
Educación moral y educación cívica. Aportaciones de la Escuela Nueva

Moral and Civic Education. The New School's Contribution

JUAN MANUEL FERNÁNDEZ-SORIA

Universidad de Valencia
Juan.M.Fernandez@uv.es

ALEJANDRO MAYORDOMO PÉREZ

Universidad de Valencia
Alejandro.Mayordomo@uv.es

Resumen: Nuestro objetivo es realizar un análisis reflexivo sobre la forma en que el movimiento de la Escuela Nueva entiende la moral y su enseñanza, así como su particular vinculación con la educación cívica. Ofrecemos una síntesis de la investigación realizada sobre fuentes primarias de autores y órganos institucionales -no muy difundidos- de este movimiento. Con ello aclaramos el sentido y los modos por los que esta corriente pedagógica conforma, en el inicio del siglo XX, una nueva manera de concebir la práctica en esos ámbitos formativos; e identificamos las perspectivas de renovación metodológica que en ese momento emergen. Estas contribuciones -cuyos resultados se sintetizan en el epígrafe final- han tenido una influencia histórica importante y sirven para mostrar todavía hoy discursos y prácticas a considerar.

Palabras clave: Escuela Nueva; educación moral y cívica; autonomía; competencia social.

Abstract: Our aim is to establish a reflexive analysis about the way in which the New Education's movement understands morality and the way it is meant to be taught, as well as its particular entail with civic education. We offer a synthesis of the investigation, which has its base on some not vey spread primary sources of authors and institutional organs of the movement. With it we clarify the meaning and the ways through which pedagogical currents shaped, in the beginning of the 20th century, a new way of conceiving the practice of these formative areas. We also identify the perspectives of methodological renovation that in this moment arose. These contributions, the result of which are summarized in the final epigraph, have had an important historical influence and help to show, even nowadays, speeches and practices that need to be taken into consideration.

Keywords: New Education; moral and civic education; autonomy; social competence.

El tema central que seguiremos aquí incide en una preocupación fundamental de las “escuelas nuevas”: estimular una educación social basada en la idea de la “comunidad escolar”, que desarrolla el espíritu de solidaridad, la conciencia moral y el sentido de la ciudadanía.

Pero entremos ya en lo que es el objetivo específico de este trabajo: el análisis de cómo se va constituyendo un primer modelo de procedimientos para la educación moral y cívica. En la Escuela Nueva –la que se presenta como ruptura frente a la “tradicional”– estos procedimientos estarán asociados al proyecto de formar personalidades libres, por lo que se producirá una pedagogía basada en la libertad, como pretenden las nuevas escuelas experimentales. Este movimiento pedagógico, además, se inclina por el empleo tanto del método directo como del indirecto; no obstante, plantea un entendimiento de la educación moral no como una materia especial de la enseñanza sino como un aspecto particular de todo el sistema. Sea cual sea la tarea que vaya a realizar el niño que trabaja activamente, “está obligado, no sólo ante sí mismo, sino ante el grupo social, que es la clase o el ‘equipo’ a que pertenece, a conducirse de modo muy diferente que el escolar clásico que escucha una lección o realiza un «deber» escolar”. La cooperación, la ayuda mutua, la investigación, la colaboración en el trabajo, etc., substituyen en esta corriente renovadora a la obediencia y al interés individual, vivificándose, así, la educación del carácter (Piaget, 1932, pp. 68-75). Y proyectándose, también, sobre la vida comunitaria.

Tampoco conviene olvidar, como punto de partida, un referente teórico importante. John Dewey –cuya obra tuvo gran repercusión en España (Bruno-Jofré y Jover, 2009)– piensa siempre en la responsabilidad moral de la escuela ante la sociedad, y en consecuencia enfatiza su deseo de organizarla como una comunidad moral que reproduce un proceso y condiciones de vida; y así, considera que sus procedimientos han de estar concebidos para insistir más en la construcción y la producción que en la observación y el mero aprendizaje. Y deja claro que tanto la formación del carácter como la preparación de la voluntad o los hábitos morales tienen una perspectiva o finalidad social importante dado que la acción moral es una cuestión no solo individual sino también social; de manera que “la responsabilidad moral de la escuela y de los que la conducen se contrae ante la sociedad”. El sistema educativo que no reconociese este hecho de la responsabilidad moral, afirma, sería “incompleto y caduco” (Dewey, 1926, p. 11).

Y Kerschensteiner, tan influyente en la España de los treinta,¹ muestra una preocupación particular por la formación del carácter moral, y encuentra en la co-

1 E. Collèdemont y C. Vilanou (2002, pp. 7-22) creen que de haberse consolidado el régimen republicano, hubiera sido aún más notoria la influencia de Kerschensteiner y del reformismo pedagógico alemán.

munidad y el trabajo colectivo un fundamento básico de aquel propósito. Ello no es sino una preparación para la educación cívica y desde ella para la moralización de la sociedad, la realización de la idea de una “comunidad moral en un ideal nacional”, la formación del “sentimiento ético estatal” (Kerschensteiner, 1934, pp. 56-66).

En ese camino propone el tema de la autonomía como “themselfgovernment”, educación de la autonomía moral, el gobierno de sí mismo; y defiende que sólo el autogobierno lleva al alumno de la heteronomía de su conducta a la autonomía, y le hace sentir la responsabilidad de lo que hace o de lo que deja de hacer; el autogobierno, al permitirnos el sentimiento de la responsabilidad es lo que proporciona el autoconocimiento moral: “Sólo podemos saber si nosotros somos morales en verdad por la acción realizada por propia responsabilidad para los otros y con los otros en la comunidad a que pertenecemos” (Kerschensteiner, 1926, p. 20).

Todo eso constituye un elemento básico en el pensamiento y praxis de este movimiento; aunque, recordemos, las diferentes denominaciones que el mismo va adquiriendo en las distintas zonas ya muestran que dentro del mismo hay diferentes posiciones en algunos temas, también desacuerdos y divergencias. Algo lógico considerando las variadas aportaciones que le ofrecen la biología, la filosofía, la psicología, la sociología, la política, etc. (Hameline, 1995).

LA EDUCACIÓN Y EL CÓDIGO MORAL DE LA ESCUELA NUEVA

La Escuela Nueva sostiene algunas características del proceso y de los fines de la educación que afectan a su carácter moral. Así, el activismo, mediante el que se desarrollan las capacidades naturales de cada uno; y el vitalismo, que se opone al carácter intelectualista de la escuela precedente. Uno de sus principales defensores en España, Lorenzo Luzuriaga, nos señala que la educación nueva es antiintelectualista, vitalista, “biologista”, que “acentúa el valor de los impulsos y fuerzas inconscientes frente a las puras intelecciones (...) defiende el principio de la comunidad frente a la mera individualidad, y reconoce a la infancia, un valor tan propio y sustantivo como a la edad adulta ya formada” (Luzuriaga, 1935, pp. 9-10).

Es cierto que esa idea de comunidad adquiere variadas expresiones, en Natorp, Durkheim, Kerschensteiner o Dewey; sin embargo, coincidimos con Lourenço Filho (1933, p. 191-192) en que “si hay un carácter positivo dominante, en los varios sistemas de educación renovada, es la tendencia a hacer de la escuela un «centro de socialización», un órgano que refuerce la acción educativa de la comunidad a la que debe servir”; lo reiteramos, la nueva educación no opone el principio de la socialización al respeto a la individualidad, pues sociedad e individuo se

necesitan mutuamente para desarrollarse y para desenvolver la libertad en la que se han de fundamentar.

Ese principio comunitario implica para ellos un ideal con sólido componente moral: que el ser humano lo es en comunidad, y que la escuela tiene una inconfundible función social cuyas reglas de vida no pueden ser entendidas fuera de las relaciones sociales, por lo cual, “para comprender la acción actual de la escuela (...) es preciso tener una visión clara de lo que exige la sociedad y de lo que puede hacer la escuela para atender las necesidades de la vida social” (Filho, 1933, p. 193); la escuela, en consecuencia, se deberá transformar en un pequeño ambiente social donde el alumno aprenda a vivir cooperativa y solidariamente.

Este ideal moral, basado en la comunidad, tiene además otra implicación para el tipo de escuela que pretende la Escuela Nueva: la democracia. Y esta exige para mantenerse una condición: “La «homogeneidad» primaria en una amplia base de comunidad de ideas y sentimientos comunes de lengua y técnicas elementales que den al grupo social la cohesión necesaria”. Y junto a este principio existe otro, el de la individualidad, que requiere a su vez de la «diferenciación» que permita la libre y espontánea circulación de las personas en la escuela democrática; este principio se atiende mediante el conocimiento, estudio y aprovechamiento de las capacidades individuales (Filho, 1933, p. 194).

Hay, pues, importantes diferencias con la historia anterior de estos temas. Ahora la educación moral se presenta como parte del desarrollo integral y armónico del individuo, en oposición a la “escuela vieja” que cifraba el fin de la educación en la instrucción intelectual; si ésta se preocupaba por adquirir conocimientos, la educación nueva pone su esfuerzo en la organización de costumbres -hábitos- morales, si aquélla pretendía formar la conciencia y la conducta mediante palabras, ésta lo hará por los hechos (Forguione, 1949, p. 71-73).

Esas consideraciones se vislumbran en los rasgos atribuidos a las escuelas nuevas por los educadores reunidos en Calais en 1919; allí el Congreso organizado por el Bureau International des Écoles Nouvelles precisaba los caracteres referidos al ámbito moral (Ferrière, 1925, pp. 7-8) que Filho (1933, pp. 103-104) resume en los siguientes:

“La educación moral, como la educación intelectual, debe ejercitarse, no de fuera para adentro, por una autoridad impuesta, sino de dentro para fuera, por la experiencia y por la práctica gradual del sentido crítico y de la libertad. Basándose en ese principio, algunas Escuelas Nuevas han aplicado el sistema de la república escolar (...)

A falta de ese sistema democrático integral, la mayor parte de las Escuelas

Nuevas se han constituido en monarquías constitucionales: los alumnos proceden a la elección de jefes o prefectos, que tienen definida responsabilidad en estatutos que también organizan.

Las recompensas o sanciones positivas consisten en proporcionar a los espíritus creadores ocasiones de aumentar su potencia de creación. Se desenvuelve, así, un amplio espíritu de iniciativa. (...) La educación de la conciencia consiste principalmente, en los niños, en narraciones que provoquen reacciones espontáneas, verdaderos juicios de valor, que por la repetición se acentúan y acaban por ligarse en definida estructura.

La educación de la razón práctica consiste principalmente, entre los adolescentes, en reflexiones y estudios que se refieran de modo especial a la ley natural del progreso individual y social.”

Esos postulados se reafirman en 1927 por la Liga Internacional de Educación Nueva (1927, p. 468), al subrayar el respeto a la individualidad del niño. Algo que requiere diversas atenciones: una disciplina que facilite la libertad de sus fuerzas espirituales, la necesidad de que el programa escolar dé libre curso a los intereses innatos del niño, la organización por los propios niños de la disciplina personal y colectiva (autodisciplina) con la colaboración de los maestros y tendiendo al autogobierno de la comunidad escolar, la cooperación al servicio de la colectividad que substituya toda competencia egoísta, la cooperación entre sexos y la educación e instrucción en común, y el desarrollo no sólo del futuro ciudadano “capaz de cumplir con sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su propia dignidad como ser humano”. En 1935, Kilpatrick afirmará otra vez la validez de algunos de estos principios, que son todo un programa.²

Para conseguir esas finalidades, la Escuela Nueva genera procedimientos que afectan a la educación moral (organización de la escuela, autonomía de los escolares, etc.); cuyo fin, en palabras de Piaget (1932, p. 51), es el de “constituir personalidades autónomas aptas para la cooperación.”

2 Algunos principios son: la obligación moral que demanda consecuencias de nuestros actos, la esencial sociabilidad del ser humano y la integración de su educación en el medio en que vive, la potencialidad creadora y transformadora de su individualidad, la ligazón estrecha de la escuela y la vida, la necesidad de considerar la educación del individuo de manera integral (pensamiento, sentimiento y movimiento), etc. (Kilpatrick, 1935, pp. 290-294).

LIBERTAD Y DISCIPLINA, EJES DE LA EDUCACIÓN MORAL

En el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral (1922) Ángel Patri clamaba contra la saturación de palabras que invadía a la escuela y rechazaba la creencia de que la moralidad se pueda aprender por reglamentos, leyes y ordenanzas; la moralidad -dice- no se aprende sino por el contacto vivo con los seres humanos. Y esto, añade, no se alcanza con palabras: “Dadme una escuela activa, porque yo no tengo nada que hacer con una escuela de palabras”. Denunciaba de esa manera la escuela de la sumisión, de la quietud y la pasividad, de la obediencia exterior, de la coacción; una escuela de la que no podía resultar para el niño más que “un modo de pensamiento y de acción inmorales” (Patri, 1935, pp. 204-205, 215).

Libertad y disciplina, serán de ese modo un binomio presente con fuerza en la pedagogía de la Escuela Nueva; en el caso español esa dualidad –como hemos estudiado en otro lugar- también se advierte profusamente en los comienzos del siglo XX (Fernández-Soria, 2007, Mayordomo y Fernández-Soria, 2008). Ambas son tenidas por necesarias, por lo que impulsan a buscar la superación de la vieja antinomia. Muestra de la importancia del tema de la relación libertad-educación es que fuera escogido como tema específico del IV Congreso Internacional de Educación Nueva (1927).

En ese foro Pierre Bovet concibe la libertad no como un fin ni como un ideal de la moral ni de la educación, sino como un medio, como una condición necesaria. La educación nueva -dice- precisa de la libertad, tanto en el alumno como en el profesor, porque el activismo educativo del que parte no es posible sin ella. Va más allá en el alcance de la libertad entendida como ejercicio, y la reclama también como la facultad de elección personal; es decir, la libertad es necesaria para moverse y para hacer, pero también como actividad espiritual para elegir los propios proyectos de desarrollo personal en los que figuran los actos de justicia, de beneficencia y de moralidad: “Si la libertad no es en sí misma un fin, es, sin duda, uno de los medios mejores de que disponemos para permitir al niño discernir por sí mismo esos fines superiores a él, que darán un valor a su vida: el respeto a la justicia y el altruismo” (Bovet, 1927, p. 452).

En dicho Congreso, Carleton Washburne, alejándose de la aplicación exagerada de la libertad en las Escuelas Libres de Hamburgo, la reclama como valor moral, porque es necesaria para preparar la contribución del niño a un mundo mejor; esto no es posible sin el despliegue en libertad de las actividades creadoras y sociales del niño.³ Éste ha de adquirir virtudes de tolerancia, comprensión, reco-

3 Véase lo dicho por Decroly (1927, p. 455) en la conferencia que pronunció en ese Congreso.

nocimiento y aceptación de las contribuciones de los demás, aparte de aprender a realizar las que a él le corresponden. Aboga por dejar libertad a la libre expresión de los niños, pero matiza que “primeramente han de tener algo que expresar”, y aquí es donde interviene el maestro estimulando esa expresión y organizando el material que la permita (Washburne, 1927, pp. 457-460).

De manera que en esas consideraciones no se olvida el otro término de la cuestión. La disciplina también es aceptada por los moralistas de la Escuela Nueva, siempre que se enmarque dentro de unas exigencias compatibles con la autonomía del escolar. Así, para William Kilpatrick la disciplina es un medio de educación moral pues tiende a desarrollar el mejor carácter del niño; es necesaria, si se entiende como guía, a pesar de que a veces ello suponga una cierta coacción. Esto exige tratar al niño como niño, con sustantividad propia, único modo de propiciar su crecimiento continuo, el cual se desarrolla de manera óptima mediante una inteligente autodirección. La disciplina es un medio para la autonomía: “Pienso, pues, nuestra disciplina como un auxilio al niño para aumentar su autocontrol, de suerte que pueda cada vez más tomar sus propias decisiones y llegar a ser así una vigorosa personalidad autodirectiva que tiene en cuenta que los demás pueden llegar también a ser una personalidad como él” (Kilpatrick, 1926, pp. 437-428). Se trata de disciplinar la libertad, pero no por medio de la coacción exterior, sino de “la disciplina interior, natural, objetivo y meta de la enseñanza”, que se logra cuando se sitúa “a cada individuo en un medio donde puede encontrar el camino natural de su desarrollo” (Montessori, 1927, p. 112).

Adolphe Ferrière, en la memoria que presentó al V Congreso Internacional de Educación Moral (1930), habla también de “libertad disciplinada” que equivale a autonomía. La disciplina, si ha de ser eficaz, si ha de derivar en la autonomía que es el fin de la educación moral, requiere de la acción del propio sujeto porque “en el fondo no hay más educación que la de uno mismo, más exactamente, lo que el espíritu ejerce sobre los instintos y las tendencias” (Ferrière, 1930, p. 508). Es buena porque proporciona a los niños un marco de actuación. Pero en todo caso, advierte, la disciplina significa orden y el orden debe estar en función de la razón; considerando que “el orden impuesto, sin marcha progresiva hacia una libertad disciplinada, es un mal” (Ferrière, 1930, p. 510).

Por otra parte, en ese mismo escenario, la profesora de la Universidad de Bristol Helen Wodehouse, también introduce en sus reflexiones estos dos elementos. Considera que el gobierno autónomo -que hace sinónimo de autodisciplina- se impone como norma de actuación moral frente a la simple disciplina, advirtiendo que ni las órdenes ni la abstinencia de darlas provocan resultados mágicos. Y es que la libertad que algunos piden no puede consistir en un abandono pasivo del alumno

sino en “que se le sugieran fines nobles, que se le posibiliten bellas actividades (...), dentro de un medio organizado para que produzca la emulación y permita guiar gradualmente las fuerzas de la infancia”; al educador corresponde organizar de este modo los aprendizajes y establecer si el alumno necesita ser guiado por la voluntad de otro o asumir la responsabilidad con sus riesgos y fracasos (Wodehouse, 1930, pp. 102-103). Para Wodehouse es la conducta autónoma la que presenta mejores resultados.

También en ese Congreso Piaget afirma que ninguna realidad moral es innata, por lo que es necesaria una disciplina normativa que para constituirse requiere que los individuos entren en una mutua relación que les llevará a la conciencia del deber y a colocar por encima de su yo aquella realidad normativa. No hay, pues, -escribemorale sin una educación moral (Piaget, 1932, pp. 41-42). En el informe que allí presenta -que más tarde desarrolla en *Le jugement moral chez l'enfant* (1932) - distingue dos tipos de moral y de disciplina según el modo de respeto seguido en la adquisición de las normas morales. Parte de la afirmación de que las nociones morales se adquieren por el respeto a la ley (Kant), a la sociedad (Durkheim), a las personas (Bovet), y de que el respeto puede ser unilateral (la relación que se establece es de presión, como la que ejerce el adulto sobre el niño) o mutuo (donde la relación se basa en la cooperación). Al primer tipo de respeto va asociada la disciplina según reglas heterónomas (exteriores) y al respeto mutuo va unida la disciplina según reglas autónomas (internas) que es mejor entendida y aplicada que la primera; la moral derivada del respeto unilateral y de la disciplina exterior es, obviamente, una moral heterónoma, mientras que la que se sigue del respeto mutuo y de la disciplina según reglas internas, es la moral autónoma. De una y otra manera, se producen efectos diferentes sobre la personalidad, la responsabilidad y la justicia.

La moral de la heteronomía implica respeto unilateral, prescripciones, interdicciones rituales, respeto a la costumbre, etc., prevaleciendo todo ello sobre las manifestaciones de la personalidad. La moral de la autonomía o de la cooperación “es un producto relativamente reciente de la diferenciación social y del individualismo, que es el resultado del tipo «civilizado» de solidaridad. En nuestras sociedades (...) el contenido mismo de la moral es, en suma, el de la cooperación”. Se pregunta Piaget (1932, pp. 51, 53): “¿será necesario utilizarlas sucesivamente, o hacer prevalecer, resueltamente, la una sobre la otra?” La opción tomada es aceptar la combinación de ambas tendencias, haciendo coincidir la primera con los períodos más tempranos de la vida del niño y la segunda entre la niñez y la adolescencia; pero en cualquier caso, la coacción en las primeras edades debe propiciar el aprendizaje para la autonomía. El propio Piaget, refiriéndose a las nuevas escuelas experimentales que se basan en la absoluta libertad sugiere “si no es pre-

cipitar las cosas querer constituir en el niño una moral del respeto mutuo antes de toda moral unilateral (...) Creemos encontrar la verdad entre los dos extremos y consiste en no descuidar ni el respeto mutuo ni el respeto unilateral, los dos esenciales manantiales de la vida moral del niño” (Piaget, 1932, pp. 59-60).

Como esenciales e indisolubles son dos elementos que condicionan el binomio libertad-disciplina: la individualidad y la colectividad, o, en palabras de Piaget, el egocentrismo y el altruismo. En 1939, en el Congreso internacional de Educación Nueva, anota Ferrière (1939, pp. 242-244) que el orden que limita la libertad tiene como objetivo no sólo el desarrollo del individuo sino también la conservación de la sociedad; de ese modo, la libertad disciplinada, la autonomía, contribuye al bien de la colectividad y del individuo.

EDUCACIÓN CÍVICA Y SOCIAL

Constituye un componente básico de la educación moral en los teóricos de la Escuela Nueva, que han destacado la relación entre aquella y la educación cívico-social; así, Freinet (1975, p. 14) no las distingue en la práctica: “En la actual coyuntura un individuo no puede ser realmente moral si no es al mismo tiempo un buen ciudadano, y, por otra parte, el miembro consciente de una comunidad social es necesariamente moral”; cualidades morales y sociales de la conducta que para Dewey “son, en último análisis, idénticas entre sí” (Dewey, 1946, pp. 377-392), confundiendo en la escuela.

En este aspecto, no podemos dejar de recordar la coincidencia entre Kerschensteiner y Dewey: la escuela no solo ha de ser una preparación para la vida, sino que ha de convertirse en la misma vida social, en una genuina vida de comunidad. En ella se ha de preparar las que Kerschensteiner (1934, p. 77) valora como virtudes cívicas esenciales: el *valor moral* animado por el sentido de justicia, y la *buena voluntad desinteresada* que está regida por el sentimiento de equidad.

Ni tampoco podemos olvidar que -como apuntaba Ferrière (1926)- el avance del ideal democrático exigía a la escuela orientarse hacia el desarrollo de la iniciativa colectiva, el espíritu crítico, la solidaridad efectiva; algo que veía como un “signo de los tiempos”, y que permitía “todas las esperanzas”.

Pues bien, respecto a esta cuestión revisaremos dos procedimientos que la Escuela Nueva considera como especialmente válidos; procedimientos activos muy similares, pero que conviene examinar por separado: el “self-government” y el cooperativismo escolar.

El “self-government” genera una organización escolar que dispone de sociedades propias (culturales, recreativas...) -que permiten a los escolares iniciarse en lo

que son las sociedades privadas de los adultos-, sus propios tribunales, su periódico y, por supuesto, un reglamento en cuya ejecución han participado los mismos niños. El autogobierno da a éstos la ocasión de practicar sus derechos y deberes como ciudadanos, así como conocer el funcionamiento de las instituciones sociales y políticas de su país, al margen de lecciones verbales.

Veamos dos posiciones ante ello. La valoración que le merece el “self-government” a Mlle. A. Hamaide, de la escuela de Decroly en Bruselas, no alberga dudas sobre sus bondades en la educación moral del niño; la escuela, escribe, llega así a “elear al niño al rango de hombre, desenvuelve su iniciativa, su valor, su energía moral y social, que van a encauzarle hacia la solidaridad, el mutuo auxilio, la justicia y el bien”. Todo ello como efecto de una “libertad bien comprendida” y de una actividad basada sobre “la libertad activa y disciplinada” (Hamaide, 1935, pp. 185-186).

No obstante, hay quien -sin aminorar sus beneficios- prefiere hablar, más que de “self-government”, de participación en el gobierno de las escuelas, entendiendo que ningún grupo de alumnos podría ni debería asumir las funciones del gobierno de la escuela: “Los alumnos y los maestros -argumenta J. L. Elliot, profesor en la Escuela de la Sociedad de Cultura Moral de Nueva York- tienen su propio papel que desempeñar en la dirección de la escuela; pero ésta no debe pertenecer exclusivamente a los primeros ni a los segundos. Como para las actividades sociales, debería haber una escala ascendente, para lo que concierne a los deberes, las funciones y las responsabilidades” (Elliot, 1935, pp. 227-228); es decir, lo mismo que el carácter social se desenvuelve con los años, así también la participación en las funciones del gobierno de la escuela debería ser gradual.

Y nos detendremos ahora en recoger algunos datos del informe del Bureau International d'Éducation de Ginebra (B.I.E.) sobre “El self-government en la escuela”. Una apretada síntesis de los mismos nos ofrecerá una importante información al respecto (B.I.E., 1935, pp. 70-78; 1936, pp. 172-181, 196-201):

- a) Aunque el autogobierno es beneficioso a cualquier edad, es desde los últimos años de la primaria a los primeros de la secundaria cuando el método muestra sus mayores posibilidades.
- b) La adaptación por sexos no es significativa. Si bien el autogobierno coeducativo tiene detractores, se señalan beneficios importantes sobre el carácter y el estímulo de la igualdad de derechos entre los sexos. “Desde el punto de vista de la educación moral y social -dice el Informe-, el “self-government” proporciona a las clases mixtas serias ventajas”.
- c) Tampoco es muy influyente la posición social; los niños obran según su carácter y no según la posición social de procedencia.

- d) La inteligencia es un factor que, para algunos, hace más rápida la comprensión de las normas del autogobierno y que quienes la poseen asumen mejor sus responsabilidades; pero otros no lo comparten argumentando que el factor de la inteligencia retrocede frente a otras cualidades como la fuerza o la confianza que inspira el líder.
- e) El Informe revela que los frutos del método son más extensos cuando se aplica al funcionamiento total de la institución.
- f) Los sistemas de autogobierno van desde el “absolutismo ilustrado”, en el que el director o profesor atribuye pequeñas funciones relativas al orden o a la disciplina, hasta el autogobierno como democracia (limitada o integral), en la que el director o el profesor son unos ciudadanos más de la república, actuando exclusivamente como guías.
- g) Las funciones a desempeñar oscilan entre las que apenas implican autogobierno hasta las que abarcan funciones especiales como elegir el interlocutor entre alumnos y profesores, presentar proposiciones a los maestros, y elegir a quienes las han de desarrollar.
- h) La cuestión de las sanciones se resuelve preferentemente por una participación simultánea de maestros y alumnos.

Concretando más en sus efectos morales, el Informe dice:

“Si verdaderamente, la moral, el sentido del bien y del mal en la vida colectiva se aprende de la mejor manera con la práctica, como afirma M. Ferrière, es indudable que el “*self-government*” ofrece a la educación el mejor medio para establecer esta práctica; este método, en efecto, coloca a los niños en condiciones en que deben obrar por sí mismos y escoger precisamente entre el bien y el mal, sea en sus propios actos, sea en los de sus camaradas: he aquí lo que realmente constituye la moral en práctica” (B.I.E., 1935, p. 116).

Más allá de algunas dificultades y críticas, que también se reseñan en el documento que seguimos, las cualidades morales comprobadas son, entre otras, las siguientes: el *sentido de la responsabilidad*; el *espíritu de ayuda mutua*; el *dominio de sí mismo* (“self-control”), una cualidad que se descubre necesaria para la educación del carácter; el *espíritu de justicia y valor de los juicios*; la *formación del carácter*, reconociéndose que el autogobierno facilita la autoeducación moral, y la *acción educativa de unos niños sobre otros*, que propicia un mejor conocimiento de los alumnos entre sí, lo que afecta al influjo moral que unos puedan ejercer sobre otros.

Caractericemos ahora el otro procedimiento mencionado: el cooperativismo escolar. Como dice uno de sus más ilustres difusores, M. Profit, su práctica concede a los niños amplia libertad, les responsabiliza de tareas rutinarias, pero también de hacer ellos mismos sus reglamentos y vigilar su aplicación. Una selección de escolares, con el consentimiento de los demás, asumen una parte de la autoridad de la escuela; con la cooperación, dice, “la escuela, que era monárquica, se ha hecho republicana” (Profit, 1935b, p. 252). Con las cooperativas, la escuela se hace más sana y alegre y más rica tanto material como moralmente, ejercen un influjo constatado en el triple ámbito de la educación intelectual, social y moral.

La primera se facilita en cuanto se orienta la formación del espíritu partiendo de la experiencia personal; la enseñanza entra por los sentidos y se hace activa, práctica, manteniendo el interés de los niños y la cohesión social; “El juego mismo de la sociedad -dice Profit- (...) representa la vida práctica directamente introducida en las clases, dando un sentido real a gran número de ejercicios hasta la fecha «en el aire» o excesivamente abstractos”. La educación moral se favorece con la organización social de la escuela, ya que la confianza y la libertad concedidas les facilita el espíritu de iniciativa y el ejercicio de la responsabilidad: “Los niños pueden percibir más fácilmente los límites de la libertad ahora que se ejerce en los dominios abiertos a la actividad de cada uno (...); cada uno tiene una función determinada que implica una responsabilidad no solamente ante el maestro, sino también ante todos los compañeros” (Profit, 1935a, pp. 54-55; 1936, pp. 220-221). Esta reciprocidad, afirma, señala la importancia de la cooperación para la educación social de los alumnos.

La cooperación escolar se erige, pues, como un elemento educador excelente: “la vida colectiva es, en efecto, la gran educadora”, sentencia Profit. La cooperación estimula que los escolares sean capaces de disciplinarse, de responsabilizarse; el hecho de que en la cooperación los niños elijan a sus autoridades y participen en la elaboración de las reglas de convivencia y funcionamiento crea en ellos una “obediencia legítima”, por querida e interiorizada, que tiene más fuerza que la obediencia debida a una autoridad exterior. Se les hace comprender que toda sociedad debe dotarse de reglas establecidas, que, sin embargo, hacen los mismos cooperativistas sujetándose a ellas en responsable libertad (Profit, 1932, pp. 183-184).

EDUCACIÓN PARA LA COMPRESIÓN INTERNACIONAL

Aunque no era nuevo el interés por una educación que contribuyese a la paz y a la comprensión entre las naciones, la primera Guerra Mundial supuso un revulsivo en este propósito. De hecho, abundan la literatura y los encuentros educativos que, después de los tratados de 1919 y de las llamadas en ese sentido de la Sociedad de

Naciones, se fueron ocupando de la paz y del internacionalismo como una dimensión moral que se hacía necesario cultivar desde la educación.

En lo que respecta a esa intención la Historia aparece en estos años como elemento de aproximación entre los pueblos, por lo que se presta una especial atención a los modos con que es enseñada y las aptitudes que el educador fomenta en el alumno a través del estudio de los acontecimientos históricos. Crear hábitos de reflexión crítica de la historia comparando, por ejemplo, interpretaciones distintas sobre un mismo hecho, imbuyendo al escolar de un espíritu de comprensión, dándole a conocer la historia de otros pueblos, enseñando lo que une a todos ellos, haciéndoles protagonistas de la civilización, es un proceder moral por el que se apuesta en escritos y reuniones.

En este sentido, el Congreso Mundial de la Paz (1922) aprueba una serie de recomendaciones que van encaminadas no sólo a hacer de la educación y sus métodos y de la enseñanza de la Historia instrumentos al servicio de la paz y del internacionalismo, sino a incitar a educadores y pensadores a actuar de modo solidario y a poner en práctica con su ejemplo el ideal de la educación para la paz (Llopis, 1931, pp. 10-11). El mismo año el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral dedica también uno de sus temas a la enseñanza de la Historia; en él predomina la idea de buscar en esta enseñanza, sin prejuicios y con ánimo tolerante, aquellas manifestaciones de la humanidad que unan a pueblos y hombres de “todos los rangos, de todos los partidos, de todas las razas y de toda fe o de toda incredulidad” (Reverdin, 1932, p. 8); se insiste en la necesidad de poner junto a la historia nacional la historia supranacional que enriquezca el espíritu de los escolares con el contacto de la historia de otros países, con el conocimiento de lo propio y de lo ajeno (Foerster, 1932, pp. 11-30); se quiere que la Historia sea un instrumento de educación moral, que vuelva a ser “una *verdadera guía* para la Humanidad, inmanente a cada nación, pero que, sin embargo, trascienda los límites estrechos del nacionalismo y que pueda penetrar el espíritu para transformar el corazón y mostrar en el amor universal el fin más alto de la existencia en el pasado, el presente y el porvenir” (Nag, 1932, pp. 79-80). En abril de 1927 la Conferencia Internacional de la Paz, que se desarrolla bajo el tema “La paz por la escuela”, retoma en sus discusiones el problema de la educación pacifista, la cuestión de los manuales de historia, la lucha contra los manuales antibelicistas, etc.,⁴ señalando que todas las ramas de

4 Dos aportaciones sobresalen sobre el particular: Franta, Z. Cómo debería manifestarse el espíritu de paz en los manuales de Historia; y Prouhommeaux, J. Sobre el mejoramiento de los manuales escolares y la enseñanza de la Historia, ambas en Bovet (1927, pp. 69-80).

la enseñanza y especialmente la Literatura, la Geografía y la Historia, pueden participar del espíritu renovador y constructivo de la enseñanza tendente a lograr la paz y la cooperación entre los pueblos (Bovet, 1927, p. 186).

La sensibilidad sobre el tema llega a la revisión de los libros escolares, depósitos a menudo de tendencias nacionalistas, contrarias al espíritu internacionalista que se quiere dar a la educación. En 1926, el maestro Georges Lapiere presenta un informe (Llopis, 1934, pp. 168-170) por el que los maestros franceses del Sindicato Nacional declaran la obligación que tiene todo maestro de enseñar a sus alumnos la interdependencia de los pueblos y hacerles ver que la civilización es una obra de todas las naciones, así como la obligación que contraen en sus clases de evitar todo lo que hiera la comprensión internacional y obstaculice el espíritu de la paz, y suprimir todo texto de inspiración belicosa. Lo que hace Lapiere es recoger, superándola, una propuesta que, precisamente a instancia del delegado español Julio Casares, un año antes, en 1925, hace suya la Asamblea de la Sociedad de Naciones, pronunciándose en el sentido de retirar de los textos escolares todos aquellos párrafos que puedan sembrar entre los jóvenes los gérmenes de la incompreensión hacia otros pueblos (Bovet, 1927a, pp. 80-81). En 1931, un informe muy crítico sobre este tipo de manuales escolares empuja a la Sociedad de Naciones a crear una comisión para examinar esos manuales; la cual adoptó una resolución invitando a las autoridades escolares de todos los países a depurar los manuales y antologías escolares en el sentido que había pedido en 1926 el Sindicato Nacional de Maestros franceses (Lapiere, 1932, p. 108).

Se llegó incluso a discutir la supresión de la enseñanza de la Historia, tema al que el mencionado Sindicato consagró exclusivamente el Congreso de 1924 celebrado en Lyon, donde surgieron dos posturas encontradas: una que pedía la supresión de la enseñanza de la Historia en las escuelas primarias, puesto que la Historia -controlada y deformada por los Gobiernos- enseña cosas dudosas o sometidas a controversia y en este sentido jamás puede contribuir a la paz; y otra que sostenía lo contrario. El Congreso acabó aprobando unánimemente una moción que abogaba por mantener la enseñanza de la Historia pero modificando radicalmente el sentido de sus enseñanzas (Llopis, 1934, pp. 182-184).

En ese contexto algunos pedagogos de la educación nueva participan en el desarrollo de tales cuestiones. Es el caso de Robert Baden-Powell (1935, p. 113) que tacha de desleal, por sus omisiones interesadas, la enseñanza académica de la Historia, y para quien “parece llegado el momento de cambiar todo esto, de enseñar a las nuevas generaciones las victorias pacíficas de su país y de acostumbrarles a pensar en los otros países en términos pacifistas”; o el de Freinet, que renuncia a las lecciones sistemáticas de Historia desde el convencimiento de que la historia que se

debe enseñar es la de la civilización; en palabras de Herminio Almendros: “el estudio de las etapas que ha tenido que recorrer la humanidad en su evolución: etapas y evolución del lenguaje, de la escritura, de la habitación, del vestido, del alumbramiento, de la alimentación, etc.” (1932, p. 98).

Algo similar sostiene Cousinet (1935, p. 61), que rechaza la historia política y *nacional* por parcial -pues olvida hechos y personajes esenciales- y falsa -ya que a menudo ofrece como esencial lo que no lo es y a la inversa-, por lo que es claramente inmoral: “Va en contra, por consiguiente, de la educación de la solidaridad entre los hombres de las diferentes naciones y contradice la educación moral que se da al mismo tiempo a los niños de la escuela primaria” (Cousinet, 1935a, p. 73). En consecuencia propone que sea substituida, como se ha pedido, no por una Historia de la civilización o del trabajo (Fabre, 1933 pp. 122-128), que continuaría teniendo un carácter muy político, sino por la “Historia de las cosas” (de los descubrimientos, de la medicina, de los transportes, etc.) que los niños pueden entender y que propicia el acercamiento entre ellos:

“Las cosas, en efecto, son internacionales y establecen lazos entre los diferentes pueblos. Las invenciones científicas se comunican de país a país y los perfeccionamientos técnicos siguen líneas que atraviesan el mundo entero (...) Una historia de las cosas es necesariamente internacional y sólo por esto enseña la solidaridad, como la historia política enseña el nacionalismo. Las cosas son, por otra parte, lo esencial de la vida de los pueblos” (Cousinet, 1935a, pp. 63-64).

La historia de las cosas es historia moral porque, por ser internacional, “saca a la luz las verdaderas relaciones de los *pueblos* unos con otros (...) fundadas sobre la necesidad de la ayuda mutua”. Por otra parte, el ejemplo que proporcionan los inventores y los sabios que ponen su trabajo al servicio de la humanidad, dan a la historia de las cosas, que es la “verdadera historia del mundo”, sin artificio ni decoración alguna, ese elemento moral del que carece la historia nacional y política (Cousinet, 1935a, p. 76).

Claro que si la enseñanza ha de ser activa y fundarse en el trabajo colectivo, la Historia de las cosas demanda una metodología activa: los escolares investigan por grupos libremente constituidos, buscan información, escriben, comentan, resumen, dibujan, construyen, dramatizan, etc. Los niños aprenden con ello la solidaridad de manera activa al tiempo que “ganan conciencia poco a poco de la solidaridad de las naciones, de la relación real que las une y de todo lo que tienen en común”; ignorarán hechos y personajes, pero conocerán los que han ejercido una acción real que

los alumnos pueden comprender y apreciar; y así comienza a formarse en ellos “el *sentido histórico*, que es el sentido del cambio” (Cousinet, 1935, pp. 68-69).

Paul Geheeb, creador de la Odenwald School, con el mismo propósito de ver instaurado el internacionalismo en una época que ha sufrido una guerra mundial y que se ve amenazada por “el ubicuo microbio del nacionalismo y del fascismo”, propone una “escuela de humanidad”, compuesta por alumnos y profesores de varias nacionalidades, constituyendo varias comunidades independientes que “encontrarían su feliz síntesis en la conciencia de representar idealmente la cultura de la humanidad”. Esta escuela, que estaría gobernada por un representante de cada grupo cultural en absoluta igualdad, tendría como base fundamental, no el idioma, sino la unidad cultural y pretendería armonizar lo nacional no excluyente, con lo supranacional. Geheeb pone en palabras del exministro de educación prusiano, C. H. Bécker, el móvil que le guía en su propuesta, un ideal para unos, una esperanza urgente para él:

“Solamente cuando uno reconozca en los demás -independientemente de su nacionalidad, clase o religión- lo eterno y divino que cada uno siente en sí mismo y para lo cual pide el respeto de los otros, solamente entonces existirá un estado de espíritu en el cual el templo de la humanidad nueva se erigirá sobre bases sólidas (...) el espíritu internacional no se creará sino por una nueva comprensión entre hombre y hombre (...). El verdadero internacionalismo reposa sobre las bases de la educación nacional. Solamente sobre tal base, por utópica que parezca, puede construirse algo fructífero; claro es que hablamos de una educación nacional que tenga como fines la reconciliación y la articulación de clases antagónicas, la extirpación de toda intolerancia religiosa. Donde la educación nacional parte de un punto de vista puramente humano, como toda educación bien entendida debe partir, sirve a la vez inevitablemente a la causa de internacional confraternidad entre los pueblos” (Geheeb, 1935, pp. 146-147; 1936, pp. 179-180).

La paz del mundo es un problema fundamentalmente educativo, y un tema que afecta directamente a las lecturas infantiles y a la enseñanza de la historia censora de estrechos nacionalismos y, por contra, difusora de valores cosmopolitas.⁵ Un

5 El novelista H. G. Wells (1930, p. 225), quien escribiera un polémico libro *-Bosquejo de la Historia-*, en una entrevista concedida a *The New Era*, declaraba: “La paz tiene su precio. El precio de la paz del mundo es el abandono de las ideas de soberanía independiente y de competencia nacional. Tenemos que ajustar nuestras mentes y sentimientos a esto. Tenemos que intentar que nuestros niños no se conviertan en fieros e intolerantes patriotas (...) Tenemos que pensar cada vez menos como ciudadanos de nuestro país y cada vez más como ciudadanos del mundo”.

tema, digámoslo para acabar, en el que, cuando hoy se insiste en la promoción de sentimientos y actitudes solidarias, todavía se reconoce que hemos avanzado poco (Gil, Jover y Reyero, 2003, pp. 161-183).

REFLEXIONES FINALES

Nuestra revisión-con los apretados límites que ha de observar- ha mostrado ideas y prácticas pioneras, las primeras respuestas procedimentales a la consecución de un concepto y modelo de educación moral y de aprendizaje cívico. Esta perspectiva facilita la comprensión de la persistencia y complejidad de intereses y dimensiones que han acompañado históricamente el desarrollo de la educación moral y cívica. Y la relevancia de esa labor, que ha ido encontrando los fundamentos del proceso educativo en una esencial concepción de la persona, de la realidad social, de la convivencia, de la ética... Todo para impulsar pedagógicamente la mejora de las capacidades racionales, morales y sociales.

Un interés que impulsó antes a pensadores como Kant, Spencer, Durkheim o Natorp, en los que aparecen ya los grandes temas abordados en este estudio. Así, el dilema de la libertad y la disciplina fue advertido por Kant, quien lo resuelve haciendo que el alumno reconozca la disciplina como autoimposición para no depender de otros (Kant, 1911, pp. 32-33). Otro gran tema, el que enfrenta al individuo y la colectividad, está presente en la propuesta del evolucionismo y positivismo de Spencer (1880, pp. 139 y 145) de adaptar al escolar a la naturaleza y a la sociedad, introduciendo el debate de si debe ser educado para sí mismo o para la sociedad (Compayré, 1910, pp. 93-94). Cuestión que también abordó Natorp (1913, pp. 105-106 y 111) al relacionar ética individual y ética social, aunque para él la comunal fuera “la más concreta forma del problema moral”, de modo que el hombre es “sólo en la comunidad humana y mediante participación en ella”. De este modo, antes que los pedagogos de la Escuela Nueva, ya estaba presente en Natorp el planteamiento cívico de la educación. Un planteamiento que adquiere otro tono en Durkheim para quien la educación debe formar al ser social adecuándolo a la conciencia colectiva (Durkheim, 1976, pp. 219-220), aun a riesgo de disolver al individuo en la masa como advirtió en 1932 Piaget (1977, p. 296).

En los autores clásicos está también presente de modo más específico la cuestión de los procedimientos a seguir para mejorar aquellas capacidades morales y sociales. Así, para Pestalozzi, Natorp o Durkheim, la educación moral no puede reducirse a un momento en el horario escolar, sino que, como argumenta Durkheim (1976, p. 274), “debe mezclarse con toda la vida escolar, como la moral misma se mezcla con toda la trama de la vida colectiva”; de modo que en la escuela

como sociedad, el sentido de responsabilidad, de convivencia social y las normas de cooperación, tan presentes en el sistema de enseñanza mutua -antecedente del self-government-, bastan para educar al niño. La colaboración en los trabajos, los juegos y los aprendizajes ensayados con fines democráticos y sociales, son valores que, en opinión de Justa Freire (1927, pp. 68-70) hicieron suyos las llamadas escuelas nuevas.

Estas ideas y experiencias fueron conformando un conjunto de ejes orientadores en un progresivo pero lento desarrollo del tema que nos ocupa. Resumiendo: la educación debía responder a los cambios sociales y políticos; el proceso formativo debía integrar teoría y práctica; la formación en la práctica exigía radicarse en la vivencia de la escuela como comunidad democrática; el sentido utilitario de la educación debía producirse, pues, con la necesaria vinculación con los problemas de la realidad social; el educando sería creador de instrumentos, autor de sus propias representaciones de la realidad; los métodos tenían que propiciar elección, iniciativa, actividad, proyecto; el aprendizaje de/en la cooperación y el logro de habilidades sociales constituirían recurso esencial.

En fin, aquella idea de Dewey de generar “acción social inteligente” frente a la mera adaptación al orden vigente, iría consolidando el papel de la educación cívico-moral para hacer de la democracia expresión del mundo ético; iría conformando un nuevo entendimiento del significado social de la educación. Pronto ese ideal se prolongaría en posiciones como la “Progressive Education” (Reese, 2001) y el reconstruccionismo social, en un nuevo paso interesado en formar las facultades críticas no sólo como facultad cognitiva sino como un verdadero empeño moral.

Al acabar, tal vez sea oportuno recordar la correspondencia de lo visto históricamente con algún comentario que en esta misma revista hizo Concepción Naval (2001, pp. 21-33), incidiendo en *La corrosión del carácter*, de Sennet: la necesidad, ayer y hoy, de un sentido más amplio de *comunidad* y un sentido más pleno de *carácter*. Es el objetivo de una educación, añadiríamos, que se propone esencialmente la revalorización del *sujeto* -autonomía, libertad- y de la *convivencia* basada en la dignidad humana.

Fecha de recepción del original: 28 de enero de 2013

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de abril de 2013

REFERENCIAS

Almendros, H. (1932). *La imprenta en la escuela. La técnica Freinet*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

- B.I.E. (1935). Le self-government à l'école. Résultats du self-government à l'école. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 106, 70-78; 107, 116-120.
- B.I.E. (1936). El self-government en la escuela. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 916, 172-181; 917, 196-201.
- Baden-Powell, R. (1935). La educación por el amor en lugar de la educación por el temor. En *La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral*, (pp. 109-132). Madrid: Espasa-Calpe.
- Bovet, P. (1927). La libertad, fin o medio. *Revista de Pedagogía*, 70, 449-452.
- Bovet, P. (1927a). *La paz por la escuela*. Madrid: La Lectura.
- Bruno-Jofré, R. y Jover, G. (2009). El ideal democrático en el ideario pedagógico americano de finales del siglo XIX y su transposición en dos escenarios de habla hispana (pp. 23-34). En R. Berruezo (coord.). *El largo camino hacia una escolarización inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona-Iruñea: XV Coloquio de Historia de la Educación. Vol. I.
- Colleldemont, E. y Vilanou, C. (2002). Ferrater Mora y la tradición pedagógica republicana. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 47, 7-22.
- Compayré, G. (1910): *Herbert Spencer y la educación científica*. Madrid: La Lectura. Madrid.
- Cousinet, R. (1935). Los principios del trabajo histórico en la escuela primaria. En R. Cousinet, J. Vidal y M. R. Wauthier, *La Nueva Educación*, (pp. 59-69). Madrid: Espasa-Calpe,.
- Cousinet, R. (1935a). La enseñanza de la Historia en la escuela primaria. En Cousinet, R., Vidal, J. y Wauthier, M. R. *La Nueva Educación*, (pp. 71-77). Madrid: Espasa-Calpe.
- Decroly, O. (1927). Libertad y educación. *Revista de Pedagogía*, 70, 452-455.
- Dewey, J. (1926). *Ensayos de educación*. Madrid: La Lectura.
- Dewey, J. (1946). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- Elliot, J. L. (1935). El último problema de la educación moral. Cómo unir la teoría y la práctica. En *La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral*, (pp. 227-228). Madrid: Espasa-Calpe.
- Fabre, A. (1933). Histoire Nationale et Histoire de la Civilisation. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 88, 122-128.
- Fernández-Soria, J. M. (2007). *Educación en valores, formar ciudadanos: vieja y nueva educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferrière, A. (1925). L'«École Nouvelle» et le Bureau international des Écoles nouvelles. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 15, 2-8.

- Ferrière, A. (1926). *La educación autónoma. Arte de formar ciudadanos para la nación y para la humanidad*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Ferrière, A. (1930). Participación que debe tomar la disciplina y la autonomía en la educación moral. *Revista de Pedagogía*, 107, 508-510.
- Ferrière, A. (1939). Nouvelles considérations sur l'autonomie des Ecoliers. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 150, 242-244.
- Filho, L. (1933). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Labor.
- Foerster, F. W. (1932). El valor de la historia en la educación moral y social concebida en el sentido humano y supranacional. En Instituto de Ciencias de la Educación. Ginebra. *El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia* (pp. 11-30). Madrid: La Lectura.
- Forguione, J. D. (1949). *Ideario de la Escuela Nueva*. Buenos Aires: «El Ateneo».
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Freire, J. (1927). Pestalozzi, maestro. *Revista de Pedagogía*, 62, 68-70.
- Geheeb, P. (1935). “Esquisse d'une école d'Humanité”. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 108, 145-147.
- Geheeb, P. (1936). Una escuela de humanidad. *Revista de Pedagogía*, 172, 175-180.
- Gil, F., Jover, G., Reyero, D. (2003). La educación moral ante las guerras y los conflictos. *Teoría de la Educación*, 15, 161-183.
- Hamaide, A. (1935). La enseñanza de la solidaridad en la escuela activa. En *La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral*, (pp. 176-186). Madrid: Espasa-Calpe.
- Hameline, D. y otros (1995). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*. New York-Paris: Peter Lang.
- Kant, I. (1911). *Sobre Pedagogía*. En L. Luzuriaga *Kant, Pestalozzi y Goethe. Sobre Educación*, (pp.11-109). Madrid: Daniel Jorro.
- Kerschensteiner, G. (1926). El autogobierno de los alumnos. *Revista de Pedagogía*, 49, 18-24.
- Kerschensteiner, G. (1934). *La educación cívica*. Barcelona: Labor.
- Kilpatrick, W. H. (1926). Ideas modernas sobre disciplina. *Revista de Pedagogía*, 58, 437-438.
- Kilpatrick, W. H. (1935). La filosofía social en la educación nueva. *Revista de Pedagogía*, 163, 290-294.
- Lapierre, G. (1932). Manuels scolaires et Enseignement International. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 77, 108-110.
- Liga Internacional de Educación Nueva (1927). *Revista de Pedagogía*, 70, 468.
- Llopis, R. (1931). *El desarme moral*. Valencia: Tipografía Quiles.
- Llopis, R. (1934). *Hacia una escuela más humana*. Madrid: Ediciones España.

- Luzuriaga, L. (1935). *Concepto y desarrollo de la nueva educación*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Mayordomo, A. y Fernández-Soria, J. M. (2008). *Patriotas y ciudadanos. El aprendizaje cívico y el proyecto de España*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Montessori, M. (1927). La Disciplina y la Libertad. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 29, 111-113.
- Nag, K. (1932). El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia. En Instituto de Ciencias de la Educación. Ginebra. *El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia*, (pp. 70-80). Madrid: La Lectura.
- Natorp, P. (1913): *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La Lectura.
- Naval, C. (2001). La educación (moral y cívica) en una sociedad globalizada. *Estudios sobre Educación*, 1, 21-33.
- Patri, Á. (1935). "La educación moral". En *La educación y la solidaridad. Trabajos presentados en el Tercer Congreso Internacional de Educación Moral*, (pp. 202-219). Madrid: Espasa-Calpe.
- Piaget, J. (1932). *Los procedimientos de la educación moral*. En P. Petersen y P. Piaget, *La nueva educación moral* (39-93). Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Profit, M. (1926). *La coopération à l'école primaire*. París: Delagrave.
- Profit, M. (1932). La coopération scolaire française. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 79, 183-184.
- Profit, M. (1935). *Las cooperativas escolares*. Madrid: Ediciones de la Revista de Pedagogía.
- Profit, M. (1935a). Après quinze années de coopération scolaire. *Pour l'Ère Nouvelle. Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*, 105, 53-55.
- Profit, M. (1935b). La cooperación escolar. *Revista de Pedagogía*, 162, 251-258.
- Profit, M. (1936). La cooperación escolar. *Revista de Pedagogía*, 173, 217-221.
- Reese, W. (2001). De Origins of Progressive Education. *History of Education Quarterly*, 41, 1-24.
- Reverdin, H. (1932). Prefacio. En *El espíritu internacional y la enseñanza de la Historia*, (pp. 5-9). Madrid: La Lectura.
- Spencer, H. (1880). *De la educación intelectual, moral y física*. Madrid: Hernández.
- Washburne, C. (1927). La libertad por el dominio personal. *Revista de Pedagogía*, 70, 457-460.
- Wells, H. G. (1930). Wells y la enseñanza de la historia. *Revista de Pedagogía*, 101, 223-225.

Wodehouse, H. M. (1930). Disciplina y autonomía de la educación moral. En P. Petersen y P. Piaget, *La nueva educación moral*, (pp. 94-110). Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.