Andrés Manjón, bosquejo de su figura y de su obra, pedagógica, patriótica y social*. Imp. Asilo de Huérfanos de Sdo. Corazón. Madrid.

DELICADO BAEZA, J. (1989). La educación integral del P. Manjón, hoy. Conferencia pronunciada en el Paraninfo de la Universidad de Granada. *Magisterio avemariano*. 679-680. Granada. Págs. 8-16.

DEVAUD, E. (1939). Des nouveautés pédagogiques qui ont... cinquante ans, en *Revue de Pédagogie*. 20, 226-227

DEVAUD, E. (1939). Pédagogie a ciel ouvert. A la mémoire vénérée de Don Andrés Manjón, pour le cinquantenaire des Ecoles de L'Ave-Marie, en *Revue Belge de Pédagogie*. 20, 416-427; 474-486.

DEVAUD, E. (1940). Pedagogía a cielo abierto. *Scuola Italiana Moderna*. Suplemento pedagógico, Serie VII, 4, 188-192; 5, 238-240.

DIAZ ESTEBAN, J., FANJUL, E. (1941). *Memorias de una visita a las Escuelas del Ave-María de Granada*. El Corbayón. Oviedo.

DURKHEIM, E. (1961). *Moral education*. Free Press. Nueva York. Original publicado en 1925.

ESCANDELL. (1965). *Historia socioeconómica de España contemporánea*. Efel. Madrid.

EZRAHI, S. (1974). The Yom Kippur war – A personal diary, en, *World view*. 17, pág. 13

BIBLIOGRAFIA

FERNANDEZ, F. (1926). Don Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. 8, 225-232.

FERRANDIZ BATALLER, M. (1912). *Escuelas del Ave María*. Imp. Encuadernación de E. Garrido. Cartagena.

FRANKENA, W.K. (1975). *Etica*. Montaner y Simón. Barcelona.

FURIANI, S. (1951). Manjón, Andrés. *Enciclopedia cattolica*. Vol. VII. Città del Vaticano.

FURTH, H.G., WACHS, H. (1978). *La teoría de Piaget en la práctica*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

GALINO CARRILO, M. A. (1951). Andrés Manjón. *En F. De Hovre, Pensadores pedagógicos contemporáneos*. Madrid.

GALVEZ CARMONA, G. (1938). *Semblanza de D. Andrés Manjón*. Imp. Escuela del Ave María. Granada.

GALVEZ CARMONA, G. (1939). Quién fue don Andrés Manjón. *Atenas*. T. 10. 89,90, 67-68

GALVEZ CARMONA, G. (1943). *El padre Manjón*. Ed. Magisterio. Madrid.

GARCIA HOZ, V. (1989). El fundador de las Escuelas del Ave-María. *Cuadernos de Pensamiento*. Fundación Universitaria Española. 3, 7-19.

GARCIA MARTIN, M. (1945). Manjón el gran pedagogo moderno. *El Magisterio Avemariano*. T. 27. 268, 25-26.

GARCIA REGIDOR, T. (1989). La secularización de la enseñanza en tiempos de D. Andrés Manjón. Conferencia pronunciada en el Paraninfo de la Universidad de Granada. *Magisterio Avemariano*. Granada. 679-680, págs. 53-65.

GARMENDIA DE OTAOLA, A. (1939). En el cincuentenario de las Escuelas del Ave-María. *Razón y fe*. T. 39. 469, 18-30.

GAYO DEL VALLE, L. (1900). Las Escuelas Manjón de Granada. *El Magisterio Español*. T. 34. 2357, 1001-1002 y 2358, 1009-1010.

GENTILUOMO, D. (1972). *Dal diuoco a Dio. La pedagogia di Don Andrés Manjón*. Peloritana editrice. Messina.

GIMENO SACRISTAN, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación. Madrid.

GINSBURG, H., OPPER, S. (1977). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. Ediciones del Castillo. Madrid.

GONZALEZ GARCIA, F. (1973). *El maestro en el pensamiento de D. Andrés Manjón*. C.E.P.P.A.M.. Granada.

GONZALEZ GARCIA, F. (1996). La pedagogía de D. Andrés Manjón. *Magisterio Avemariano*. Mayo, 1996.

GONZALEZ JIMENEZ, A. (1963). *El juego en la pedagogía de Manjón*. C.E.P.P.A.M. Granada.

BIBLIOGRAFIA

GUTIERREZ PORTUGAL, J. (1961). *El activismo integral de Manjón*. D. Andrés Manjón y la escuela activa. Tesina de Licenciatura de la Universidad de Barcelona. Director: C. Sainz Amor.

HABERMAS, J: (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. . Península. Barcelona.

HERRERA ORIA, E., S.J. (1939). Manjón, educador nacional e internacional. *El Magisterio Avemariano*. T. 10. 89,90, 58-59.

HERSH, R., REIMER, J., PAOLITTO, D. (1979). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea S.A. Madrid.

HIDALGO LUCIO, F. (1916). *Recuerdo de las Escuelas del Ave María de Granada*. Imp. Gabriel López de Horno. Madrid.

IBAÑEZ, E. (1971). Andrés Manjón y su sistema pedagógico. *El Magisterio Avemariano*. T. 54. enero-febrero, 3-70.

INIESTA Y CORREDOR, A. (1941). *La tradición educativa española y D. Andrés Manjón*. Edit. Magisterio Español. Madrid.

JACKSON, P. W. (1978). *La vida en las aulas*. Marova. Madrid.

JAMARTINO, C.A. (1959). Il metodo Manjón. *L'Educatore Italiano*. Abril, 83-84

JIMENEZ FAJARDO, J. (1954). La virgen Inmaculada en la vida y en la obra de D. Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 36. 358, 5-16.

JIMENEZ FAJARDO, J. (1955). Dos manuscritos inéditos de Don Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 37. 365, 3-4.

JIMENEZ FAJARDO, J. (1956). *Las escuelas del Ave-María de Granada. Estadísticas y comentarios*. C.E.P.P.A.M. Granada.

JIMENEZ HURTADO, M. (1949). Técnica y espíritu manjonianos. *El Magisterio Avemariano*. T. 31. 306, 4-5.

JORDAN, J.A., SANTOLARIA, F.F. (1987). *La educación moral, hoy*. PPU. Barcelona.

KERSCHENSTEINER, G. (1928). *El alma del educador y el problema de la formación del maestro*. Colección Labor. Barcelona-Buenos Aires.

KOHLBERG, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach, en *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. Holt, Rinehart and Winston, Nueva York.

KOHLBERG, L. (1981). *The psychology of moral development: moral stages and the life cycle*. Harper and Row. San Francisco.

KOHLBERG, I., TURIEL, E. (1981). *Desarrollo moral y educación moral*. Editorial Trillas.

LEONARDUZZI, A. (1989). Educazione, cultura e società spagnole nel "Diario" di don Andrés Manjón. *Cultura e Scuola*. 109, 131-155.

LEONE DI MARIA, FR. (1948). Andrea Manjón e le scuole dell'Ave-María. *Sussidi*.

LLORENTE, D. (1954). Il metodo catechistico spagnolo dell'Ave-María. *Rivista del Catechismo*. 3,3 178-180.

LORENZO DELGADO, M. (1989). Andrés Manjón y la enseñanza de la lecto-escritura. *Cuadernos de Pensamiento*. Fundación Universitaria Española. Madrid. 3, 71-81.

LOZANO, J. M. (1953). *Las Escuelas Manjón*. Imp. Gonzalo de Haro. Sevilla.

MANGIARINI, G. (1963). La prospettiva sociale nella pedagogia del Manjón. *Pedagogia e Vita*. 25, 43-51.

MANJON, A. (1945-1956). *Obras selectas*. Edición nacional Patronato de las Escuelas del Ave María. Granada.

- I.- *El maestro mirando hacia dentro*. (1945). Editorial Redención del Patronato Central para la Redención de Penas por el Trabajo. Alcalá de Henares.
- II.- *Hojas evangélicas del Ave María*. (1946). Imprenta Talleres Penitenciarios. Alcalá.
- III.- *El catequista. Hojas meramente catequistas del Ave María*. (1946). Imprenta Talleres Penitenciarios. Alcalá.
- IV.- *Tratado de la educación. Hojas educadoras y coeducadoras*. (1947). Imprenta Talleres Penitenciarios. Alcalá.
- V.- *El pensamiento del Ave María. Modos de enseñar*. (1948). Imprenta Talleres Penitenciarios. Alcalá.
- VI.- *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Primera parte*. (1949). Talleres de Ediciones Castilla. Madrid.
- VII.- *El maestro mirando hacia fuera o de dentro a fuera. Segunda parte y otros escritos*. (1951). Gráficas Nebrija. Madrid.
- VIII.- *Hojas pedagógicas del Ave María*. (1955). Gráficas Nebrija. Madrid.
- IX.- *Discursos. Las escuelas laicas. El gitano et ultra. Cosas de antaño*. (1955). Gráficas Nebrija. Madrid.
- X.- *Hojas circunstanciales. Hojas históricas. Hojas cronológicas del Ave María*. (1956). Gráficas Nebrija. Madrid.

MANJON, A. *El diario*. (1902). Magisterio Español.

MANJON, A. *El maestro ideal*.(1916). Imprenta Escuelas del Ave María. Granada.

MANJON, P. (1939). Don Andrés Manjón y su obra. *Atenas*. T. 10. 89,90, 60-67.

MARIN, M^o. A. (1987). *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*. Promolibro. Valencia.

MARQUEZ, G., S.J. (1923). La obra de don Andrés Manjón. *Razón y fe*. Número 23, T. 67, 206-218; 287-300.

MARQUEZ, G. (1941). *Obras y escritos de D. Andrés Manjón*. Apostolado de la Prensa. Madrid.

MARQUEZ, G. (1941). Semblanza de D. Andrés Manjón. *Razón y fe*. T. 123, 8-23.

MARTI, A. (1941). Manjón, educador nacional e internacional. *El Magisterio Avemariano*. T. 24. 221, 7-9.

MARTINEZ m., PUIG, J. (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó. Barcelona.

MARTINEZ MARTIN, M. (1992). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*. Número 201, 8-11.

MAZZETTI, R. (1966). *Società e educazione nella Spagna contemporanea*. La Nuova Italia. Firenze.

BIBLIOGRAFIA

MEDINA OLMOS, M. (1929). *Las Escuelas del Ave-María*. Memoria presentada al primer Congreso mundial de Educación Católica. Imp. Del Ave María. Granada.

MONTERO, A.(1961). *Historia de la persecución religiosa en España*. B.A.C. Madrid.

MONTERO MORENO, A. (1949). Perfiles. Manjón, jinete del espíritu. *El Magisterio Avemariano*. T. 31. 306, 4-5

MONTERO VIVES, J. (1954). D. Andrés Manjón en el extranjero. *El Magisterio Avemariano*. T. 36. 350, 17-20.

MONTERO VIVES, J. (1955). Actualidad de la pedagogía de Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 37. 366, 5-18

MONTERO VIVES, J. (1955). Andrés Manjón, il Don Bosco spagnolo. *Pedagogía e Vita*. Diciembre 136-143.

MONTERO VIVES, J. (1956). Bibliografía de D. Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 38. 371, 49-57.

MONTERO VIVES, J. (1958). *Manjón, precursor de la escuela activa*. Publicaciones del C.E.P.P.A.M. Granada.

MONTERO VIVES, J. (1959). *Didáctica manjoniana*. C.E.P.P.A.M. Granada.

MONTERO VIVES, J. (1962). *D. Andrés Manjón y la formación profesional*. C.E.P.P.A.M: Granada.

MONTERO VIVES, J. (1964). *Las hojas catequísticas del Ave-María*. C:E:P:P:A:M: Granada.

MONTERO VIVES, J. (1973). *La educación personalizada comentada por D. Andrés Manjón*. C:E:P:P:A:M: Granada.

MONTERO VIVES, J. (1973). *Las escuelas del Ave María*. C:E:P:P:A:M: Granada.

MONTERO VIVES, J. (1989). Condiciones pedagógicas de una buena educación. *Cuadernos de Pensamiento*. Fundación Universitaria Española. 3, 21-38.

MONTERO VIVES, J. (1998). *Apuntes de pedagogía manjoniana*. Escuelas del Ave María. Granada.

MONTERO VIVES J. (2002). *Las Hojas meramente bíblicas de las Escuelas del Ave María*. C.E.P.P.A.M. Granada.

MONTERO VIVES, J., CIUDAD PEREZ, J.(2002). *Cartas de Don Andrés Manjón a varios maestros del Ave María*. C.E.P.P.A.M. Granada.

MONTERO VIVES, J. (2003). *Las Escuelas del Ave María: cien años al servicio de la catequesis en España*. Centro de Estudios Pedagógicos y Psicológicos Andrés Manjón. Editorial Ave María. Granada.

MORENO DAVILA, J. (1955). La persona y la obra de D. Andrés. *El Magisterio Avemariano*. T. 37. 366, 19-34.

MORENO DAVILA, J. (1959). *El padre Manjón y la educación integral*. C.E.P.P.A.M. Granada.

BIBLIOGRAFIA

MORENO GARCIA, J.M., y otros. (1971). D. Andrés Manjón y Manjón fundador de las Escuelas del Ave María. *Historia de la educación*. Ed. Paraninfo. Madrid. 397-400.

MORENO GARCIA, J.M. (1973). *D. Andrés Manjón y el futuro de su pedagogía*. C.E.P.P.A.M: Granada.

NARANJO, C. (1973). Un educador de ayer y de hoy: Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. Septiembre-Octubre 1973.

NAUWELAERTS, M.A. (1979). Manjón, Andrés. *Standaard Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs*. Standaard Uitgeverij. Pág. 314. Antwerpen.

NAVAS ROMERO, J. (1925). *Reflejos avemarianos*. Imp. Escuelas del Ave María. Granada.

NUÑEZ CONTRERAS, L. (1973). *La educación humanista y D. Andrés Manjón*. C.E.P.P.A.M. Granada.

OLORIZ, F. (1899). *Recuerdos de una visita a la colonia fundada por D. Andrés Manjón*. Hernando y Cía. Madrid.

P. RUIZ AMADO, R. (1913). *La educación moral*. Librería religiosa (2ª ed.). Barcelona.

PEETERS, E. (1910). *L'Ecole Nouvelle en Espagne*. Librairie-Editeur Ad Moens Patfoort. Bruges.

PERAMOS, F. (1954). *Un gran pedagogo, D. Andrés Manjón*. Publicaciones Españolas. Madrid.

PEREA, J. (1944). Las escuelas de suburbio y D. Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 24. 251, 10-12.

PERETTI, M. (1961). *Manjón*. La Scuola. Brescia.

PERICOT, L.(1958). *Historia de España T.V.: La casa de Borbón (XVIII-XIX)*.
Barcelona.

PETERS, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México FCE.

PIAGET, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Beltrán. Madrid.

PIAGET, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral. Barcelona.

PIAGET, J. (1969). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Aguilar.
Madrid.

PIAGET, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Fontanella. Barcelona.

PIAGET, J. (1973). *La representación del mundo en el niño*. Morata.
Madrid.

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1965). Familia, estado y educación en el pensamiento manjoniano. *Magisterio Avemariano*. 458, 26-32.

PRELLEZO GARCIA, J:M: (1968). Fuentes de los escritos pedagógicos manjonianos. *Orientamenti pedagogici*. 15, 1227-1255.

PRELLEZO, J.M. (1969). *Educación y familia en Manjón*. Pas-Verlag.
Zürich.

BIBLIOGRAFIA

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1969). Manjón y su ambiente cultural. Documentos inéditos. *Orientamenti pedagogici*. 16, 568-580.

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1970). Escritos recientes sobre A. Manjón. *Orientamenti pedagogici*. 17, 570-760.

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1971). Notas sobre coeducación. Pensamiento de F. Giner y A. Manjón. *Orientamenti pedagogici*. 18, 776-795.

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1973). *Manjón y su circunstancia histórica: aproximación al "Diario de un maestro"*. C:E:P:P:A:M: Granada.

PRELLEZO, J.M. (1975). *Manjón educador*. Patronato de las Escuelas del Ave María. Granada.

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1977). Le scuole dell'Ave-María: opera di rigenerazione sociale. *Orientamenti pedagogici*. 24, 1035-1048.

PRELLEZO GARCIA, J.M. (1989). Don Andrés Manjón. Acotaciones sobre algunos temas pedagógicos. *Cuadernos de Pensamiento*. Fundación Universitaria Española. Madrid. 3, 39-54.

PUIG, J., MARTINEZ, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Laertes. Barcelona.

PUIG ROVIRA, J.M. (1992). Objetivos y orientaciones. *Cuadernos de Pedagogía*. Número 201, 12-14.

PUIG ROVIRA, J.M. (1995). *Educación moral y cívica*. Ministerio de Educación y Ciencia.

RAMBOUITS, Fr. S. (1954). Manjón Andrés. *Katholieke Encyclopedie voor opveding en Onderwijs*. Vol. III. N.V. Uitgeversmij Pax. Gravenhage.

RAMIREZ SILVA, J. (1926). *Pedagogía manjoniana*. El excmo, Sr. D. Andrés Manjón. Su obra y sus anhelos. Casa Zamorano y Ceperam Editora. Santiago de Chile.

RAMOS CARMONA, F. (1945). Figuras cumbres de la pedagogía española: D. Andrés Manjón (1846-1923). *El Magisterio Avemariano*. Tomo 27. 230, 5-7; 233, 7-11.

RAMOS CARMONA, F. (1946). Manjón y la ley de Educación Primaria. *El Magisterio Avemariano*. T. 28. 277, 16-21.

RATHS, L., HARMIN, M., SIMON, S:B: (1967). *El sentido de los valores en la enseñanza*. Uteha. México.

REDONDO, J. (1962). Una página de la pedagogía manjoniana. *Revista Calasancia*. T. 8. 32, 479-481.

RENES, A. (1922). *Leído, visto y soñado a la sombra del Ave-María de Granada*. Escuelas profesionales salesianas de Artes y Oficios. Sevilla.

RENES, A. (1926). Didáctica manjoniana. *El Magisterio Avemariano*. 8, 1250-1252; 1278-1280.

RENES, A. (1926). *Manjón y la ciencia sobre la escuela ideal*. Imp. Escuela del Ave María. Granada.

RENES, A. (1927). Didáctica manjoniana. *El Magisterio Avemariano*. 9, 1301-1306; 1321-1328; 1348-1352; 1367-1377; 1394-1399.

BIBLIOGRAFIA

REYERO, M. (1939). La pedagogía del P. Manjón en su aspecto teórico. *Atenas*. T. 10. 89,90, 68-74.

ROMANINI, L. (1949). Andrea Manjón (Il don Bosco spagnolo) *Suplemento pedagógico*. Serie X, 2, 143-148

ROSTAND GOMEZ, V. (1973). *Aportaciones del pensamiento manjoniano a la sociología de la educación*. C.E.P.P.A.M. Granada.

ROSTAND GOMEZ, V. (1989). D. Andrés Manjón y D. Miguel de Unamuno. Relaciones. *Cuadernos de Pensamiento*. Fundación Universitaria Española. Madrid. 3, 101-106.

ROSTAND GOMEZ, V. (1989). ¿Tiene filosofía propia el pensamiento pedagógico y la obra educativa de Andrés Manjón?. Conferencia pronunciada en el Paraninfo de la Universidad de Granada. *Magisterio Avemariano*. Granada. 679-680, págs. 37-52.

ROSTAND GOMEZ, V.(1991). *Aportaciones de la pedagogía manjoniana a la teoría y a la práctica de la formación social*. Universidad Complutense. Madrid.

RUBIO CARRACEDO, J. (1987). *El hombre y la ética*. Anthtropos. Barcelona.

RUIZ AMADO, P.R. (1913). *La educación moral*. Librería religiosa. Barcelona.

RUIZ MOLINA, (1939). Vox populi, vox Dei. Los álbumes de las Escuelas del Ave-María. *Atenas*. T. 10. 89,90, 132-135.

RUMI, M. (1956). La prima scuola dell'Ave-María di Granada. *Rassegna di Cultura e di Vita Scolastica*. 12, 15-21.

RUMI, M. (1957). La pedagogía de Andrés Manjón y las Escuelas del Ave-María. *El Magisterio Avemariano*. T. 39. 381, 31-35.

SAENZ BARRIO, O. (1989). Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Cuadernos de Pensamiento*. Fundación Universitaria Española. Madrid. 3, 55-70.

SANCHEZ FRESNO, M. (1910). *Memoria de una visita a las Escuelas del Ave-María de Granada*. El Corbayón. Oviedo.

SANCHEZ OCAÑA, J. (1962). D. Andrés Manjón, el Ave-María y los gitanos. *El Magisterio Avemariano*. T. 44. 435, 25-30.

SARMIENTO LASUEN, J. (1910). *La obra de Manjón*. Memoria-discurso leída en el solemne descubrimiento de la lápida dedicada al insigne pedagogo burgalés, Excmo. Sr. D. Andrés Manjón, en la fiesta escolar de 1910. Hijos de Santiago Rodríguez. Burgos.

SARRAMONA LOPEZ, J. (1980). *Investigación y estadística aplicadas a la educación*. Ediciones Ceac. Barcelona

SAVATER, F. (1982). *Invitación a la ética*. Anagrama. Barcelona.

SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona.

SEGOVIA, C. (1965). La educación española durante la época de Andrés Manjón. *El Magisterio Avemariano*. T. 47. 464,465, 38-44.

BIBLIOGRAFIA

SEGOVIA GOMEZ, M^a.C. (1969). *Manjón, pedagogo social*. C:E:P:P:A:M: Granada.

SELMAN, R.L. (1971). Social cognitive understanding, en *Child development*. 42, 314-315.

SELMAN, R.L. (1971). Taking another's perspective: Role taking development in early childhood, en *Child development*. 42, 1721-1734

SERRA, E. (1965). *Le scuole dell'Ave-María di a. Manjón*. Ciranna. Roma.

SERRANO DE HARO, A. (1957). *La Eucaristía en el P. Manjón*. Conferencia pronunciada el 18 de mayo de 1957 en la Escuela Normal de Granada con motivo del IV Congreso Eucarístico Nacional. Magisterio Avemariano, 382.

SOLANA, E. (1940). *Don Andrés Manjón, sus obras y doctrinas pedagógicas*. Ed. Escuela Española. Madrid.

SOLER FIERREZ, E. (1989). *Educación sensorial*. Alhambra. Madrid.

TITONE, R. (1956). Una sintesi felice: il metodo Manjón. *Metodologia della scuola moderna*. P.A.S. Torino.

TITONE, R. (1959). Manjón Andrés: Scuole dell'Ave-María. *Dizionario enciclopedico di pedagogía*. Editrice S.A.I.E. 207-208. Torino.

TOLEDO Y ROBLES, R. De (1940). *D. Andrés Manjón y el nuevo Estado*. Conferencia pronunciada el día tres de junio de 1940 en la apertura del Congreso Avemariano en Granada. Ed. Magisterio Español. Madrid.

TORTORA, A. (1956). Manjón y las escuelas laicas. *Didascalía*. 10., 175-176. Rosario.

TORTORA, A. (1956). El padre Andrés Manjón. Sus ideas acerca del laicismo. *Didascalía*. 10, 252-254. Rosario.

TORTORA, A. (1958). *D. Andrés Manjón y la Escuela Activa*. C.E.P.P.A.M. Granada

TORTORA, A. (1959). Un ignorado y genial precursor de la Escuela Activa: Padre Andrés Manjón. *Educadores*. Buenos Aires. 13, 131-136.

TORTORA, A. (1959). La educación moral en la escuela manjoniana. *Didascalía*. Buenos Aires. 13, 103-105.

TORTORA, A. (1959). El padre Manjón creador de la escuela al aire libre. *Educadores*. Agosto. 172-177.

TORTORA, A. (1964). Disciplina, premios y castigos en el concepto manjoniano. *Educadores*. 2, 123-128.

TURIEL, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Debate. Madrid.

VELEZ, F. de. (1940). *Manjón (fundador del Ave-María)*. Edic. Rayfe. Madrid.

VERRI, C. (Fr. GIOVANNINO). (1957). Don Andrés Manjón, precursore nel campo della pedagogia e delle didattiche moderne. *Rivista Lasalliana*. Torino.

BIBLIOGRAFIA

VILLA-REAL, R. (1980). *Andrés Manjón. Vida, obra y persona*. Imprenta Ave María. Granada.

VIÑUELAS, S. (1925). Manjón y la orientación vocacional. *El Magisterio Avemariano*. 7, 1034-1036.

VOGEL, E. (1913). Wenn sie nach Granada kommen... en *Allgemeine Rundschau*. Número 10, 336-337

7.- ANEXOS

7.1.- Anexo I Educar enseñando en el Ave María

7.2.- Anexo II Frases manjonianas relevantes

7.3.- Anexo III Documento inédito

7.1.- Anexo I Educar enseñando en el Ave María

Actualmente la Fundación Patronato Avemariano de Granada (anteriormente Patronato de las Escuelas del Ave María), reúne a 8 centros de educación infantil, Ed. Primaria y Ed. Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria, a saber:

Centros y nivel educativo impartido

	1	2	3	4	5	6	7	8
Infantil	X	X	X	X	X	X	X	X
Primaria	X	X	X	X	X	X	X	X
E.S.O.	X	X	X	X	X	X	X	X
P.G.S.		X			X			
Bachillerato		X						
C.F. Grado Medio					X			
C.F. Grado superior					X			

- 1.- Colegio Ave María "Albolote"
- 2.- Colegio Ave María "Casa Madre"
- 3.- Colegio Ave María "Esparraguera"
- 4.- Colegio Ave María "La Quinta"
- 5.- Colegio Ave María "S. Cristóbal"
- 6.- Colegio Ave María "S. Isidro"
- 7.- Colegio Ave María "Varadero"
- 8.- Colegio Ave María "Vistillas"

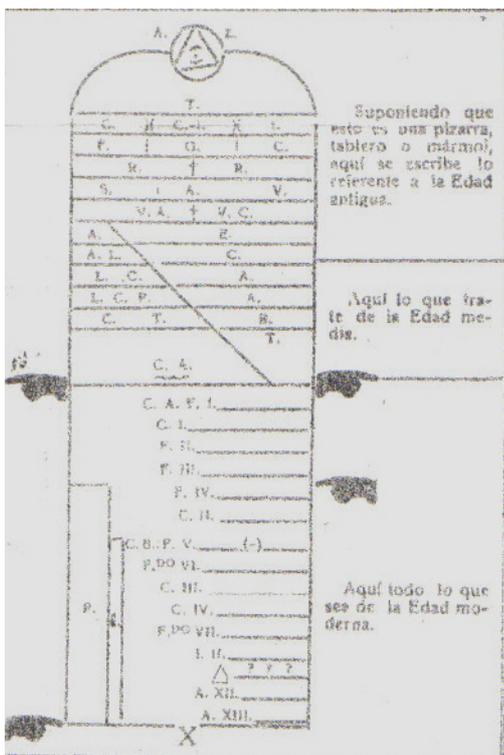
El Patronato así mismo comparte titularidad con el Arzobispado de Granada en la Escuela de Magisterio de Granada "La Inmaculada", heredera de la Escuela del Magisterio del Ave María, fundada por D. Andrés Manjón como Seminario de Maestros.

A continuación presentaré el modo como D. Andrés impartía sus clases al aire libre y que hoy en día sigue en vigor aunque por supuesto con las actualizaciones y mejoras que la actualidad ha permitido.

HISTORIA

D. Andrés nos dice que mediante el estudio del pasado, se conoce mejor el presente y se prepara el porvenir, viendo en el conjunto de los hechos, la libertad y pasiones del hombre y la providencia de Dios.

Manjón pensaba que para conseguir el fin de la Historia deberíamos enseñar a nuestros alumnos a amar a nuestro país, conservando el espíritu y carácter nacional. Estudiando las causas y consecuencias de hechos históricos que acontecieron en España; pero siempre advirtiéndoles de los peligros que estos hechos trajeron consigo para que no vuelvan a repetirse, así como fomentar las esperanzas e intereses.



En cuanto a enseñar la Historia, D. Andrés recomienda que se den las lecciones al aire libre y por medio de juegos para que el niño se sienta a gusto y aprenda más fácilmente.

Para ello, Manjón recurría a gráficos como la rayuela y, o bien pintaba ésta en la pizarra o bien la dibujaban los niños en el suelo.

Una de las formas que tenía Manjón de utilizar el gráfico de la

rayuela era haciendo participar a todos sus alumnos, a los cuales hacía representar un personaje o pueblo de los que aparecen en la rayuela. De esta forma cada alumno se aprendía su personaje y el de los demás al ir leyéndolo por orden cronológico y según van apareciendo en la rayuela.

Ejemplo:

C.- Yo soy celta, vine de Francia y me establecí en el norte de España, desde donde marché al sur. De mí descienden los vascos y otros pueblos del norte.

I.- Yo me llamo Ibero, padre de los íberos que se establecieron al este y sur de España.

CI.- Yo me llamo Celtíbero, mezcla de Celta y de Ibero, ocupé el centro de España y dí nombre a la cordillera celtíbera.

Y así sucesivamente hasta llegar a la actualidad.

En todo su libro de “Modos de enseñar” Tomo V actual, nos propone siete procedimientos para trabajar con la rayuela. Al principio se contentará con que el niño aprenda la rayuela con la punta del pie; después copiarán el gráfico; representarán las luchas; colocará caramelos en las casillas y se los comerá el que acierte; se recorrerá a la inversa, para evitar la repetición mecánica; planteará problemas de guerra, comercio, industria, etc.

Por supuesto Manjón no quiere formar eruditos. No se trata de ofrecer muchos datos. Para él, eso es la “indigestión y recargo abrumador de nombres, fechas y cosas. No, vale más poco, importante y característico en cada época” Tomo VI pág. 407.

GEOGRAFIA

Para comprender, en principio, el concepto que D. Andrés tiene de la Geografía y su enseñanza, baste recordar: Tomo VI

“Respecto al modo de enseñar la geografía, procuro ir de lo conocido y visto a lo por conocer, y empiezo por la escuela y lugar de ella, haciendo un croquis, que voy ampliando, pasando a la provincia, región, etc, y mapa-mundi, en el cual sólo enseño la parte física y con pocos detalles al principio“

Pero mucho sorprende si tenemos en cuenta que fueron escritos y puestos en práctica desde finales del siglo IXX.

En esas palabras se puede apreciar el interés por facilitar al niño la comprensión de los conceptos, procurando que la lección entre por los cinco sentidos.

“Nada enseño sin mapas, y cuando no los tengo los hago, y si me es posible trazarlos en el suelo y mover a los niños sobre ellos, mucho mejor. Para las descripciones, leo un libro o doy la nota característica; para enseñar vías, hago viajes; para indicar cordilleras, me valgo de cadenas de niños; para señalar ríos, uso alambres, cuando carezco de agua; para describir monumentos, tengo postales; para indicar razas, uso muñecos, y para las religiones, símbolos; y, en suma, procuro que los niños sepan y gusten y entiendan y hagan lo que dicen“.



En la Casa Madre del Ave María, destaca el gran mapa de la Península Ibérica, y tan grande como este mapa era el amor que sentía por España, por su tierra. Sus escritos y discursos están llenos de palabras profundas sobre ella. No iba a ser menos el carácter de la educación que impartía; este breve párrafo lo demuestra:

“Sobrio en los nombres, vivo y corto en las descripciones, práctico en las aplicaciones, y tiendo a formar siempre amantes de la patria“

Para terminar cada lección, además de señalar que iba seguida de una concepción de la vida cristiana y su aplicación al vivir de cada día, quisiera llamar la atención sobre la importancia que Manjón concedía a la Geografía:

“La ignorancia completa de la Geografía equivale a ser un extraño en su casa, en su patria y en el mundo y un ignorante en lectura, historia, emigraciones, viajes, comercio, industria, etc, y más que una persona culta, se asemeja en cierto modo al

molusco, al salvaje, al descastado y sin patria; es un paleta social, un inadecuado e impreparado y, como dicen hoy algunos maestros, es un analfabeto“.

En la parte práctica hay que empezar diciendo lo que nuestro pedagogo señala como procedimientos para utilizar el mapa:

“Lo poco o mucho que de esto se enseña, que sea visto y, a ser posible, hecho, palpado y pisado por los alumnos.

Cuanto más sensible sea el instrumento, más impresionará a los instruídos.

El mapa en colores es, para esto, mejor que el blanco y negro, el mapa en relieve mejor que el dibujado, el mapa en suelo mejor que el mural, y el mapa sumergido y natural es mejor y más práctico que los mapas iluminados y artísticos.

Además, nuestra enseñanza y educación no son de sala sino de campo, y hay que poner los medios de enseñanza allí, al aire libre, y por eso deben hablar, en vez de papeles, las piedras y las plantas; en vez de lienzos, la tierra y las paredes.

No quiere decir esto que no usemos mapas de papel y esferas pintadas, sino que solamente los usemos cuando el tiempo obliga a permanecer en casa y para ciertos problemas y detalles“

Dentro de los ejemplos prácticos he elegido dos semejantes y diferentes a la vez:

“Ejercicio sobre continentes: Salta un niño a la roca que representa al mundo (seco), y se le dice: ponte en el continente Antiguo (lo hace); vete al Nuevo (va); pasa al Novísimo (pasa). Mientras este niño viaja de continente en continente, otros tres escriben en pizarras los nombres de los continentes y los ponen sobre ellos. El mismo ejercicio se hace sobre las cinco partes del mundo, paseándolas y escribiendo sus nombres, y separando la Europa de Asia por una valla de yeso, una cinta o cualquier otra cosa.

Poco dura la pintura en sitio húmedo, y menos si es pisado por los niños; pero se puede pintar a Europa de verde, Africa de negro, Asia de amarillo, América de color cobre y Oceanía de color verde aceitunado. Esto de los colores llama mucho la atención de los niños y da resultado; mas como la pintura no dura, se acude a suplirla con serrín de colores que cubre dicho suelo.“

“Ejercicio sobre los límites de España: Uno o más niños salen al mapa, y, mientras van corriendo alrededor de él, dicen los límites que pisan. España (dicen) limita al norte con el mar Cantábrico y los Pirineos, que la separan de Francia; al este con el mar Mediterráneo; al sur, con este mismo mar, el Estrecho de Gibraltar y el Atlántico, y al oeste con el Oceano Atlántico y Portugal.

Este ejercicio lo repiten varios grupos, en esa dirección o en la contraria, en esa forma o corriendo varios niños en silencio y hablando los que lo presencian, y diciendo los sitios por donde aquéllos pasan.

Mientras esto se hace en el suelo, un alumno señala con un largo puntero en el mapa de la pared los puntos por donde los niños corredores andan, trasladando así lo aprendido en el suelo al mapa mural, y yendo de lo más sensible a lo menos sensible.

Para que los límites queden bien fijos en la mente del niño, el maestro manda a uno o más alumnos que vayan al Cantábrico, a Francia, al Mediterráneo, al Estrecho de Gibraltar, al Atlántico, a Portugal; y aún les da escritos los nombres para que ellos los coloquen en su lugar; o poner pizarritas alrededor del mapa, y en cada una manda escribir el lugar donde está. A los diez minutos no hay niño que no sepa los límites de España, y los sepa de modo que jamás se le olviden. Ha conseguido, pues, con tales procedimientos, fijar la atención, grabar la idea, unir inseparablemente idea y palabra, oxigenar el pulmón y desarrollarle junto con los músculos, y ha logrado comentar la enseñanza en acción y transformar el jardín en escuela y el juego en enseñanza“.

GRAMATICA

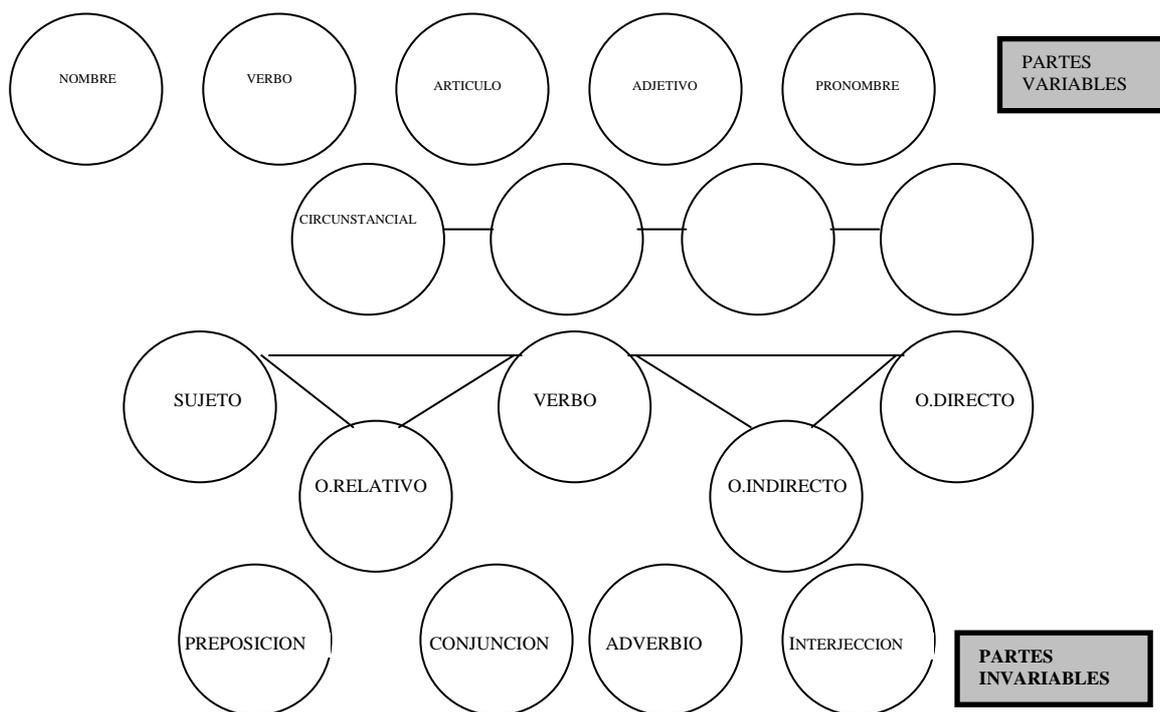
Para poder entender el significado que para Manjón tenía la enseñanza de la Gramática se puede hacer un breve resumen de sus ideas fundamentales:

- *Enseña a leer escribiendo y termina por hablar con sentido y expresión lo que está escrito. Su método es mixto, compuesto de deletreo, silabeo y verbal, sin los inconvenientes de cada uno de ellos. (Tomo VI pág. 380)*

- *Vencidas las primeras dificultades de la lectura material, que consiste en que el niño lea lo que escriba y escriba lo que lee, procura el maestro que aprenda a leer lo escrito por dentro, esto es, a entender el pensamiento que encierra la escritura, para lo cual el maestro lee y explica las palabras no conocidas, los niños repiten la lectura párrafo por párrafo, corrigiendo unos a otros para que todos atiendan, y vuelve a leer el maestro con entonación, preguntando lo leído. Así se leerá poco, una página lo más, y se aprenderá a leer el sentido con sentido. (Tomo VI pág. 380).*
- *Como no aprovecha lo mucho comido sino lo bien digerido; así lo leído. (Tomo VI pág. 382).*
- *Mientras de la escuela no se salga con afición a leer, el maestro y los discípulos han perdido el tiempo y la patria ha tirado el dinero. (Tomo VI pág. 382).*
- *En el abismo sin límite del saber y aprender toca al maestro seleccionar y enseñar e indicar dónde se puede aprender infinitamente más de lo que él sabe y puede enseñar (Tomo VI pág. 364).*
- *Es indudable que se aprende a hablar hablando y a hablar bien tratando con los que mejor hablan y escriben una lengua como la española.*
- *Pero por la Gramática adquirimos un conocimiento reflexivo, corregimos las faltas y nos aseguramos en el buen uso de las palabras y modos de hablar y escribir.*

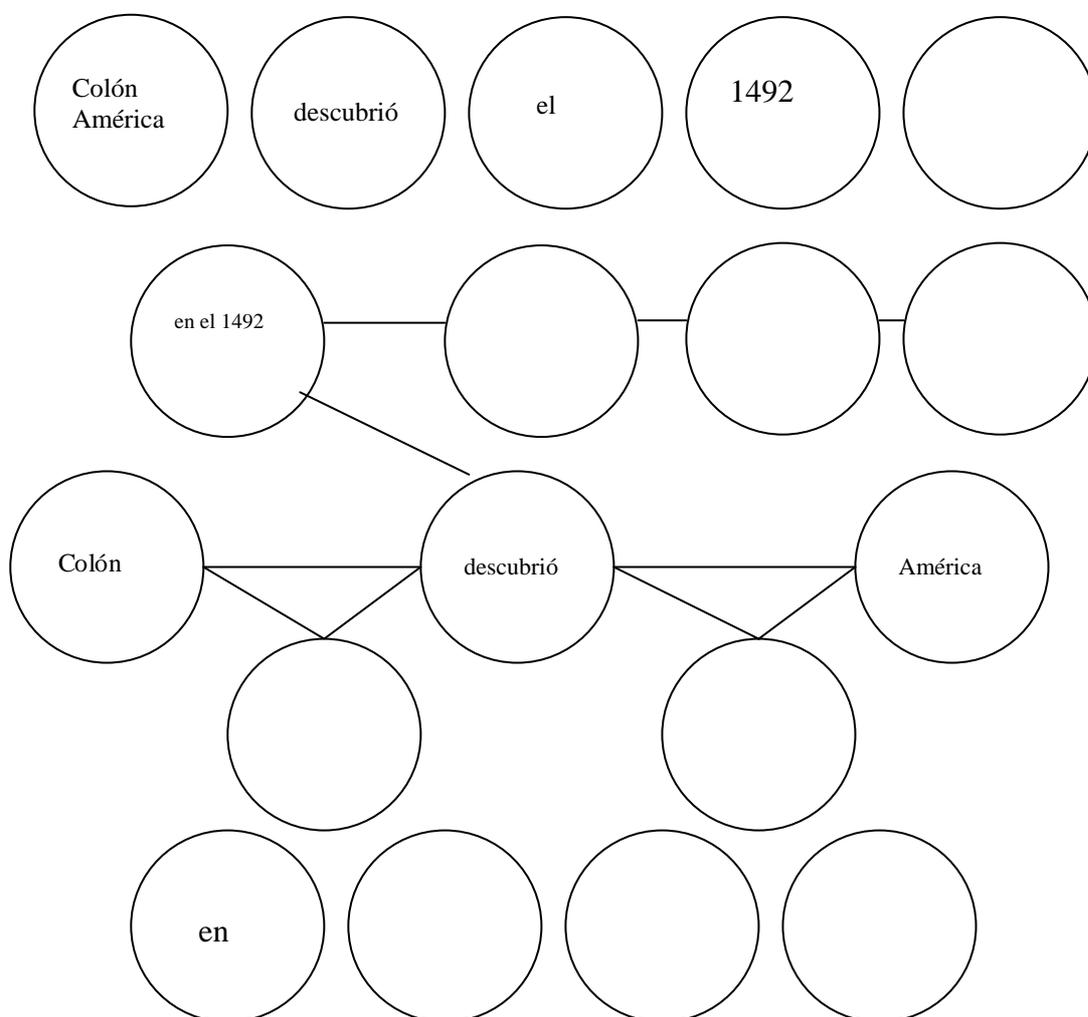
- *Y siendo el lenguaje la expresión del pensamiento, enseñar a hablar es enseñar a pensar y expresar el pensamiento en forma clara, correcta y feliz, para lo cual no estorba la Gramática, pero ayuda más el buen uso de escritores y hablantes.*
- *De Gramática se ponen pocas reglas y muchos ejercicios (Tomo VI pág. 389).*

De entre los muchos gráficos que encontramos en la Casa Madre, vemos una serie de círculos hechos de piedrecitas incrustadas en el suelo. Estos círculos se emplean en el estudio de la Gramática, partiendo de unos supuestos claros y precisos. Los círculos son los siguientes:



La utilización de estos círculos permite que la clase de Gramática sea activa, participativa y amena. El análisis es a la vez morfológico y sintáctico. Para ilustrar su uso propongo un ejemplo:

“Colón descubrió América en 1492”



CIENCIAS

Manjón pensaba respecto a la enseñanza de las Ciencias que se educaba

“de una manera superficial y formalista, siguiendo las clásicas enciclopedias a veces, en forma de lecciones de cosas y sensibilizando la enseñanza con algún dibujo, láminas o ejemplar de colección en el caso más favorable”

El inculcó a sus maestros que ese no era el método a seguir. El dirá que:

“enseñar es desarrollar facultades, para aprender verdades, para lo cual se necesitan maestros que, sabiendo lo necesario entiendan sobre el modo de hacerlo, aprender excitando la inteligencia del alumno y facilitándoselo por el buen método”.

Este modo de realizarlo será a través de la naturaleza. Al niño le es más asequible adquirir el conocimiento de lo que le rodea observándolo, que a través de libros y lecciones magistrales. Por eso el interés de dar las clases al aire libre, en contacto con la naturaleza.

Al no ser partidario del estudio de las Ciencias sólo a través de los libros, insiste:

“Y para que lo poco que pueda enseñarse se vea y grabe bien, se vale, ante todo, del laboratorio de la Naturaleza, de las colecciones y aparatos que los niños forman, de las fábricas y talleres que visitan, y de los museos, láminas y aparatos escolares que (el maestro) ha podido adquirir” (Tomo VI pág. 419)

En ese sentido dirá que utilizar sólo láminas es un *remedo* y que por tanto se debe utilizar el original. A este propósito escribe, oponiéndose a los que sólo enseñen en clase sin tomar contacto con la Naturaleza:

“Maestro muy de casa-escuela y poco amante de la Naturaleza, tiene estampas y museos escolares de ciencias naturales, pero jamás sale de casa para enseñar en la Naturaleza”

Hay que hacer todo lo contrario:



“Educan más al niño los ojos que las orejas y más los hechos que las palabras, y más la acción propia que la ajena; educad, pues,

enseñando a ver y enseñando a hacer. ¿Hay cosas? Enseñad con ellas. ¿Hay instrumentos? Enseñad con ellos. ¿Hay cuadros o imágenes? Enseñad con ellas. ¿Hay mapas? Enseñad con ellos. ¿Hay modelos? Enseñad con ellos. ¿Hay museos? Enseñad con ellos. ¿Hay cultivos? Enseñad cultivando, podando, injertando, estercolando, sembrando, etc, etc. Mas si las cosas, los instrumentos, los cuadros, los mapas, los modelos, los museos y los cultivos los hacen o forman los alumnos, mucho mejor“ (Tomo II pág. 300).

Prueba de todo ello lo tenemos en el material didáctico que encontramos en la Casa Madre del Ave María. Entre los gráficos que podemos encontrar vemos el esquema del cuerpo humano, utilizado para el estudio anatómico del cuerpo, la respiración y circulación. Sobre él los niños pueden construir un esqueleto y los aparatos respiratorio y circulatorio.

Manjón pone también mucho interés en la salud y la higiene:

“Higiene es la ciencia que tiene por objeto conservar la salud“

El ilustre pedagogo realizó un gráfico que recoge los preceptos de la vida higiene humana, que para él son diez (todos empiezan por A: cinco

se refieren al cuerpo y cinco al alma. Aire puro, Agua cristalina, Alimento sano, Abrigo moderado, Aseo continuo, son necesarios para la salud del cuerpo; Actividad constante, Alegría tranquila, Abstinencia racional, Abnegación incesante, Amor divino, son necesarios para la salud del alma.

Los niños se van situando sobre cada A y van comentando con la ayuda del maestro, lo que cada cosa significa. Así se une la información con la formación.

ARITMETICA

Nos dice Manjón:

“lo útil que es la aritmética para educar y vivir y emplea su enseñanza para desarrollar la atención y reflexión, la razón lógica y la exactitud, y al mismo tiempo aplica sus conocimientos a resolver los problemas de la vida“

Según él hay que empezar:

“pronto el estudio de esta materia, pero no con definiciones y reglas, sino con objetos y cosas, con bolas, chinatas, bolos, el tablero contador y los dedos de las manos y los chicos mismos, puntos, rayas, etc..., hasta llegar por lo concreto de las cosas a lo abstracto de las cifras y los números“.

“Iniciados los niños en la numeración hablada y escrita pasa a iniciarlos en el cálculo, sumando, restando, multiplicando y dividiendo, pero siempre teniendo en cuenta el procedimiento intuitivo, operando con números concretos y yendo paso a paso

de lo menos a lo más, de lo concreto a lo abstracto, hasta operar sólo con cifras“.

“El buen maestro, después de operar con enteros pasa a hacerlo con fracciones y números decimales, procurando siempre hacer ver lo que es la fracción, lo que es la medida métrica, no sólo pintada, sino real“

Aconseja también que se dedique casi todo el tiempo de la lección a ejercicios o cuentas dando al final de ellos la definición o regla, de tal modo que los mismos chicos la vean, adivinen o formulen.

El maestro por otra parte debe dar:

“mucha importancia al cálculo mental, que además de ser una gimnasia intelectual, es de aplicación diaria en los problemas de la vida“

Por tanto, dada la importancia de las matemáticas, Manjón saca la siguiente conclusión:

*“Las matemáticas no exigen gran talento sino gran perseverancia y buen método. Es ciencia que no admite huecos ni saltos, todo en ella es precisión, exactitud, lógica y razón“
(Tomo VI Págs. 395-396).*

Igual que con otras materias las matemáticas también se pueden enseñar al aire libre, muestra de ello es el gráfico que construyó en uno de los patios de la Casa Madre y que aún se conserva y sirve para aprender las operaciones elementales jugando y utilizando a los propios niños.

10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sobre el gráfico se pueden colocar niños y con ellos se puede sumar (¿cuántos son diez niños y diez niños más?), se puede restar (de esos veinte niños quita cuatro: ¿cuántos quedan?),

se puede multiplicar (dos veces diez niños), se puede dividir (¿cuánto es la mitad de veinte?)

Puede utilizarse también para las medidas de superficie. D. Andrés recomienda:

“Para hacer entender las medidas de superficie, lo primero es hacer o tener un metro cuadrado. Este metro puede ser una pizarra de dichas dimensiones. Si esta pizarra está dividida en diez zonas de a decímetro, y éstas se hayan cruzadas por otras diez de igual anchura, se ve cómo el metro cuadrado tiene 100 decímetros cuadrados. Si no hay dicha pizarra, se hace el cuadrado en cualquier otra parte o en el suelo, o en un marco, con clavijas o agujeros para cruzarlo con cuerdas o alambres, lo esencial es verlo y palparlo para contarlo“

Como se puede apreciar se trata de aplicar el principio de la intuición y de la acción a toda la enseñanza. Ahí está la base de todo el sistema pedagógico manjoniano.

7.2.- Anexo II Frases manjonianas relevantes

Haré referencia al Tomo según la edición nacional de las obras selectas de D. Andrés Manjón, (Granada), Patronato de las Escuelas del Ave María, 1945 – 1956.

Tomo I

“Si has de ser formador de almas, no olvides la tuya“

“En tu escuela, enseñando eduques y educando instruyas“

“El tedio y la aversión a la enseñanza están en el modo de darla“

“Maestro, enséñales no sólo lo que les conviene saber, sino el arte de aprender y el modo de estudiar, y sobre todo, el amor al estudio, que vale más que los conocimientos“

“Ante Dios y los hombres de bien, el hombre vale, no por lo que sabe, tampoco por lo que tiene, tampoco por lo que puede, sino por lo que es, y tanto más vale cuanto mejor es“

“Maestro, concóctete a ti mismo y enseña a conocerse a los demás; que el propio conocimiento es la base de toda educación y esperanza bien fundadas“

“El mejor de los maestros sea aquel que mejor forme los corazones“

“El maestro que no educa no es maestro, sino un mero instructor, no es formador de hombres, sino, a lo más, de cerebros“

Tomo II

“El elemento más grande de la Pedagogía es la moral, informando la inteligencia, voluntad y sensibilidad para hacer hombres buenos y dichosos“

“La moral atiende a hacer de la voluntad el objeto principal y supremo de la educación“

“No hay talento ni don de enseñar más grande que el de aquel que sabe subir a la altura de las grandes verdades y descender hasta ponerlas al alcance de las más humildes inteligencias“

“No hagamos niños sabios. Cada cosa a su tiempo“

“Las palabras convencen, mas los ejemplos mueven“

“Todos los días de la vida son para enseñar y sólo uno para morir“

“En materia de educación, lo pequeño, en bien y en mal, se hace mayor, y el educador que lo sabe se fija en ello para fomentarlo o evitarlo. Lo cual es a la vez pedagogía y moral“

“La escuela debe ser ante todo, fábrica de hombres que piensan, quieren y sienten y se ponen en actitud de aplicarse con conciencia y provecho al oficio o profesión a que los llamen la vocación y la necesidad“

“Enseñar jugando y educar haciendo“

Tomo III

“El fin total de la vida es servir a Dios en ésta para gozar de El en la eterna“

“El sentir, querer y pensar del hombre, indican la inmortalidad del alma“

“La Religión es la que mejor enseña a vivir y la única que enseña a bien morir“

“Sólo es libre el que sabe serlo“

Tomo IV

“La vida es prueba y la educación un auxilio y preparación para salir bien de esa prueba“

“No hay mayor señor que aquel que se sirve a sí mismo, ni hay mejor esclavo que aquel que para todo necesita de otros servidores“

“Somos pobres porque tenemos mucho que recibir (humildad) y somos ricos porque tenemos mucho que dar (caridad)“

“La verdad entra en el hombre por medio de la inteligencia y sale de él por medio de la enseñanza“

“Sólo el hombre que no obedece más que a la verdad y a la justicia carece de dueño y se pertenece“ “La verdad os hará libres“

“Crear es someter la inteligencia a la verdad, no por la evidencia de ella, sino por la de la autoridad que nos lo dice y revela“

“Para amar hay que conocer y para ordenar el amor hay que ordenar y coordinar en la inteligencia y el corazón los bienes que deben ser conocidos y amados”

“Obra según eres con tal que seas como debes”

Tomo V

“Para enseñar se necesita saber, pero no mucho, sino aquello que el discípulo pueda y deba aprender”

“Para educar hay que estudiar más que libros la naturaleza del educando, que es lo que se ha de perfeccionar, corregir y desarrollar”

“La escuela es gimnasio del alma y el cuerpo”

“La educación del hombre, más que en acumular ideas está en desarrollar aptitudes: físicas, intelectuales y morales”

“El sobrante de los ricos es el patrimonio de los pobres”

“Educar no es transmitir ciencia sino abrir ventanas, esto es, inteligencias al campo de la verdad”

“A lo más alto del alma, que es la razón, no se asciende ni llega sino comenzando y subiendo por lo más bajo, que son los sentidos. Lo primero y principal que hay que ganar en la enseñanza es la atención y el corazón del niño”

Tomo VI

“Aprender es ir de lo particular y concreto (hechos), a lo general y abstracto (reglas y principios)”

“Empleamos el magisterio pedagógico que adapta la enseñanza al modo de ser, entender y aprender del discípulo”

“La Didáctica comprende ciencia de lo que se ha de enseñar, arte de enseñarlo y psicología general y particular de los alumnos”

“El maestro, como educador e instructor, está al lado del niño para guiarle y enseñarle el camino, pero yendo a su paso y sin anticiparse a los años y al desarrollo de sus facultades: es en esto un verdadero pedagogo”

“La escuela debe hacer práctica toda la enseñanza y llevar las teorías y las prácticas hacia los problemas reales de la vida propia y ajena. Lo que queda de cuanto se estudia es lo que se practica”

“No existe otro medio de reformar el mundo por fuera que el cambio del hombre por dentro”

“Negar o prescindir de la educación religiosa del hombre es lo mismo que negarle o prescindir del motivo de su existencia”

“El sentimiento sigue a la imagen de la fantasía que le produce, y precede a la expresión por la cual se manifiesta”

“Sin cooperación no hay educación; Maestro que rechaza la inteligencia con los demás coeducadores, no es educador”

“En la enseñanza importa más que la ciencia el modo de enseñarla”

“La disciplina no es enseñanza, pero sí educación y condición, sin la cual no se puede enseñar ni estudiar“

“No es mejor maestro el que todo lo explica sino el que sólo dice lo que el alumno necesita“

“La educación moral del hombre es el fin principal de toda educación racional y pedagógica“

“Lo más importante no es lo que se enseña leyendo, sino lo que se puede aprender sabiendo leer“

“El primer deber de maestros y discípulos es conocerse, y nadie se conoce si en lo que tiene de espíritu se ignora“

Tomo VII

“Respetemos la personalidad dentro de la razón y el deber y habremos hecho hombres dignos y libres“

“Porque el corazón no tiene cabeza, si pensara amaría de otro modo“

Tomo VIII

“El secreto de la grandeza de los hombres estriba en mil pequeñeces de su educación“

“Para conservar el equilibrio de tu alma dale por lastre una buena educación, por norte la brújula de la fe y por impulso la oración y el amor de Dios y del prójimo“

“Religión es el lazo que une al hombre con Dios. Este lazo lo forman el conjunto de verdades que debe el hombre creer (el dogma) y el conjunto de deberes que ha de practicar (la moral)”

“No basta la moralidad para hacer hombres urbanos. Se necesitan además el talento y la educación”

“Sé dueño de ti y lo serás de tus pasiones”

“Quien cree, espera y ama, nunca envejece”

Tomo IX

“Cuando el socialismo deje de ser ateo, podrán los Maestros ser socialistas”

“La verdad hace hombres. La mentira y el error los deshace”

Tomo X

“Querer libremente lo que debo creer racionalmente es la libertad moral y racional”

“Enseñanza que no mejora, no educa”

“La mujer es la que forma el hogar y la familia, y es por tanto el primer elemento educador, en el tiempo y en la importancia”

“El arte de las artes es modelar hombres y no hay arte que a éste iguale, ni en la dificultad ni en el mérito”

7.3.- Anexo III Documento inédito

El siguiente documento fue un regalo de D. Pedro Manjón Lastra, sobrino de D. Andrés, a mi querido padre, siendo maestro avemariano y con el que le unía gran amistad. Pertenece a la obra *“El maestro mirando hacia dentro”* pág. 269

El Maestro es un cultivador de esperanzas
(Ampliación)

1.- *La infancia es la esperanza de un pueblo, y en la infancia todo es esperanza, mal haya el Maestro que olvide estas verdades o no las reduzca a práctica.*

2.- *Por lo mismo que la infancia es la esperanza de un pueblo; esto es, su vida, poder y cultura para el día de mañana, todo cuanto se haga a favor de la infancia se hace a favor de un pueblo y lo que se deja de hacer o haga mal en la escuela, por negligencia, abandono o perversión doctrinal o moral, es laborar en contra de la Patria.*

3.- *Por lo mismo que en la infancia (Dios lo hace) todo es esperanza, hay que alentarla, animarla, ayudarla con toda clase de palabras, estímulos y premios, y jamás desalentarla, ni desanimarla con hechos, dichos ni castigos deprimentes.*

4.- *El niño que se acostumbra a vivir, llamar y verse tratar como torpe, incapaz y nulo, o como malo y de incorregible conducta, acaba por creerlo, y ya que es torpe es incapaz de entender ¿para qué va a estudiar ni atender? Y ya que es malo y como tal tenido por Maestros y condiscípulos, ¿para qué ha de intentar la enmienda si ha perdido la esperanza ante la nota de incorregible?*

5.- *Maestros, no olvidemos que en el niño todo es esperanza: que el retrasado, con el tiempo, avanza, que el corto, con el trabajo, alarga, que el torpe con el cultivo se alista, y que el malo, ordinariamente, no lo es por su culpa, sino por la nuestra, que para algo somos educadores, para alentar y fomentar todo lo bueno y corregir todo lo malo en esos años en que ni las ideas ni las costumbres tienen consistencia y todo se halla en formación o esperando a que llegue a madurar.*

6.- Examínate Maestro, sobre el concepto que tienes de la infancia, los medios que empleas para alentarla, los epítetos con que la ensalzas o rebajas, los procedimientos que empleas para ayudar a los torpes y anormales y los premios y castigos que usas en la escuela.