

---

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO Y EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD MORAL DEL ALUMNADO

M<sup>a</sup> del Mar Requena Olmo  
CEP Alcalá de Guadaíra (Sevilla)  
mar\_olmo@hotmail.com

### Resumen

Esta comunicación tiene por objeto aportar conocimientos y reflexiones en torno a la educación en valores a través de los 10 primeros planes de formación de los maestros y maestras habidos en el siglo XX.

Defendemos la idea de que la formación de los docentes está llamada a cumplir con una importante función de transformar y mejorar nuestra sociedad, avanzando en una responsabilidad comprometida a través del ejercicio consciente de una educación moral entendida como construcción racional y autónoma de valores.

A lo largo de su desarrollo demostraremos que los Planes de Formación de maestros y maestras del siglo XX han ido acompañados de la transmisión de unos valores fundamentales que han guiado, y guían, la construcción de la personalidad moral del sujeto. Desde el estudio de cinco valores fundamentales (Justicia, Solidaridad, Paz; Igualdad, Libertad), tres dimensiones morales de la enseñanza y tres modelos de desarrollo moral empleados en dichos planes, demostramos que la inclusión de dichas variables han aportado conocimientos éticos-pedagógicos imprescindibles para que exista en la actualidad un discurso necesario y bien fundamentado para avanzar en autonomía y responsabilidad en los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

**Palabras clave:** Educación en Valores; Dimensiones morales de la enseñanza; Modelos de desarrollo moral; Planes de Formación; Exigencias éticas del profesorado.

## 0.- INTRODUCCIÓN

Los docentes, en nombre de la responsabilidad que se les otorga, están llamados a cumplir con la importante función de transformar, a partir de los pequeños cambios que pueden ir produciendo en su alumnado y en sí mismo, el mundo que les rodea contribuyendo a una sociedad más humanizada.

Para conseguir este objetivo fundamental nos planteamos el siguiente interrogante al que intentaremos responder a lo largo de esta comunicación:

El interés que se le concede y se le concedió a la educación moral, ¿ha sido congruente con la inclusión de conocimientos éticos-pedagógicos en los textos, asignaturas y planes de formación inicial de maestros y maestras durante el siglo XX en el sistema educativo español?

Con esta comunicación queremos ofrecer una breve panorámica histórica en la que se describe la formación de nuestros maestros y maestras en España durante el siglo XX y a lo largo de los 10 primeros planes de estudio. Defendemos la idea que la herencia del quehacer actual es fruto del deseo de imitar a aquellos “buenos maestros/as” que nos enseñaron durante los primeros años escolares unos valores que dignifican al ser humano.

A lo largo de su desarrollo analizaremos:

- 1.- Cinco valores fundamentales: Justicia, Solidaridad, Paz, Igualdad y Libertad, aportando un estudio estadístico de su presencia en los Planes de Formación Inicial de los Maestros y Maestras españoles habidos en el siglo XX.
- 2.- Describiremos las dimensiones morales de la enseñanza que se emplearon en dicha formación.
- 3.- Los modelos de desarrollo moral que se utilizaron en dichos planes.
- 4.- Y a través de tablas, presentaremos de manera sintetizada los datos estadísticos y porcentajes de cada una de las 3 categorías analizadas y citadas anteriormente.

Con la inclusión premeditada de dichas variables en la formación inicial de nuestros docentes, aportaremos reflexiones éticas-pedagógicas necesarias para que exista en la actualidad conductas y actitudes que nos ayude a avanzar en autonomía y responsabilidad en los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

## 1.- Los Valores Morales

Hasta hace unos años la educación se ha mantenido al margen de los valores con el pretexto de respetar la libertad y la autonomía del individuo. En la actualidad, y a partir de la publicación de numerosos informes internacionales sobre las directrices actuales de la educación<sup>1</sup>, el tema de los valores ha resurgido con gran protagonismo e interés en todas las organizaciones humanas. Los valores, perteneciente hasta entonces a la disciplina filosófica, se han introducido como eje vertebrador en nuestro actual sistema educativo, preconizándose su importancia en todos los preámbulos de las diferentes reformas educativas, pasadas y actuales.

Pero, ¿qué son los valores?

No podemos aceptar una única definición para respondernos a esta simple cuestión en apariencias, pues son múltiples dependiendo de las disciplinas desde la que se estudie.

El término valor está relacionado con la propia existencia de la persona, afecta a su conducta, configura y modela su idea y condiciona sus sentimientos. Se trata de algo cambiante, dinámico, que en apariencia hemos elegido libremente entre diversas alternativas, depende en buena medida, de lo interiorizado a lo largo del proceso de socialización y, por consiguiente, de ideas y actitudes que reproducimos a partir de diversas instancias socializadoras<sup>2</sup>.

Actualmente, y desde los diferentes ámbitos educativos se trabaja para que los valores sean “asumidos desde la propia conciencia individual como bienes en sí mismos”<sup>3</sup>, impidiendo que se aprendan por mera repetición mecánica, como meros hábitos sociales, buscamos vivir con nuestros semejante mediante relaciones en las que predominen el respeto mutuo, la tolerancia, la responsabilidad hacia nosotros mismos y hacia los demás..., valores vividos e interiorizados desde un convencimiento profundo de que sólo a través de ellos la convivencia y el desarrollo humano es posible.

En conclusión, y dado que existen numerosas definiciones de valor, expondremos las cuatro

---

<sup>1</sup> Sirva de ejemplo las siguientes referencias: Edgar Faure (presid.), y otros, (1972): Informe de la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la Educación: *Aprender a Ser*; Informe del Club de Roma: *Aprender; horizontes sin límites*; Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, *La Educación encierra un tesoro*, presidida por Jacques Delors, UNESCO, 1998 ; XXV Semana Monográfica de la Educación, *La Educación en el Horizonte 2020*, de Juan Carlos Tedesco.

<sup>2</sup> Carrera, LL. y otros, (1997): *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea, Madrid. 5ª ed., p. 20.

<sup>3</sup> Gómez García, N. (1983): *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Universidad de Sevilla, p. 32.

dimensiones o punto de vista más importante aportados por Fernando González Lucini<sup>4</sup> al concepto confuso, complejo y extenso:

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

Reclamamos un cambio del sentido de la moral de nuestro tiempo, un cambio en el que los valores morales ocupen un papel destacado en nuestras vidas y en el ámbito social y de la Educación, cambio que se perciba no sólo sobre lo «escrito, escuchado y hablado», sino en nuestras actitudes y comportamientos en los que predomine el respeto y la responsabilidad, entendiendo por este valor, la puesta en práctica de los cinco valores anteriormente señalados: desde la solidaridad, la libertad bien entendida, asumiendo la tolerancia, el sentido de igualdad y el reconocimiento de los demás por ser cuestión de justicia, generándose entonces sentimientos de paz, que es a lo que todos y todas estaos llamados para alcanzar una vida felicitaria.

### 1.1.- *Los Valores fundamentales*

En la *Primera Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo*<sup>5</sup>, encuentro mantenido entre representantes de las religiones más extendidas del planeta, se proclamó una “Ética Mundial, equiparable a la Primera Declaración de los Derechos del Hombre de 1776”<sup>6</sup>. En sus conclusiones, se resaltaron los siguientes valores que a continuación describimos. Ellos son los referentes de una investigación más amplia<sup>7</sup>. Han sido seleccionados no sólo por coincidir en su importancia todas las religiones existentes, sino porque son también los proclamados por nuestra Constitución y actual legislación educativa. Estos son: La Libertad, Justicia, Solidaridad, Tolerancia y Paz. Cinco valores

<sup>4</sup> González Lucini, F. (1990): *Educación en valores y diseño curricular*. Documentos para la Reforma. Alambra Longman, Madrid, p. 11.

<sup>5</sup> Conferencia de la Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo, (1994): *Hacia una ética mundial*. Trotta, Madrid.

<sup>6</sup> *Ibidem*, p. 10.

<sup>7</sup> Ver Tesis Doctoral: *La Educación Moral en la Formación de los Maestros y Maestras en España (1900-1971)*, por M<sup>a</sup> del Mar Requena Olmo, dirigida por la profesora M<sup>a</sup> Nieves Gómez García, a quien agradecemos su buen hacer, su paciencia, dedicación y ánimo constante hasta la finalización de dicho trabajo. Se puede consultar en:

<http://fondosdigitalesbeta.us.es>

terminales, entendiendo por terminales lo que Rokeach<sup>8</sup> define como *estados deseables de existencia idealizados*; que se centran en el yo o en los otros, imprescindibles para poder asumir en nuestras vidas el valor de la responsabilidad desde la autonomía personal.

### 1.1.1.- La Libertad

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

El término latino *Liber*, significa aquella “persona en la cual el espíritu de procreación se halla naturalmente activo”, *liber* era el joven que alcanzaba la madurez sexual, incorporándose a la comunidad como hombre capaz de asumir responsabilidades”<sup>9</sup>.

En su definición hallamos múltiples sentidos. Podemos hablar de:

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

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

Analizada por numerosos autores a lo largo de la historia<sup>10</sup>, sería conveniente no pasar de alto las aportaciones de E. Fromm<sup>11</sup> al estudio de la estructura de la condición humana, en la que la libertad ocupa un papel primordial en su existencia, de tal forma que la persona se halla entre una tendencia “progresiva” en la asunción de libertad, pero al mismo tiempo, se da una tendencia “regresiva” que implica “el miedo a la libertad”. Entre ambas dicotomías se edificaría su vida.

Para finalizar estos breves esbozos sobre el concepto de Libertad, acudimos a Rawls<sup>12</sup> y a su teoría sobre la justicia social, en ella interpreta la libertad de una persona como el derecho que ésta tiene de sentirse independiente y no identificada con ningún sistema particular de fines. Como la

<sup>8</sup> Rokeach, M. (1973): *Beliefs; attitudes and values*. Jossey-Bass, San Francisco. En Cembranos, C. (1981), p. 95.

<sup>9</sup> Ferrater Mora (1982): *Diccionario de Filosofía*. Alianza Editorial, Tomo III, 4ª ed., Madrid, p. 1968.

<sup>10</sup> Recomendamos las reflexiones de Gevaert, J. (1976): *El problema del hombre*. Ed. Sígueme. Salamanca; o las de Domingo Blanco (1994): *Libertad..*, en Cortina, A. (Direc.) (1994c): *10 palabras claves en Ética*. Universitaria Estella. Navarra.

<sup>11</sup> Fromm, E. (1971): *El miedo a la libertad..*. Paidós. Buenos Aires, p. 27.

<sup>12</sup> Rawls, J. (1999): *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*. Tecnos, Madrid, pp. 236, 237.

capacidad de la persona para autodirigirse en busca de lo que cree que es más adecuado para alcanzar su proyecto felicitarlo, pero con un único límite señalado por Rawls, los principios de justicia social. Considerada la libertad como uno de los “bienes primarios”<sup>13</sup>, “básicos”, fundamentales para dar respuesta a las necesidades de los demás y hacer efectiva la responsabilidad, es una concepción perteneciente al campo moral del bien. Permite el desarrollo y el ejercicio del sentido de lo recto, de lo bien hecho.

### 1.1.2.- La Justicia.

Procede del sustantivo latino *iustus*. La voz *iustitia* es un término abstracto identificado con “igualdad o adecuación objetivamente exigible”<sup>14</sup>. Derivado a su vez de *jus*, que significa derecho. Es justo el hombre que concede a cada uno sus derechos, es decir, lo que le es debido por ser lo que es, similar al orden o a la medida.

Victoria Camps, nos la señala como “valor central”<sup>15</sup>, pues mantiene una estrecha relación con los derechos fundamentales de las personas y sin ella no tiene razón de ser los demás valores. Como condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar la felicidad se constituye, en palabras de Camps, “en el fin último de la vida moral”<sup>16</sup>.

También podemos entenderla, “como un contrato, un pacto necesario entre todos para mantener el orden y la sumisión a unas leyes generales, con el único fin de preservar a las sociedades humanas de su autodestrucción”<sup>17</sup>. Para su realización necesitaríamos de la buena voluntad de los individuos, de los ciudadanos.

En palabras de Camps, sería una “virtud política”<sup>18</sup>, ya que no debería quedar reflejada en meros sentimientos solidarios –individualista –, sino enmarcada legislativamente. Esta misma idea se refleja en las bases sobre las que se sustenta la teoría sobre la justicia de J. Rawls<sup>19</sup>. Para una posible resolución de práctica de justicia, se requiere lo que Rawls denomina *personalidad moral*, es decir, “aquella persona –o institución –, que se caracteriza por dos facultades morales: la capacidad para actuar a partir de un sentido de la justicia y una capacidad para formar una concepción del bien y perseguirla racionalmente”<sup>20</sup>, y por tanto, autónomamente.

<sup>13</sup> Rawls, J. (1999): *Teoría de la Justicia*. Traducción castellana de M. Dolores González, F.C.E., México, 1978.

<sup>14</sup> Millán Puelles, A. (1984): *Léxico filosófico*. Ediciones Rialp, S. A., Madrid, p. 369.

<sup>15</sup> Camps, V. (1994): *Los valores de la educación*. Grupo Anaya, Madrid, p. 107.

<sup>16</sup> Camps, V. (1990): *Virtudes Públicas*. Espasa-Calpe. Madrid, p.31.

<sup>17</sup> *Ibidem*, p. 112

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 31.

<sup>19</sup> *Op. cit.* Rawls, J. (1999), p. 235.

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 104.

Tomando como referencia distintas ciencias, el profesor Gil Martínez<sup>21</sup> realiza el siguiente análisis encontrando las siguientes acepciones al término de justicia:

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

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

### 1.1.3.- La Solidaridad

Procede de la voz latina *solidus*, significando moneda de oro sólida. *Solidare*, entendida “como cohesión interna de un grupo social”<sup>22</sup>.

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

En palabras de Victoria Camps la solidaridad consiste en “un sentimiento de comunidad, de afecto hacia el necesitado, de obligaciones compartidas, de necesidades comunes. Todo lo cual lleva a la participación activa en el reconocimiento de ayuda al otro”<sup>23</sup>. Va unido al valor de responsabilidad, ya que comporta un serio compromiso por el bien de todos y de cada uno. Implica luchar por superar las diferencias desde donde se mide a las personas: diferencias ideológicas, raciales,

<sup>21</sup> Gil Martínez, R. (1998): *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de educación secundaria y escuelas de padres*. Escuela Española. Madrid, p. 151.

<sup>22</sup> Rey Pastor, J.; Quiles, I. (Dir.), (1952): *Diccionario filosófico*. Espasa-Calpe, Argentina.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, Camps, V. (1994), p. 114.



económicas, religiosas. Se trata de un compromiso valiente y sincero a favor de la superación de la discriminación, la explotación y la opresión de personas y grupos.

#### 1.1.4.- *La paz*

Como “elemento constitutivo de las realidades sociales”<sup>24</sup> está asociado al propio origen de la humanidad y a su evolución histórica.

Reconocida por Pérez Serrano como “uno de los principales valores de la existencia humana, ya que afecta a todas las dimensiones de la vida”<sup>25</sup>. No nos podemos contentar con un concepto de paz tan escueto y simplista, como ausencia de guerra o como una mera aspiración de vivir en una sociedad buena y deseable, sino que requiere hacer uso de un concepto más global como podría ser la definición aportada por Francisco Muñoz: “*propiedad de un sistema social* en el que los actores cooperan o, cuando hay un conflicto lo conducen, lo transforman o lo resuelven en modo que no usen la violencia y sean constructivos”<sup>26</sup>. Tomando de referencia el análisis lingüístico que Rafael Grasa<sup>27</sup> realiza sobre el concepto de paz, podemos hablar de una «paz positiva» de tradición oriental y que ha sido reivindicada en los últimos años por especialistas y activistas de los movimientos en pro de la paz. Es aquella que persigue la armonía social, la justicia, la igualdad, y por tanto, el cambio de las situaciones de violencia estructural que contribuyen a la violencia directa. La definición que Muñoz<sup>28</sup> da al concepto de paz, al cual añade de *imperfecta* habla de un proceso entre la paz negativa y la paz positiva, entre la ausencia de violencia y la preeminencia de la justicia, como búsqueda de convivencia entre aspectos positivos y negativos, de aciertos y errores.

#### 1.1.5.- *La Tolerancia*

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

El diccionario de la Real Academia Española, en sus voces “tolerar” y “tolerancia”, nos señala como sentidos principales: “sufrir”, “llevar con paciencia”, “permitir algo que no se tiene por lícito

---

<sup>24</sup> Muñoz, Francisco A. (ed.) (2002): *La paz imperfecta*. Eirene. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada. P. 24.

<sup>25</sup> Pérez Serrano, G. (1997): *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Editorial popular, Madrid, p. 97.

<sup>26</sup> *Op. cit.* Muñoz, Fco. A. (2002), p. 187.

<sup>27</sup> Grasa, R. (1984): “Educar para la paz: una tarea posible y urgente”. *Cuadernos de pedagogía*, nº 112. En González Lucini, F. (1994): *Temas transversales y educación en valores*. Grupo Anaya, Madrid, pp. 74-75.

<sup>28</sup> *Op. cit.* Francisco A. Muñoz (2002).



sin aprobarlo expresamente”, “respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras”, y “reconocimiento de inmunidad política para los que profesan religiones distintas de las admitidas oficialmente”.

Rawls, al tratar el papel de la tolerancia en su teoría sobre la libertad y la justicia, le llevó a admitir que el mayor problema no se haya en aceptar el pluralismo propio de una sociedad democrática y moderna, sino el saber vivir con “un pluralismo de doctrinas que resultan incompatibles entre sí”<sup>29</sup>. Por eso nos atrevemos a afirmar que la tolerancia se constituye en pieza clave para la evolución de una sociedad moderna, además de ser una vía más de transformación política y social.

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

## 2.- Las dimensiones morales de la enseñanza

Es muy escasa la bibliografía con respecto al tema. Tomamos las citadas por Valli y analizadas por Hansen<sup>30</sup> que han sido las que hemos tomado de referencia en una investigación más amplia<sup>31</sup>. El docente durante su actividad formativa y de manera consciente y premeditada ejercita y pone en práctica dichas dimensiones con su alumnado. Estas son:

### 2.1.- Función *deliberativa*.

Se ejerce cuando el docente hace referencias a la emisión de juicios a favor de los más desfavorecidos, con cuestionamiento con la intención de hacer crecer en sabiduría y en discernimiento moral a sus alumnos/as. Consideramos que esta sabiduría le llevaría al alumnado a una apreciación y sensibilidad hacia los demás como fines en sí mismos y no como medios para otro fin. Es buscar alternativas entre las diversas opciones que se le puede presentar al maestro/a y alumnado en busca de aquella que puede beneficiarles a través de la mejora el mundo en el que viven.

<sup>29</sup> Rawls, J. (1996): *Liberalismo político*, Trad. De S. R. Madero, Fondo de Cultura Económica, México, pp. 11,12.

<sup>30</sup> David T. Hansen (2000): “La moral está en la práctica”. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 3, nº 1 p. 128.

<sup>31</sup> *Op.cit.* Requena, M.M. (2007).

## 2.2.- Función *relacional*.

Con la comprensión empática, consideración hacia el otro, cooperación, solidaridad y acercamiento hacia al alumnado, en la personalización e individualización de la educación.

## 2.3.- Función *crítica*.

Se manifiesta con expresiones que demuestran un deseo profundo de transformación social, de mejora, a favor de un mundo más humano mediante pactos verbales de compromiso o de implicación en proyectos humanitarios<sup>32</sup>.

Estas dimensiones morales de la enseñanza deberían ser conocidas y aplicadas de manera sistemática en toda práctica de enseñanza, pues compartimos la idea del profesor Esteve<sup>33</sup>, para el cual, la «crisis de la profesión docente», se refiere fundamentalmente a su situación personal en el ejercicio de sus múltiples funciones. Entre los resultados de sus investigaciones, cita múltiples carencias en la formación inicial del profesorado, señalando especialmente “una orientación de los planes y programas de formación del profesorado centrada sólo en la acumulación de conocimientos, y casi carente de objetivos en el ámbito personal; cuando, de hecho la práctica docente está basada fundamentalmente en las relaciones interpersonales”<sup>34</sup> siendo éstas fundamentales para la formación del juicio crítico de sus alumnos, el sentido de responsabilidad individual, y por supuesto, su mejora intelectual, son objetivos cuyo éxito depende, entre otros motivos, de su capacidad para hacer de sí mismo un instrumento capaz de crear una relación tal con sus alumnos en la que el profesor se constituye en ejemplo y modelo.

## 3.- Los Modelos de desarrollo moral

Tradicionalmente y desde el año 1.771 - fecha clave para la historia de la formación de los maestros/as en España-, fecha en la que por primera vez un gobierno español fija los requisitos y circunstancias para que un maestro/a pueda ejercer como tal<sup>35</sup>, la educación moral se basaba en la

<sup>32</sup> Al analizar esta variable en nuestra investigación, sólo hemos tenido en cuenta los proyectos de deseo, de compromiso verbal, y no de resultados manifestados en conductas que sería lo más deseable y realista, pues al tratarse de una investigación cuyas fuentes de investigación primaria son los libros de texto, solo hemos podido tener en consideración los deseos verbales detectados en ellos.

<sup>33</sup> Esteve, J. M<sup>a</sup>. (1984): *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Narcea, Madrid.

<sup>34</sup> *Íbidem*, p. 19.

<sup>35</sup> Colección Legislativa de Instrucción Primaria. 1.856. Madrid. Imp. Nacional, pp. 60-65.

Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino. Decretado por el Gobierno provisional de 15 de Octubre de 1.843.

autoridad del maestro, en sus lecciones de moral o enseñanza directa, reforzándolas en la obediencia y en la disciplina como manera de influir en la conducta del alumno. La religión se constituía en un elemento reforzador de dichas enseñanzas. Sin embargo en la actualidad, observamos que en su enfoque educativo se está destacando el papel del análisis lógico, los razonamientos prácticos, las habilidades analíticas, los dilemas morales y el juicio moral, es decir, los elementos cognitivos están incidiendo más que la transmisión de contenidos o normas morales contenidos en un código único. Ahora bien, creemos que para que este tipo de estrategias sean funcionales y se den con un mínimo de garantías y produzcan realmente cambios positivos en la conducta del que aprende, se requiere sin ninguna duda, de un profesional bien preparado para enfocar su desarrollo convenientemente. Los modelos analizados son:

**3.1.- Modelo de Socialización** o de instrucción directa. Basado en el convencimiento de que existen unos valores universales, absolutos, necesarios para toda persona y para que la sociedad avance en su proceso humanizador. A través del empleo textual de los términos de “inculcación”, “adoctrinamiento”, “dogmatismo” o “coacción”, es como podemos detectar dicho modelo en los libros de texto analizados. En las alusiones al modelaje, a las ejemplificaciones, a los premios y castigos, así como con la detección ideológica del objetivo final de este modelo: conseguir que todo el alumnado adquiriera unos valores determinados y únicos, como respuesta al principio de que la persona se va perfeccionando a medida que se aproxima a la idea o imagen representada por un patrón previamente establecido por la sociedad.

Ejemplo de este modelo de desarrollo moral es el que estuvo presente en los textos de urbanidad, en los que las pautas de comportamiento se daban cerradas, clausuradas a la reflexión y a la crítica.

**3.2.- Modelo de Construcción** o de desarrollo autónomo del razonamiento moral. Podemos saber que el profesor emplea este modelo cuando estimula al educando hacia un estadio superior de desarrollo moral, a través del empleo del diálogo, el uso de asambleas, fomentando en el alumnado la emisión de juicio, razonamientos morales, reflexiones cada vez mejores, más aptos, y de más valía moral. Con la aparición del término “autonomía” pero con sentido cognitivo de libre ejercicio del pensamiento racional-moral.

**3.3.- Modelo de Formación del Carácter.** Constatamos la existencia de este modelo a través de expresiones que nos indiquen que el profesor alienta al alumno hacia la adquisición de hábitos de buen comportamiento como otra forma de ejercitar la formación moral, pero sin el empleo de la coacción o el castigo, sino por medio del razonamiento, la reflexión, para incrementar la consideración, el amor, la solidaridad, buenos sentimientos... hacia los demás. A través del uso del concepto de voluntad, autoconocimiento, autonomía - como capacidad de autorregulación -, autogobierno, empatía o perspectiva social, referencias al desarrollo de habilidades sociales, a la educación de los sentimientos o emociones desde la autocrítica y la reflexión. Este es el modelo que preconiza actualmente en nuestras escuelas.

#### **4.- Resultados del estudio comparativo-descriptivo de las 3 categorías en los 10 primeros Planes de Estudio de maestros y Maestras del siglo XX (1900-1971).**

##### **4.1.- Porcentaje de aparición de los valores en los planes de estudio.**

Observando la tabla que presentamos más adelante, sus datos nos señalan la fuerte inversión o preferencia de unos valores sobre otros según la situación política-social en la que se vivía en determinadas épocas.

Constatamos que tras el exhaustivo análisis de los valores reflejados en los 70 libros de texto<sup>36</sup> de nuestros antiguos maestros/as empleados en su formación, el valor de la *libertad* es muy revalorizado en el plan de 1967, pues no en balde se comienza a vivir los últimos años de la dictadura y se va a necesitar, fundamentalmente de este valor para hacer posible la incipiente llegada de la democracia. Podríamos pensar que en la educación de nuestros maestros/as según este plan, se asume un fuerte compromiso por concienciarlos en la necesidad urgente de formar hombres libres para una participación ciudadana responsable.

Nos mantenemos en esta misma línea de investigación, al observar que aunque en el siguiente plan, el del 1971 se produce otro segundo punto de inflexión, en este caso es con respecto a la revalorización del valor de la *paz* y de la *tolerancia* en detrimento del de la *justicia*. Esto nos lleva a pensar que son pruebas irrefutables para demostrar que con este plan se comienza a despertar una corriente humanista nueva, diferente a la conservadora y clerical, la cual pensamos, puede ser origen de la presencia constante del valor de la *solidaridad* a lo largo de todos los planes analizados

<sup>36</sup> La muestra de nuestra investigación se basa en 70 libros de texto, de 23 asignaturas seleccionadas entre aquellas que más se repiten en los distintos planes de estudio.

- este valor lo describimos como una subcategoría definida con las denominaciones de otros valores de raigambre religiosa-. Una nueva corriente humanista, la “Educación Personalizada” comienza a exteriorizarse a través de la priorización de los valores objeto de nuestro estudio: *la libertad*, fundamental como expresión de la necesaria «autonomía» para constituirse cada ser con su propia singularidad; la *paz* y la *tolerancia*, como valores imprescindibles que hagan posible una nueva convivencia, una nueva comunicación entre los hombres y posibilidad real para una vida en democracia.

PLANES DE ESTUDIO	VALORES				
	JUSTICIA	PAZ	TOLERANCIA	SOLIDARIDAD	LIBERTAD
1901-1903	1,90	0,50	0,19	1,32	1,79
1914	1,03	0,14	0,00	0,86	1,42
1931	2,50	0,77	0,04	0,63	4,24
PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES	3,11	2,15	0,36	1,77	1,38
PLAN DE 1945	5,49	2,68	0,12	2,30	5,22
PLAN DE 1950	6,45	0,76	0,06	0,99	4,25
PLAN DE 1967	2,83	0,52	0,85	2,32	7,80
PLAN DE 1971	1,22	3,42	2,17	2,13	7,63

**Tabla de elaboración propia:** *Media aritmética de cada uno de los valores contenidos en cada plan de estudio.*

Observando los datos aportados por el plan de 1931 comprobamos que en los 9 textos analizados no aparece reflejado ese mismo interés por hacer una nueva escuela. Hallamos un cierto inmovilismo al comparar los valores detectados en los libros de texto perteneciente a los primeros planes del siglo XX<sup>37</sup>. No hallamos los principales valores humanos definidos en la ideología de la II República, por el contrario observamos que este plan se mantiene en la misma línea ideológica de los primeros planes del siglo XX, de marcado carácter liberal, preocupado por una mejora en la formación profesional de los maestros pero conservador en materia de moral. Nos atrevemos a aventurar, con la debida precaución, que en materia de libros de texto las ideas de la «nueva pedagogía» iniciada por Dewey y Piaget<sup>38</sup> no se contemplaba de manera generalizada en sus textos. Podríamos pensar que en materia de educación moral existe un conservadurismo importante en materia de libros de texto pues éste ha sido considerado como instrumento político, objeto de control estatal por ser herramienta “útil para la transmisión de conocimientos y para la formación de

<sup>37</sup> El total de los libros analizados de estos planes 1901, 1903, 1914, fueron 19, pertenecientes a 23 asignaturas seleccionadas entre aquellas que más se repitieron en los 10 planes estudiados.

<sup>38</sup> Piaget, J (1967): Los procedimientos de la educación moral. En Piaget, Petersen, Wodehouse, Santullano (1933): *La nueva educación moral*. 3ª ed., Losada, Buenos Aires, pp. 754.

la personalidad”<sup>39</sup>.

#### 4.2.- Porcentaje de aparición de la categoría Modelo de Desarrollo Moral

Tomando de referencia la tabla que presentamos, observamos que en todos los planes aparecen reflejados los tres modelos de desarrollo moral, destacándose su presencia en los planes franquistas a excepción del plan de 1950, en el que quizás, la escasa aparición de alusiones a los modelos de desarrollo moral sea debido a un predominio de contenidos disciplinares y profesionales en detrimento de la importancia de incluir contenidos en sus libros de texto sobre formación moral. Recordemos un dato interesante, este plan incluía en su formación la asistencia obligada a los Campamentos del Frente de Juventudes o Curso de verano de la Sección Femenina, actividades para las que usualmente no se empleaban libros de texto, pero sí sabemos de su carácter netamente político. Quizás por este motivo, el tema de la formación moral de sus maestros no aparece aludida en sus textos.

El plan de estudio que presenta menos referencias al desarrollo moral es el de 1971, llamándonos especialmente la atención, la escasa presencia del modelo de la Formación del carácter. Posiblemente este “olvido” sea debido a la mayor importancia concedida a los contenidos netamente disciplinares a favor de la tan deseada especialización propia de la etapa tecnocrática. Quizás otro motivo de su escasa presencia sea debido a un “mal entendido respeto” a la libertad del alumno, como respuesta a la cercana llegada de la democracia, la cual hemos definido como mal entendida porque hemos confundido el respeto por los valores elegidos libremente por el sujeto, con el olvido del fomento de aquellos que permitirán saber vivir en democracia.

PLANES DE ESTUDIO	MODELOS DE DESARROLLO MORAL		
	SOCIALIZACION	CONSTRUCCION	FORMACION DEL CARACTER
A. 1901-1903	88,88%	77,77%	88,88%
B. 1914	55,55%	22,22%	44,44%
C. 1931	77,77%	55,55%	77,77%
D. PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES	100%	75%	87,5%
E. PLAN DE 1945	100%	71,4%	100%
F. PLAN DE 1950	72,72%	36,36%	63,63%

<sup>39</sup> Escolano Benito, A. (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Ediciones Pirámide S.A, Madrid. p. 47.

<b>G. PLAN DE 1967</b>	<b>100%</b>	<b>71,42%</b>	<b>100%</b>
<b>H. PLAN DE 1971</b>	<b>50%</b>	<b>30%</b>	<b>10%</b>

**Tabla de elaboración propia:** *Media aritmética de cada uno de los Modelos de desarrollo moral contenidos en cada plan de estudio*

Es un dato muy destacable el alto porcentaje con que son citados los modelos de desarrollo moral en el plan de 1967, que a pesar de componerse de tan solo dos cursos, sin embargo en sus textos se recoge un evidente interés por el tema. Lástima que este plan tuviese tan poca vigencia.

Los modelos más señalados en todos los planes son el modelo de Socialización y el de la Formación del Carácter, siendo el de la Construcción el menos nombrado. Una posible interpretación a esta importante diferencia, sea por la escasa tradición educativa al estímulo del razonamiento autónomo-moral por parte del futuro educador, pues es bien sabido la dificultad que entraña conseguir que la persona regule su propia conducta y pueda hacerse con una moral propia con la que pueda contribuir a un mundo más humanizado. Es más sencillo proporcionar las nociones o conductas deseables, que crear las condiciones para que los sujetos construyan sus propias normas morales. Para realizar esto, y como estrategias didácticas, es imprescindible fomentar la convivencia entre el alumnado y posterior reflexión sobre ella, fomentando la participación del alumno en las decisiones de la escuela, temas, que ni si quiera en nuestros días se llevan a cabo de manera general en nuestros centros, pues las habilidades del profesorado para fomentar la convivencia y el trabajo en grupo es aún tema pendiente en su formación inicial. Es una apreciación que se percibe en los docentes en nuestra actualidad.

#### 4.3.- Porcentaje de aparición de la categoría Dimensiones Morales de la Enseñanza

PLANES DE ESTUDIO	DIMENSIONES MORALES DE LA ENSEÑANZA		
	DELIBERATIVA	RELACIONAL	CRITICA
<b>A. 1901-1903</b>	<b>55,55%</b>	<b>77,77%</b>	<b>77,77%</b>
<b>B. 1914</b>	<b>33,33%</b>	<b>55,55%</b>	<b>33,33%</b>
<b>C. 1931</b>	<b>55,55%</b>	<b>66,66%</b>	<b>33,33%</b>
<b>D. PLAN BACHILLER Y PLANES PROVISIONALES</b>	<b>50%</b>	<b>87,5%</b>	<b>37,5%</b>
<b>E. PLAN DE 1945</b>	<b>57,14%</b>	<b>71,42%</b>	<b>57,14%</b>
<b>F. PLAN DE 1950</b>	<b>27,27%</b>	<b>9,09%</b>	<b>18,18%</b>
<b>G. PLAN DE 1967</b>	<b>42,85%</b>	<b>42,85%</b>	<b>9,09%</b>
<b>H. PLAN DE 1971</b>	<b>30%</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>

**Tabla de elaboración propia:** *Media aritmética de cada una de las Dimensiones Morales de la Enseñanza contenidos en cada plan de estudio*



Tomando de referencia la tabla, observamos que el plan de 1950 es el que se nos vuelve a señalar como el que posiblemente menos interés refleje por la educación moral en sus libros de texto. La baja frecuencia de dimensiones morales de la enseñanza citados en su currículo nos inclina a pensar que este hecho pueda ser debido a que coincide con un periodo temporal de consolidación, estabilidad y apogeo de la ideología del nacional-catolicismo, destacándose que el porcentaje que más bajo se da es la dimensión relacional de la enseñanza, quizás porque ya no se viera tan necesario el adoctrinamiento al futuro maestro para que fuese ejemplo y modelo de virtudes, ya habían recibido durante los ocho años de instrucción primaria ese fuerte control ideológico marcado por un código moral único, reforzado éste además a través de una vida cotidiana con fuerte control moral de carácter religioso, por lo que podemos entrever que una relación personalizada, cercana al alumno en el que los sentimientos, emociones y creencias a través del pensamiento y actitudes del maestro, no serían tan necesarios de patentizarse.

Sin duda, son los planes de principio del siglo XX y los del franquismo de la posguerra los que más señalan las dimensiones morales de la enseñanza, siguiéndole en importancia el plan republicano, en el cual y precisamente será la dimensión relacional la que más destaque en todos los planes para contribuir a una enseñanza catalogada como de moral. El acompañamiento educativo y la cercanía al alumno para conocerlo, son estrategias fundamentales, que junto con el uso del recurso emocional de la personalidad moral del maestro resultan imprescindible para hablar de una enseñanza de carácter moral.

El plan de 1967 vuelve a presentarse como el que mayor porcentaje de las dimensiones morales de la enseñanza nombra, después de la evidente disminución de estas dimensiones durante el plan anterior. Una posible interpretación a este aumento, puede ser el hecho de que hablamos de un plan con espíritu profesionalizador, iniciándose con dicho plan un nuevo modelo de enseñanza, el tecnocrático. Se asemeja en porcentaje al plan de 1931, conocido también como el plan profesional, porque la mayoría de sus asignaturas eran de carácter pedagógico. Podemos entonces deducir que aquellos planes con mayor presencia de asignaturas didácticas y metodológicas son los que presentan mayor porcentaje de dimensiones morales de la enseñanza. Pero hay una importante excepción en cuanto a la dimensión crítica de la enseñanza, la cual se observa que comienza a disminuir de manera muy evidente a partir del plan de 1950, etapa en la que se inicia el desarrollo económico, aperturismo internacional y fuerte estabilidad social en nuestro país. Dicha dimensión

no experimentará un aumento significativo hasta la llegada del plan de 1971, el cual coincide al igual que en los primeros planes del siglo XX y el plan de 1945 con los que más alto porcentaje presentan en la dimensión crítica de la enseñanza. Una posible explicación es que todos los planes nombrados coinciden con periodos históricos importantes que trajeron cambios sociales muy evidentes; los planes de 1901 y 1903 se gestaron en una etapa histórica caracterizada por los fuertes enfrentamientos ideológicos entre liberales y conservadores, coincidiendo con un deseo claramente manifiesto de regenerar a España a través de la educación. El plan de 1945 se instauró coincidiendo con los años de mayor fuerza ultraconservadora, siendo de nuevo, el campo de la educación el arma empleada para esta recreación de una nueva España. El plan de 1971 también coincide con un periodo histórico de auténtico deseo de cambio social a través de la democracia. Cada una de estas etapas, pues coinciden con un periodo temporal de auténtico deseo de hacer una España distinta, perfeccionada, para contribuir a un mundo mejor.

## CONCLUSIONES

El tema de la educación moral siempre estará abierto al debate, al juicio crítico, a la reflexión, y por tanto y aunque nos pudiera dar la sensación de que en Educación Moral no hay nada nuevo por descubrir, los avances de las ciencias no dejan de aportar interesantes conocimientos en dicha materia.

Es la vida en sociedad y la relación que mantenemos con nosotros mismo y con los demás, por la responsabilidad a la que todos/as estamos llamados, los que impulsan la necesidad de reconducir la educación moral hacia nuevas direcciones que posibiliten un mundo más armonioso y justo.

Si tomamos de referencia la exposición de principios y fines de la Educación en el preámbulo de la Ley actual de Educación - LOE de 3 de mayo 2006<sup>40</sup>-, detectamos numerosas referencias a los valores y al ámbito de la Educación Moral. Los que estamos inmersos en la práctica educativa-docente, detectamos el despertar de una nueva corriente ética-pedagógica: la educación de los sentimientos, de las actitudes y el desarrollo de la inteligencia emocional, pero en cuya base no podemos olvidar los valores fundamentales que hacen de nuestra civilización un mundo más

---

<sup>40</sup> LOE, Ley Orgánica 2/2006, BOE 3 de mayo de 2006. Principio c: *Transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.* Fines: Tolerancia, Libertad, Paz; Responsabilidad, Autonomía, Cooperación, Solidaridad, Respeto...

humano.

Tomando de referencia los planes de estudio de los centros universitarios que se dedican a formar actualmente al profesorado con las nuevas titulaciones de Grado, observamos en sus planes de estudio el olvido de incluir referencias explícitas sobre los valores y la forma de hacerlos extensibles al alumnado. No encontramos en sus planes de estudio referencia alguna a la importante función de la acción tutorial con el alumnado y con las familias, siendo éste ámbito específico para impartir la Educación en Valores. Observamos incoherencia entre la formación inicial que reciben, y las diversas funciones que desde la legislación en materia educativa se les exigen. Difícilmente pueden los profesores ayudar a sus alumnos a construir unos valores que ni si quieren ellos mismos tienen asumidos conscientemente ni reconocidos como tales. Recordemos el pensamiento de Krishnamurti para finalizar: “sólo cambiando el pensamiento, el sentir, la actitud del maestro, entonces, podrá tal vez surgir una nueva cultura, una nueva civilización”<sup>41</sup>.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez González, M y Bisquerra, R (1996). Manual de Orientación y Tutoría. Educación Moral. Barcelona: Praxis.
- Blanco, D. (1994). *Libertad*, en Adela Cortina, *10 palabras claves en Ética*. Navarra: Universitaria Estella.
- Botkin, J.W. , Elmandjra, M. y Malitza, M. (1079). Informe del Club de Roma: *Aprender, horizontes sin límites*. Madrid: Santillana [prólogo de Aurelio Peccei]
- Brezinka, W. (1987). “*La habilidad moral como objetivo de la educación*”, en Jordan, J.A. y Santolaria, F.F. (eds.) (1987): *La educación moral, hoy. Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU.
- Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid: Grupo Anaya, p. 107.
- Carrera, LL. y otros, (1997). *Cómo educar en valores: Materiales, textos, recursos y técnicas*. Madrid: Narcea, 5ª ed., p. 20.
- Cembranos, C. y Bartolomé, M. (1981). *Estudios y experiencias sobre educación en valores*. Madrid: Narcea, p. 95.
- Conferencia de la Declaración del Parlamento de las Religiones del Mundo, (1994): *Hacia una ética mundial*. Madrid: Trotta.
- De la Herrán Gaseón, A. (1993). *La educación del siglo XXI. Cambio y evolución humana*. Madrid:

<sup>41</sup> Krishnamurti, J. (1953): *Educando al educador*. Orión. Méjico, pp. 9 y 10.

Editorial Ciencia 3, p. 16.

Edgar Faure (presid.) y otros, (1972). Informe de la Comisión Internacional sobre el desarrollo de la Educación: *Aprender a Ser*; Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO, 1998.

Escolano Benito, A. (1997): *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid: Ediciones Pirámide S.A

Esteve, J. M<sup>a</sup>. (1984). *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*. Madrid: Narcea.

Ferrater Mora (1982). *Diccionario de Filosofía*. Tomo III, 4<sup>a</sup> ed., Madrid: Alianza Editorial, p. 1968.

Fromm, E. (1971). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós, p. 27.

García Hoz, V. (1990). Sobre educación moral, la aceptación de la ley y las obras pequeñas. *Cuadernos de pensamiento*, 5, pp. 9-22.

Gevaert, J. (1976). *El problema del hombre*. Salamanca: Ed. Sígueme.

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

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

González Lucini, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya, pp. 74-75

Gómez García, N. (1983). *Educación y Pedagogía en el pensamiento de Giner de los Ríos*. Universidad de Sevilla, p. 32.

Grasa, R. (1984). Educar para la paz: una tarea posible y urgente. *Cuadernos de pedagogía*, nº 112.

Hansen David, T. (2000). La moral está en la práctica. *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 3, Nº 1.

Howe, L.W.; y Howe, M.M. (1977): *Cómo personalizar la educación. Perspectivas de la clarificación de valores*. Madrid: Santillana.

Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI

*La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana

Kohlberg, L.; and Candee, D. (1984): “The relationship of moral judgment to moral action”, en Rurtines, W.L. and Gewirtz, J.L.: *Morality, moral behavior and moral development*, New Jersey: Wiley.

- Krishnamurti, J. (1953). *Educando al educador*. Méjico: Orión.
- Medina Rubio, R. (1993-1994). La educación para la conducta moral en una sociedad pluralista. *Cuestiones Pedagógicas*, 10-11, pp. 39-57.
- Millán Puelles, A. (1984). *Léxico filosófico*. Madrid: Ediciones Rialp, S. A, p. 369.
- Muñoz Francisco, A. (ed.) (2002). *La paz imperfecta*. Instituto de la Paz y los Conflictos. Universidad de Granada: Eirene, p. 24.
- Pérez Serrano, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Editorial popular, p. 97.
- Peters, R.S. (1984). *Desarrollo moral y educación moral*. México: F.C.E.
- Piaget, J (1930): Los procedimientos de la educación. En Piaget, Petersen, Wodehouse, Santullano (1933). *La nueva educación moral*. 3ª ed., Buenos Aires: Losada.
- Puig Rovira, J.M<sup>a</sup>. y Martínez Martín, M. (1989). *Educación Moral y Democracia*. Barcelona: Laertes, pp. 192-212.
- Tedesco, J.C. (2010). *La Educación en el horizonte 2020*. Madrid: Fundación Santillana.
- Raths, L.E.; Harmin, M.; Simon, S.B. (1982). *El sentido de los valores y la enseñanza. Cómo emplear los valores en el salón de clase*. México: CECSA.
- Rawls, J. (1996). *Liberalismo político*, Trad. De S. R. Madero, México: Fondo de Cultura Económica, pp. 11,12.
- Rawls, J. (1999): *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos, pp. 236- 237.
- Rawls, J. (1999): *Teoría de la Justicia*. Traducción castellana de M. Dolores González, México: F.C.E.
- Requena Olmo, MM. (2007). *La Educación Moral en la Formación de los Maestros y Maestras en España (1900-1971)*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla
- Rey Pastor, J.; Quiles, I. (Dir.), (1952): *Diccionario filosófico*. Argentina: Espasa-Calpe.
- Rokeach, M. (1973): *Beliefs; attitudes and values*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Santolaria, F. (Eds.) (1087). *La educación moral hoy: Cuestiones y perspectivas*. Barcelona: PPU, pp. 269-287.

## REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Colección Legislativa de Instrucción Primaria. 1.856. Madrid. Imp. Nacional, pp. 60-65.

Reglamento Orgánico para las Escuelas Normales de Instrucción Primaria del Reino. Decretado por el Gobierno provisional de 15 de Octubre de 1.843.

LOE, Ley Orgánica 2/2006, *BOE 3 de mayo de 2006*