

EL PENSAMIENTO PEDAGOGICO DE M. CARDERERA Y POTO

MARIA JESUS VICEN FERRANDO

RESUMEN

Mariano Carderera, con gran fe en el poder de la educación, dedicó toda su vida profesional a elevar el nivel educativo de su país, tanto desde su puesto de profesor de Escuela Normal de maestros como desde los diversos cargos que desempeñó en la administración educativa sin olvidar su faceta de escritor de libros y revistas dirigidos a los profesionales de la enseñanza.

Se exponen, a lo largo de este artículo, los aspectos más destacables del pensamiento educativo del pedagogo oscense haciendo una breve referencia a algunos autores españoles o extranjeros que inspiraron su obra.

ABSTRACT

Mariano Carderera, with a great faith in the power of education, devoted all his professional life to raising the educational level of his country from his position as teacher in the "Normal School of teachers" and also from the different posts which he held in the educational administration without forgetting his facet as a writer of books and reviews directed to teaching professionals.

Throughout this article the most notable aspects of the educational thinking of the pedagogue of Huesca are explained making a reference to some spanish or foreign authors who inspired his work.

PALABRAS CLAVE

Educación intelectual, Instrucción popular, Educación física, Escuela laica, Disciplina, Escuela de párvulo.

KEYWORDS

Intellectual education, Popular instruction, Physical education, Laic education, Discipline, Nursery school.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Conocer e interpretar el pensamiento pedagógico cardereriano supone tener presentes tanto su trayectoria profesional como su preparación científica y cultural. En cuanto a esta última, el conocimiento de varios idiomas como el francés, alemán, inglés e italiano, le facilitó la lectura de autores extranjeros del ámbito europeo (Locke, De Gerando, Dupanloup, Niémeyer, la Pädagogische Real Enzyklopedie, etc.) así como la posibilidad de entablar relaciones personales con dichos pedagogos (Werhli, Gauthey, etc.) por medio de entrevistas personales y de la correspondencia. No le bastó la lectura de autores alemanes, franceses, ... sino que quiso conocer el estado de la educación en otros países europeos¹ (Vicén, 1992, 1) y constatar las experiencias educativas de éxito del siglo XIX en las propias instituciones; esta actividad "viajera" (Vicén, 1992, 2), demuestra su carácter inquieto y su curiosidad intelectual.

En lo relativo a su trayectoria profesional cabe destacar en Carderera su preocupación ante los problemas que caracterizan al maestro decimonónico: ignorancia, discriminación por razón de sexo, por las pésimas condiciones que afectaban a la mayoría de las escuelas de la España de su tiempo y, por supuesto, la precaria situación económica de los maestros en ejercicio y de los jubilados, problemas todos ellos que condicionarán su actuación y su obra.

Con respecto a este último aspecto, el económico, reclamará como deber del Gobierno "los derechos del magisterio a la jubilación y a las pensiones de la familia" haciéndose eco en los *Anales de la Enseñanza* (1861-62). Su actitud combativa en esta línea se manifiesta también a través de un proyecto "pidiendo auxilio del estado para las escuelas", que lanza desde su puesto en la Administración a las Cortes. En él defiende la atención a las clases más desfavorecidas para adquirir nociones mínimas de educación que le faciliten su posterior ubicación laboral, reconociendo a la educación "el poder de mejorar la mente y la economía del país". Rechaza igualmente la supresión de escuelas allá donde no se pueden mantener ya que considera que esta medida afecta a las localidades más privadas de recursos. En definitiva, siente gran insatisfacción en relación con el estado socioeconómico del magisterio y responsabiliza de este hecho al mismo pueblo, por su mala actitud hacia la escuela y su problemática.

Su faceta de escritor infatigable, motivada por la ignorancia de los maestros y la carencia de libros de texto o de formación-divulgación dirigidos a dicho colectivo docente tanto para la formación inicial como para la permanente², se plasma en las diversas publicaciones que van apareciendo a lo largo de su vida cuyos inicios se fijan en la etapa oscense con la traducción del Rendú. La pervivencia de sus obras se limita al siglo XIX, período que corresponde a la vida del autor. En 1852 se recomiendan oficialmente para la asignatura de Pedagogía, *Curso elemental de Pedagogía* realizado conjuntamente con su compañero en la inspección general, Joaquín Avendaño; también *Curso de Pedagogía* de Rendú traducido por el propio Carderera en 1845, junto a los de otros españoles. En 1857 las posibilidades se reducen a las obras de Avendaño y Carderera y a la de Schwarz, aunque Soler duda que esta última fuera utilizada dada su extensión.

El testimonio de R. Blanco defendía la tesis, que posteriormente recoge Soler al afirmar que "los de Carderera y, en su caso los que publica con Avendaño, fueron los más utilizados." En mi opinión, su pervivencia se debe en primer lugar, a los respectivos cargos que ocupa en la Administración educativa y, también, al hecho de que no hubiera manuales que respondieran específicamente a las asignaturas de los planes de estudio de maestro. En los años que transcurren de 1855 a 1858 aparecen los cuatro tomos del *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* y en 1861 edita *Principios de educación y métodos de enseñanza*. La similitud de estos títulos con las asignaturas del currículum de formación de maestros demuestran claramente su intencionalidad, sirviendo igualmente para la actualización de los maestros en ejercicio.

Su producción escrita continuará durante su cese como consecuencia de la revolución septembrina ya que publicará la "*Pedagogía Práctica*" en dos volúmenes en la que por una parte da razón de esta publicación y, por otra, aludirá muy sutilmente a dicho cese tal como expresa en el prólogo:

"faltaban otros libros de pedagogía y así lo hemos manifestado en los periódicos, (...). Uno de ellos es el que damos a luz ahora, en vista de que nuestras escitaciones no habían producido efecto, aprovechando los momentos de reposo y descanso que se nos ha hecho el favor de

conceder para restaurar las fuerzas del espíritu, en extremo quebrantadas por asiduos, perentorios y variados viajes oficiales, durante 30 años no interrumpidos" (p. XIII, prólogo).

Carderera, debido a los cargos que ocupa y a su marcada confesionalidad religiosa, tendrá grandes defensores como es el caso de un gran número de los maestros de su tiempo pero también tendrá detractores, enemigos que le atacarán especialmente con motivo del sexenio revolucionario en que es cesado por Ruiz Zorrilla de su cargo del ministerio. Este hecho marcará a Carderera que volverá con la Restauración al puesto ministerial, pero no admitirá ir al negociado de Instrucción Primaria que ocupaba anteriormente sino que aceptará el de Universidades. Precisamente, una manifestación de su resentimiento será el hecho de no figurar a partir de esas fechas (1875) como Director de la Revista "Anales" aunque de hecho continuará siéndolo.

En suma, Carderera hizo gala de un carácter abierto y un cierto talante liberal, en modo alguno incompatibles con su tendencia conservadora y religiosa, como demuestran su inquietud por conocer experiencias innovadoras y posibilitar su aplicación en la praxis educativa, así como por su lucha para elevar el status socio-económico, cultural y profesional del maestro.

2. TEORIA EDUCATIVA

Tras un estudio exhaustivo de su obra y la contrastación con las obras de los autores que le inspiraron, el estudio de su teoría educativa gira en torno a los siguientes aspectos: *educación popular, educación física, educación intelectual, educación religiosa, educación moral*, lo relativo a los *sistemas y métodos de enseñanza y a la disciplina*. También es reseñable su teoría en torno a la *educación de la mujer y la educación de párvulos*.

2.1. La educación popular

La conceptualización educativa cardereriana muestra una constante: la *educación popular*. Tiene una gran fe en el poder de la educación, su escepticismo se manifiesta al reconocer su dependencia de las instituciones modernas. Destaca especialmente el valor que desempeña la escuela de la niñez como fundamento de la educación popular. En general, el valor que se le otorga a la escuela en la pedagogía cardereriana es el de "redimir a la multitud de la peor de las esclavitudes en la actualidad, la de la ignorancia a que suelen acompañar la imprevisión y la miseria con todas sus consecuencias" (*Pedagogía Práctica*, 1874, 9).

Para Carderera la instrucción popular es una consecuencia natural, legítima, necesaria de los principios en que se fundan las instituciones modernas fijando así los resultados de su acción:

"Los conocimientos elementales que la constituyen, lejos de producir el mal han de contribuir a mejorar la suerte de la multitud, a facilitar la producción y la riqueza, elevar y fortalecer los sentimientos de patriotismo y honradez, a formar el espíritu público por medio de saludables doctrinas. Los peligros, en esta parte, dependen del abandono o la mala dirección" (1874, 13).

En el *Diccionario* (1886, IV, 293) expone un concepto de educación popular en base al cuestionamiento solapado de los hechos acontecidos, "encamínese (la educación) ante todo a formar el carácter, a arraigar y desenvolver en el corazón las inclinaciones virtuosas, a ensanchar el espíritu, a desarrollar el juicio, a fortalecer la razón e ilustrar la conciencia". Y continúa, "debe proporcionar la instrucción necesaria para el desarrollo de las facultades del hombre como hombre, y los conocimientos elementales de aplicación inmediata en las profesiones a que se designa la generalidad". Destaca la incidencia que tiene el influjo socioambiental en la educación, ya que reconoce el poder didáctico del ejemplo constante de cuanto rodea al educando y "se impregna en las ideas dominantes sin buscarlo y hasta sin advertirlo". Asimismo ejercerían posibles influencias la iglesia, los libros, la prensa periódica, la enseñanza directa y metódica, etc. destacando entre ellas "la escuela de la niñez (...) porque ejerce acaso el *primero y más poderoso impulso en favor de la educación popular*, imprimiendo hondamente en el ánimo de las ideas y convicciones que suelen dominar al hombre en el resto de la vida". Llama la atención a los gobiernos para que se ocupen de este nivel educativo por la influencia que ejerce en el futuro de los hombres y de las naciones.

El ámbito de aplicación o de proyección de la educación y de la instrucción popular supera la dimensión intelectual para llegar al ámbito del trabajo manual y/o profesional; reconoce la importancia de la aplicabilidad de la inteligencia al campo laboral concluyendo así su exposición:

"Lejos de oponerse al desarrollo de la instrucción, conviene dirigirla con acierto, enseñando a hacer buen uso de ella; que las profesiones manuales se aprecian tanto más cuanto inspiran afición y se ejercen con mayor inteligencia y provecho" (1874, 17).

2.2. La educación física

El rango que se da a la educación física, en la pedagogía de estos primeros inspectores generales (Avendaño y Carderera, 1861), es el de ser condicionante de la educación intelectual ya que ejerce influencia en las facultades superiores del hombre, "pues que la salud y robustez del cuerpo es una de las condiciones más esenciales para el desenvolvimiento intelectual y moral" (...), "y en su orden es de tanta necesidad como las demás partes de la educación, a las que debe preceder" (*Curso elemental de Pedagogía*, 1861, 53).

Se manifiestan partidarios (a pesar de tener constancia de que en los establecimientos españoles no se practicaba) de informar a los maestros, aunque sea mínimamente, en los principios que la fundamentan y de darles a conocer algunos ejercicios más útiles a los niños; para este fin Avendaño y Carderera (1861, 74-75) citan a Mr. Rendú que llega más lejos en su propuesta, vinculando la práctica de la educación física con el aprovechamiento de los recursos del entorno físico-natural: "cuando sean pocos (los pensionistas), y el colegio tenga jardín, se podrá encomendar a cada discípulo un cuadro para cultivarlo. Estos cuidados sirven mucho para ejercitar todos los miembros y, además, si el maestro está instruido en la horticultura, podrá hacer importantes servicios a los discípulos, comunicándoles observaciones útiles, enseñándoles procedimientos nuevos y haciéndoles abandonar algunas preocupaciones".

Asimismo se debe destacar, dada la precaria situación económica que sustentan las escuelas de la 2ª mitad del siglo XIX, la propuesta de ambos pedagogos de recomendar la

introducción de los aparatos gimnásticos en las escuelas al considerar que "no son costosos". En el caso de que las escuelas no tengan los siguientes aparatos: "dos barras paralelas, una percha, un mástil, algunas cuerdas y un patio donde colocarlos y donde puedan andar, correr y saltar los niños al aire libre, no hay escuela que no pueda tenerlos" proponen reemplazarlos por la práctica al aire libre de *los juegos de correr y saltar*, que los autores del *Curso elemental* consideran "verdaderamente gimnásticos". Carderera denominará en su *Diccionario "gimnástica natural"* a esta práctica libre de los niños, la que realizan en el campo, en el patio o en otro sitio cualquiera. Frente a ésta denomina "gimnástica artificial" a la que introduce para su aplicación el uso de aparatos para "facilitar los ejercicios, variarlos, graduarlos y ordenarlos de la manera más conducente al fin a que se aspira". Sigue manteniendo esta división en la *Pedagogía Práctica* (1874, 130).

Ve con optimismo el futuro de dicha materia. A pesar de que reconoce el hecho de que "hacen falta recursos y preparación especial", admite que "la idea progresa, (...), penetra en las costumbres, se lleva a la práctica", y llega a preconizar que "va aproximándose la época en que pueda declararse obligatoria la gimnástica".

La pedagogía cardereriana incluye cuestiones de ámbito científico para llevar a cabo una buena aplicabilidad de los ejercicios gimnásticos, así admite la iniciación lúdica de esta asignatura "tal como se realiza en otros países" y propugna seguir criterios psicoevolutivos y sexuales.

En *Principios de educación y métodos de enseñanza* (1861², 17) expone lo que considera deben ser medios indirectos de la educación física o precauciones higiénicas, normatizando lo relativo al aire, alimento, vestido, aseo y limpieza, reposo y ejercicio. Asimismo incluye entre los medios de la educación física lo que consideramos aspectos de la higiene personal y del local de las escuelas, como el que haya buena luminosidad en las aulas, suficiente ventilación, calor.

Relaciona esta materia con la música y otros aprendizajes:

"La gimnástica de las escuelas consiste en movimientos elementales activos, rítmicos o acompañados de cánticos instructivos y morales, por lo general en común, aunque algunos pueden ser aislados" (1874, t.I., 133).

Hay una cierta evolución ante la idea de incorporar el canto a la educación física sin limitar el nivel educativo ya que, en una primera época (1861) con Avendaño, proponen aunar el canto y la gimnástica como medios de educación habiendo manifestado la convicción que tienen "sólo su natural aplicación en las escuelas de párvulos, en las elementales pueden sólo continuar como ejercicios prácticos de desarrollo físico y moral" (1861, 169).

Son unánimes los pedagogos Niémeyer, Dupanloup, Matter, Montesino ante el cuestionamiento de la educación física. Carderera recoge las ideas expuestas por estos autores y las hace suyas dándoles su forma personal, incidiendo igualmente en el gran valor que dan al hecho de llevar a cabo el desarrollo de los ejercicios físicos al aire libre, y su contacto con la naturaleza. Carderera acepta esta propuesta montesiniana y la necesidad de utilizar los juegos populares como la carrera, los saltos, el corro, como medios de la educación física.

2.3. La educación intelectual

Es definida por Avendaño y Carderera (1861, 24), como la "que se dirige al desarrollo de la inteligencia para la adquisición del saber y el descubrimiento de la verdad".

Se muestran, ambos inspectores, críticos a identificar la educación intelectual con la adquisición de conocimientos en detrimento de la cultura de las facultades mentales; sin menospreciar la importancia de la instrucción a la que consideran un auxiliar, consideran más indispensable lograr un mayor desenvolvimiento de la facultad de pensar, para lograr que el hombre sepa obrar por sí con acierto en todas las circunstancias de la vida. Tras este planteamiento llegan a fijar el objeto de la educación intelectual como "la perfección de las facultades mentales, que consiste en su desarrollo bien entendido".

Paralelamente a su consejo pedagógico de estimular las facultades, tanto corporales como mentales desde el momento que comienzan a manifestarse, propone Carderera "proporcionar las lecciones al grado de desarrollo y de fuerza propio de la edad y de la aptitud de los discípulos".

Respecto a la graduación de la enseñanza, se podría fijar su fuente de inspiración, en principio, en Pestalozzi; sirva esta opinión de Mandelény en su carta al pedagogo oscense:

"Ya hemos visto cómo dirigía nuestro maestro el desarrollo gradual de las facultades individuales por medio de ejercicios que proporcionaban también al niño una instrucción elemental bastante extensa".

Carderera hace suyo el *principio de graduación* de los ejercicios:

"El secreto consiste en graduar los esfuerzos conforme al progresivo desenvolvimiento del espíritu y acomodar los ejercicios a sus facultades y disposiciones, graduación y orden que suponen métodos y procedimientos racionales, los cuales constituyen un carácter distintivo de la primera enseñanza" (1874, t.I, 21).

Y continúa aclarando en qué consiste dicha graduación:

"(...) no establecen la graduación diferentes asignaturas como en la antigua escuela, sino ejercicios diversos acerca de cada una de ellas, ejercicios progresivos según el principio sentado, evitando lo mismo el elevarse más de lo conveniente en el orden de las ideas, como el descender hasta la puerilidad, defectos ambos igualmente perjudiciales, en que suelen incurrir unos por no estudiar bastante la niñez y otros porque guiados por la práctica únicamente no aprecian bien el movimiento del espíritu y pagan tributo al mecanismo y a la rutina" (*idem...*, 22).

En una publicación posterior (*Principios de educación*, 1865, 37), ya como único autor, Carderera reconoce tres maneras de manifestarse la inteligencia humana, "piensa, siente y quiere; manifestaciones que constituyen las facultades principales del alma".

El reconocimiento de esta triple clasificación de las facultades le lleva al hecho de dedicar un capítulo de dicho libro (p. 58) a la Educación estética, considerando a su vez dicha educación como la que engloba los sentimientos, veamos cómo se expresa:

"Ciertas ideas y ciertas sensaciones producen en nosotros, independientemente de la inteligencia y de la voluntad, placer o disgusto, que es lo que llamamos sentimiento.

El desarrollo y dirección de los sentimientos constituyen la educación estética, denominada también del sentimiento, porque la palabra estética, en sentido riguroso, se aplica a lo bello".

Concibe así la composición de la inteligencia: "facultad de pensar o de conocer, (...), por más que no existan aisladas sino en relación íntima con las demás, formando un todo indivisible, tiene también diversos modos de manifestación que constituyen otras tantas facultades secundarias o derivadas" y explicita que son la percepción, la atención, la memoria, la imaginación, el juicio y el raciocinio³. Igualmente delimita su interacción:

"Todas estas facultades reunidas, constituyen la de pensar, que se desarrolla gradualmente, auxiliada por medio del arte, conforme a leyes en armonía con la naturaleza del alma humana; leyes que favorecen su acción, pero que son impotentes para variar la esencia de las cosas y para elevar al hombre hasta el conocimiento de las verdades de orden sobrenatural" (1865, 39).

2.4. La educación religiosa

Para Avendaño y Carderera no se pueden separar una de otra, no dejando por eso de ser distintas, como son diferentes los sentimientos a que se refieren, aunque reconocen una educación diferenciada para ambas:

"(...) a pesar de tener un principio y una tendencia común el sentimiento religioso y el sentimiento moral, necesita cada uno de ellos una educación particular" (1861, 112).

El tema de la religiosidad en Carderera hay que considerarlo teniendo en cuenta el contexto socio-político de la época que le tocó vivir. La Constitución gaditana de 1812 desplaza a la Iglesia de la enseñanza oficial. Los planes de estudio serán expresión del partido que esté en el poder sean conservadores o progresistas, lo que condicionará que se impregnen del espíritu tradicional o secularizado.

Aunque la decadencia religiosa se observa en el siglo XIX desde las Cortes de Cádiz, lo que sí provocó un cambio brusco en la vida socio-política española fue la revolución septembrina que incidió, muy en especial, en el pedagogo oscense ya que fue cesado de su cargo por Ruiz Zorrilla, durante el sexenio revolucionario (1868-1874).

León Esteban (1979, 393-402) confirma estos hechos cuando expone que es:

"(...) la serie de decretos, órdenes y leyes del periodo revolucionario de 1864 a 1874, sobre la Ley Moyano de 1857, emancipan la enseñanza, de modo gradual, de la autoridad eclesiástica, reduciéndola a los límites del mero laicismo. Es más, el hecho de la separación entre moral y derecho, de neta inspiración francesa, vino a través de las Constituciones de 1837, 1845, 1869, y por tanto en los planes de estudio, a secularizar no sólo la vida, sino el derecho mismo, y como consecuencia, la enseñanza".

Para enjuiciar a Carderera y a su obra, hay que acudir a sus raíces, a su formación ideológica (realizó estudios teológicos durante seis años) y a las fuentes bibliográficas en las que fundamentó su obra. Consecuencia de todo esto pudo ser el rechazo de la filosofía krausista que se introdujo en nuestro país en la segunda mitad del siglo XIX.

Se puede afirmar que la mayoría de los pedagogos, cuyas fuentes bibliográficas documentaron la obra cardereriana, eran clérigos, dedicados en su mayoría a la enseñanza

pero desde una opción de vida religiosa (Dupanloup: Obispo de Orléans, Fenelón: Arzobispo de Cambrai, Niémeyer: Teólogo, etc.); otros eran pedagogos, profesores de escuela normal, aunque en alguno de ellos coincidía igualmente la condición de religioso, como el caso de Th. Braun.

En lo relativo a la *educación religiosa*, Carderera chocó con los partidarios de la escuela laica enmarcados en un paradigma liberal frente al religioso-tradicional en que se puede encuadrar la filosofía carderariana.

Aunque a lo largo de los escritos cardererianos, siempre se deja clara su postura como católico con su plena proyección en la educación, será a partir de su experiencia vivida a consecuencia del cese de su puesto en la Administración durante el sexenio revolucionario cuando manifieste abiertamente su disconformidad con las doctrinas laicas. Así se expresa en la obra escrita durante este paréntesis laboral, la *Pedagogía Práctica* (1874-75):

"Es lo cierto, como ya he indicado antes, que sin penetrar en las intenciones de nadie, los discursos, los escritos, los hechos revelan hasta la evidencia que la mayoría por lo menos de los que aspiran a eliminar la enseñanza religiosa de las escuelas, se proponen combatir abierta o hipócritamente el catolicismo ... No pertenecen al culto católico los que han iniciado y sostienen con mayor decisión estas cuestiones, circunstancias de gran peso para apreciar sus tendencias" (1874, 45).

Carderera no acepta en líneas generales el planteamiento defendido en el decreto de 21 de octubre del 68 que eximía al Estado de las responsabilidades de la enseñanza religiosa aunque, como filántropo, sostiene la necesidad de mejorar la calidad de vida cultural y económica del pueblo y defiende que es precisa la ayuda de la enseñanza religiosa.

La enseñanza religiosa es de toda necesidad en las escuelas, ya que por lo que representa, ya por estar relacionada con todos los estudios y con todos los actos de la vida (...). Pero aún haciendo abstracción de todo esto, en España, en que el sentimiento católico se halla tan profundamente arraigado en el alma hasta de los seducidos y ciegos por la pasión se empeñan en vano en ocultarlo con imprudentes manifestaciones, la escuela laica produciría efectos enteramente opuestos a los que buscan sus partidarios: llevaría la enseñanza a poder del clero (1874, 48-49).

La defensa de las libertades -libertad de conciencia, libertad de cultos, libertad de pensamiento, libertad de imprenta, libertad de enseñanza- por parte de los innovadores chocará frontalmente con la postura de los representantes del pensamiento tradicional quienes defenderán sus convicciones las cuales se verán apoyadas con la Restauración monárquica y la Circular de Orovio (1875) dirigida a los Rectores de las Universidades.

También la Iglesia reaccionó ante los hechos que le privaban de su protagonismo social con los Congresos católicos celebrados desde 1889 a 1902. En las conclusiones de los respectivos congresos sostienen el derecho de la iglesia a dirigir e inspeccionar la enseñanza en todos los establecimientos públicos y privados y atribuyen al Estado el "deber de amparar y defender a la iglesia en el libre ejercicio de su magisterio y enseñanza y también el derecho y deber de intervenir en dichos establecimientos docentes para la inspección ..." (Boletín eclesiástico de la diócesis de Madrid, 1889, 268-274).

En el aspecto propiamente didáctico cabe decir que Avendaño y Carderera atribuyen cierta superioridad al sentimiento religioso aunque siempre sin olvidar la necesidad que tiene la educación del resto de los aspectos educativos y su interdependencia:

"si debiera cultivarse con preferencia alguno de los dones concedidos al hombre, habría de ser precisamente el más noble y elevado sentimiento religioso; más no sólo no es necesario, pero tampoco conveniente cultivarlo a espensas de otros" (1861, 21).

Consideran estos inspectores la religiosidad como el fundamento de toda educación, y el mayor beneficio que puede dispensarse al hombre (*Idem.*, 144). Le atribuyen gran categoría ya que afirman: "la instrucción religiosa no sólo es un deber imprescindible del maestro, sino la primera de todas las enseñanzas". No debe extrañar esta afirmación ya que la legislación⁴ de la época le atribuye prioridad; además, hay que tener en cuenta que, independientemente de su ideología religiosa eran hombres de la administración educativa.

Carderera rechaza como deficiente la enseñanza laica. Siguiendo a Fenelón, incorpora la enseñanza religiosa a un concepto de educación integral y armónico de las facultades del hombre. Para lograr esto exige del maestro de instrucción primaria que tenga fe viva y sincera; por otra parte, considera que los ámbitos en que el niño debe recibir la educación religiosa han de ser, en primer lugar, el doméstico y, después, la escuela:

"cuando el niño asiste a la escuela ha empezado ya el desarrollo de este sentimiento (...), el maestro no tiene necesidad más que de continuar con inteligencia la obra comenzada en el hogar doméstico" (Avendaño y Carderera, 1861, 145).

Atribuye mayor preparación al sacerdote para impartir las enseñanzas de la moral y de la religión, atribuyéndole "la dirección y la explicación de los dogmas", y al maestro le deja un lugar secundario, de auxiliar. Admite que los párrocos estén presentes en las Juntas de primera enseñanza para ejercer la vigilancia del cumplimiento de dichas enseñanzas, lo que les daba derecho a intervenir dentro de su acción eclesial en las escuelas; éste será uno de los puntos conflictivos en la dinámica político-educativa de la segunda mitad del siglo XIX, ya que los reformadores pedirán que se les exima de estas funciones como postura coherente ante la libertad de cultos que preconizaban.

"El maestro debía dirigir y vigilar ciertas prácticas religiosas que podían ejercerse dentro y fuera de la escuela" (Carderera, 1865², 143-144).

Delimita la responsabilidad de instruir a los niños en esta materia al afirmar que:

"La enseñanza dogmática no puede estar a cargo del maestro, pero se escogitan medios para que se difunda al propio tiempo que la de la escuela"(...). La competencia del maestro para la enseñanza religiosa, podía disputársele si tratara de explicar e interpretar por sí mismo el dogma. A la autoridad eclesiástica compete, en efecto, la conservación de la pureza de la fe y la exposición y enseñanza del dogma, como intérprete de la palabra de Dios. Nadie tiene derecho a invadir su terreno, pero el maestro no hace más que prepararlo, conforme a la doctrina e instrucciones aprobadas por la autoridad competente" (Carderera, 1874, t.I., 44-45).

2.5. La educación moral en la teoría cardereriana

La interdependencia que se atribuye en los escritos de Carderera entre la educación moral y religiosa, se plasma en el sentido de subordinación de la moral con respecto a la religión, tal como se deduce de esta frase "la cual le sirve de base sólida, la única en que puede fundarse" y de los siguientes textos:

"No hay educación moral posible sin que a la vez sea religiosa.

Todas las reglas de conducta carecen de base sólida y estable, cuando se prescinde de la religión" (*Principios de educación y métodos de enseñanza...*, 73).

"Entre la educación moral y la religiosa no cabe separación alguna. Sin la religión, la vida moral carece de fijeza, de regla y de sanción, mientras que el hombre verdaderamente religioso, supone todos los sufrimientos morales y la firme voluntad de someterse a la ley del deber" (*Ibid.*, 90).

"Debe, sin embargo, comprenderse bien la diferencia entre ambas cosas, porque la hay en realidad, y debe tenerse en cuenta en la enseñanza de cada una de ellas" (*Ibid.*, 128).

Queda definitivamente demostrada esta vinculación en la teoría cardereriana, al definir la educación moral como la que "trata de la voluntad y de la manera de someterla a la regla del deber conforme a la ley de Dios" (*Ibid.*, 71).

Se muestra favorable al inicio temprano de este tipo de enseñanza:

"El desarrollo moral se manifiesta desde la aurora de la vida, porque el niño abre muy pronto su espíritu a las verdades morales y religiosas, que producen en él impresiones profundas. Principia bajo el techo doméstico, continúa en la escuela y después en el templo" (1861, 73).

"(...) Ha de principiarse desde los primeros años y aún desde los primeros meses de la vida del niño" (*Diccionario*, III, 639).

Coincide en este planteamiento con los pedagogos contemporáneos y, al mismo tiempo, fundadores de su obra, De Gerando y Montesino, quienes proponen que la educación moral comience desde la cuna, ya en los inicios de la vida.

El autor de *Principios de educación* dio gran importancia al *ejemplo* como medio indirecto de educación moral, siguiendo la línea marcada por Montesino que propone, igualmente, como medio fundamental de educación moral, el ejemplo que padres y educadores pueden ofrecer al niño, por lo que recomienda comenzar de lo que sea más comprensible para el propio niño, de sus propias vivencias en su relación con la madre.

En cuanto al hábito, el pedagogo oscense lo considera como "uno de los más eficaces resortes de la educación. Consiste en la propensión a ejecutar los actos que se repiten con frecuencia".

Sigue con las mismas fuentes de documentación, ya que he constatado una clara influencia de su Maestro, don Pablo, lo mismo al explicitar la educación de la voluntad en el concepto de educación moral que en la gran importancia que ambos dan a los hábitos de conducta para lograr dicha educación moral. Montesino concede gran valor a la formación de hábitos positivos durante la primera infancia ya que éstos serán la base de la moralidad posterior del hombre adulto.

En *Principios de educación*, Carderera expone una clasificación de cualidades morales: actividad, franqueza y sinceridad, discreción, benevolencia, urbanidad, obediencia; frente a una serie de defectos conocidos por todos como el egoísmo, presunción, pereza, dureza, obstinación, etc. En el *Diccionario* (1884, II, 641) propone iniciar la adquisición de hábitos en el hogar doméstico. La educación moral deberá fortalecer la voluntad, y "tenderá a que se obre sin necesidad de impulsos exteriores, a medida que se desarrolla la inteligencia, pues la formación del carácter es en último resultado el objeto de la educación moral".

Carderera y Montesino discrepan en el lugar adjudicado a la educación moral. Carderera (tal como he expuesto siguiendo los dictámenes de la corriente tradicional y de las leyes vigentes cuando empezó a escribir sus obras) la sitúa en primer lugar conjuntamente con la educación religiosa aunque subordinada a ésta; sin embargo, Montesino le adjudica el segundo lugar después de la educación física, antes de la educación intelectual, aunque este orden no debe implicar preferencia según su propia expresión". Sureda justifica esta postura monstesiniana cuando afirma que "aunque perteneciente Montesino a la corriente liberal, al llegar al poder tomaron posturas más conservadoras". Se manifiesta este hecho al mitigar los planteamientos secularizadores de sus comienzos. De ese origen radican las posturas diferenciadas con Carderera.

En la *Pedagogía Práctica* (1874, 52) Carderera considera que "el orden, la regularidad, la sinceridad, la sumisión, el respeto, el trabajo, la aplicación, la caridad, como los llamados principios democráticos, libertad, igualdad, fraternidad, como todos los deberes para con Dios, para consigo mismo y para con los demás hombres, con cualquier denominación que se designen, todos se enseñan y se prescriben por la religión".

2.6. Didáctica y organización escolar

Luchó, junto a sus compañeros de la inspección general, en contra del sistema individual preconizando los nuevos *sistemas de enseñanza simultánea, mutua* (ya introducido en España por influencia pestalozziana) y *mixta* que se habían extendido desde la creación de las escuelas normales debido a la formación de los nuevos profesores de dichas instituciones.

Adentrándonos en un análisis de su postura en este tema afirma que el sistema simultáneo tiene algunas ventajas como el que *los discípulos están ocupados en todos los instantes y aprovechan por más tiempo las lecciones del maestro*.

Carderera ve condicionada la aplicabilidad de la enseñanza simultánea, al número de maestros por escuela lo que nos lleva a interpretar la propuesta de lo que van a ser las escuelas graduadas. Se remonta al ejemplo de Alemania y otros países donde "las escuelas simultáneas tienen tres y aún seis maestros, uno por cada sección, de modo que establecidas éstas en salas independientes, vienen a constituir otras tantas escuelas". Por lo tanto identifica escuelas-sección con lo que actualmente consideramos una distribución diferenciada por aulas.

Realza la importancia de la acción directa del profesor hacia el alumno:

"El maestro se dirige a toda la sección, como si dijéramos, a toda la escuela a la vez, a no ser que se hagan subdivisiones en grupos para fomentar la emulación, y de ese modo, tanto en un caso como en otro, la enseñanza es fácil, no se pierde tiempo, y el maestro ejerce saludable influjo en la inteligencia y en el corazón de sus discípulos".

Se mostrará favorable hacia la aplicación del sistema simultáneo siempre que sea posible la presencia de un maestro por sección:

"Por eso, tratándose de las ventajas de los diferentes sistemas de enseñanza, no dudamos nunca en dar la preferencia al simultáneo con un maestro para cada sección; pero cuando la escuela no tiene más que uno sólo, no es lo mismo. En tal caso, sin duda alguna es preferible el mixto. No nos atrevemos a decidimos de una manera absoluta por el simultáneo" (*Diccionario de Educación* ... T. IV, 582).

En definitiva, las ventajas que observa en el sistema simultáneo serían: la acción del maestro sobre el discípulo dura más tiempo que con el individual, hay emulación, es posible la disciplina y se fatiga mucho menos el maestro.

En relación al sistema mutuo, Carderera lo define como la situación en que "los niños se instruyen unos a otros bajo la superior dirección del maestro, después que éste ha preparado a los mayores y más adelantados para que comuniquen lo que han aprendido a sus compañeros".

Admite que en España este sistema de enseñanza "no se ha apreciado bastante sino es en teoría". Critica la forma parcial en que "se ha establecido en nuestras escuelas" y su aplicación imitando las extranjeras pero sin respetar un principio de adaptación "que exigen las costumbres y las circunstancias especiales del país". Considerando estas circunstancias cree que "no se puede condenar de un modo absoluto", y justifica su aplicación más o menos adaptado en establecimientos en que "concurren un crecido número de alumnos encomendados a un solo maestro".

Aunque en su *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* se limita a transmitir textos de diversos autores, será en su libro *La Disciplina como medio indirecto de educación y enseñanza* (1890) donde sistematizará su teoría personal respecto a la *disciplina* admitiendo la evidencia de los premios y castigos, aunque siempre bajo ciertas condiciones.

Partiendo de un análisis de la concepción de la sociedad de su tiempo y ante el uso impuesto por los profesionales de la enseñanza coetáneos, admitirá la evidencia de la práctica de los premios y castigos aunque siempre bajo ciertas condiciones. Exige tacto y prudencia en la aplicación de estos medios disciplinarios, rechazando la adjudicación de determinadas distinciones, aspecto éste de clara influencia montesiniana.

Considero de gran interés, para neutralizar su permisividad en relación a la aplicación de castigos, destacar su propuesta de que *los premios estén al alcance de todos y premiar no al más inteligente porque sí sino al que más se esfuerce*.

Amplia es la fuente de fundamentación de la teoría cardereriana relativa a la aplicación y uso de los premios y castigos. En sus inicios como escritor toma las ideas de Horner expuestas en la traducción del "*Curso de Pedagogía*" del francés Rendú, presenta ideas de Locke y de Felleberg en *Curso elemental de Pedagogía*. Sin embargo, en el *Diccionario* (1855) transcribirá una selección de textos de Rosell, Lebrun, Gauthey, Overberg, Brougham, Mde. Chevrau-Lemercier para los premios, siguiendo para los castigos, textos de Lebrun, Salmón y de Locke. En *Principios de educación y métodos de enseñanza* (1865²) se refleja la práctica educativa de su época, ya que justifica su uso al admitir que "los autoriza el reglamento admitiendo que pueden ser de utilidad, pero es muy difícil emplearlos con acierto"; esta afirmación deja entrever su falta de convicción en el uso correcto, sin embargo opina que "los premios excitan o más bien, dirigen y ordenan la emulación que existe naturalmente, en toda reunión de niños ocupados en los mismos trabajos o tareas.

Será en *La Disciplina como medio indirecto de educación* (1890) donde abordará el tema de forma más personal aunque seguirá reflejándose la influencia de los pedagogos ya aludidos en las publicaciones anteriores; abordará incluso el modo de aplicación de los premios y castigos de otros países. Carderera narra en su *Diccionario* (T. IV, 1886, 738-744) una conversación mantenida con Werhli -al que conoce con motivo de uno de sus

viajes (1853), visitándole en la Escuela Normal de Kreuzlingen (Suiza) siendo él su director- que sostuvieron como consecuencia de una visita conjunta a Constanza para presenciar una distribución de premios.

Discrepa Carderera con Gauthey y Werhli en cuanto a la solemnidad de los actos del reparto de premios que éstos rechazan tajantemente mientras que él halla cierto atractivo en estos festejos reconociéndoles cierto poder motivador. En opinión de Carderera, Werhli se funda en un sentimiento muy elevado de moralidad prescindiendo de las necesidades que encadenan la vida del hombre al orden físico y de la organización de la sociedad.

Se manifiesta una actitud de rechazo generalizada hacia la utilización de determinados objetos a modo de recompensas como cintas, medallas, cuadros de honor y distinciones exteriores por no considerarlas "propias de nuestra época y sólo contribuyen a promover la vanidad y el orgullo, haciendo creer a los niños que todo el mundo tiene la vista fija en su persona". La utilización de los billetes o vales, se halla presente en el ambiente educativo de la época (v. Reglamento provisional de escuelas). Lo aceptan la mayoría de pedagogos españoles y extranjeros (P. Montesino, L. Figuerola, Gauthey), aunque reconocen que crean vanidad. El propio Carderera, a pesar de criticarlos genéricamente, justifica su uso por considerarlos un medio de comunicación con los padres y así tenerles informados de la conducta de sus hijos; en definitiva, es partidario de propiciar y mantener las relaciones con las familias.

Otros medios de recompensa sugeridos son los que hoy utilizamos como recursos didácticos, las imágenes o estampas; Rosell llega a proponer entre los premios la inclusión de un paseo, un día de campo, aunque encuentra más útiles los libritos o los mapas, visitar fábricas, etc.

Carderera, quizás influenciado por los textos lockianos (1797, 95), considera correcta la aplicación de otros elementos recompensantes que motivan igualmente la tarea educativa, como "una ligera sonrisa por parte del maestro, una demostración afectuosa, ganar un puesto,...".

En cualquier caso, responsabiliza al maestro del acierto en la aplicación de premios y castigos.

"Los premios deben concederse con parsimonia, y no a las disposiciones naturales, sino al verdadero mérito, a la aplicación y zelo especial y sostenido. Los elogios desmedidos, los epítetos y frases de grande efecto, producen lo contrario que se pretende y corrompen el carácter de los discípulos. Requiere, pues, este asunto gran prudencia y discrección" (1865², 381).

Observamos un cierto avance en la postura cardereriana ya que en su última obra *La disciplina...* (1890, 227) pretende que "los premios estén al alcance de todos, que se hagan accesibles en sus diferentes géneros y grados de merecimientos". Cuestiona la aplicación de los premios en el sentido de que no deben aplicarse bajo ciertos condicionantes que él considera no equitativos como es el hecho de dar premios a los niños más dotados sin considerar el grado de esfuerzo u otros factores dignos de tenerse en cuenta:

"No se premia al talento, sino al trabajo, los resultados obtenidos a fuerza de perseverancia en proporción a las disposiciones de cada uno, único medio de producir noble emulación entre los más débiles como entre los más aventajados. Lo que no cuesta ningún esfuerzo, ninguna pena, ningún sacrificio, carece de mérito y no es acreedor de recompensa".

Ya en sus inicios como escritor, en la *Guía del maestro* (1853, 60), recomienda que los castigos se apliquen con moderación incidiendo en que sean proporcionados a "la edad, al carácter, considerando las disposiciones naturales y la inteligencia de los niños", agregando en la *La disciplina...* (1890, 230) otros factores como "el sexo y la constitución física".

Aunque en *Curso elemental de Pedagogía*, expone con Avendaño, que los castigos pueden reducirse a cuatro, los cuestionarán uno por uno. En relación a los castigos físicos (corporales o aflictivos) (1861, 336-337) se declaran abiertamente en contra de su aplicación:

"Nosotros creemos que están legítimamente proscritos. Jamás la fuerza bruta, los azotes y los golpes conseguirán que la razón, el orden y la aplicación constante de los principios pedagógicos de disciplina no pueden alcanzar. Los castigos corporales embotan la sensibilidad, degradan al hombre y embrutece el entendimiento; un alma cándida se convierte en un alma ruin, mezquina, maliciosa y terca, cruel para con sus semejantes, cobarde únicamente al látigo".

En esta misma obra rechazan, de forma moderada, el uso de los castigos en general y, particularmente, los castigos corporales. Aceptan como únicos entre los que en ese momento se admitían por figurar en el Reglamento provisional "el colocar a los niños de rodillas o en alguna posición aflictiva"; este último, identificándose con otros pedagogos coetáneos como Lebrun, etc., lo cuestionarán por la similitud que guarda con la práctica cristiana; L. Figuerola se mostrará muy crítico atribuyéndole muchos inconvenientes. Finalmente, Carderera recomienda la disminución de los castigos siempre que sea posible "por el bien de los niños y por el interés de la educación", considerando que el deber y la habilidad del maestro consisten más bien en prevenir las faltas que en corregirlas. Por eso, los castigos frecuentes es uno de los indicios más seguros de la torpeza o descuido del profesor".

2.7. La educación de la mujer

La aborda mediatizado por el contexto cultural y legal de la sociedad de su tiempo. Así, por una parte, no aprueba ciertas discriminaciones en cuanto su modo de aprendizaje y se muestra crítico ante la idea de que la instrucción que se dé a las niñas "no sea ni tan sólida, ni tan precisa como la de los niños", sin perder de vista su destino como ama de casa, tal como reconoce en la *Pedagogía Práctica* (1874, 110):

"En las escuelas de niñas rige el mismo programa que en las de niños, con condiciones conducentes a imprimir a la educación de la mujer la tendencia práctica que le conviene. Sin poner trabas a la actividad y aspiraciones individuales, lo importante es prepararla para su natural vocación y destino, el gobierno doméstico (...)".

Él mismo hace autocrítica en relación a su propia posición ideológica "por más que estas ideas *parezcan retrógradas*, ha de ejercer influencia mucho más saludable que en cualquier otra posición que lograrse alcanzar en la vida".

En la *Pedagogía Práctica*, entre las enseñanzas especiales destinadas a las niñas, justifica la inclusión de la economía doméstica que era, junto a las de "labores de aguja" y "Ligeras nociones de higiene doméstica", materia obligatoria en estas escuelas desde la Ley Moyano (art.5°).

Sin embargo, no deja de admitir que "la que por su talento, por su deseo de instruirse y por hallarse en posición algo más desahogada quiere ensanchar el círculo de sus ideas, la

lectura de buenas obras de conocimientos generales, de geografía y de historia, le bastará al efecto". Aunque recomienda que se aprendan a fondo la lengua materna, amplía las materias de estudio del sector más favorecido a las lenguas vivas recomendando el francés, el italiano o el inglés.

Sus propuestas son un fiel reflejo del rol de ama de casa que se le exigía a la mujer de su época, lo que no es justificable puesto que ya se oían voces en defensa de la emancipación de la mujer como las de Fernando de Castro, Concepción Arenal, Ruiz de Quevedo y los profesionales de la enseñanza que se expresaron muy dignamente en el Congreso Nacional Pedagógico de 1882 reivindicando el acceso de la mujer a una gama más amplia de profesiones hasta entonces reservada a los hombres.

A las tareas a realizar por las mujeres de clases poco acomodadas como el lavado, planchado, ..., incorpora otras que ya se realizaban en otros países y que implicaban cierto grado de cualificación profesional como telegrafía, contabilidad, fábricas, imprenta, escultura y grabado en madera, pintura en porcelana, etc., pero agrega, todo esto ni se improvisa ni ocupa muchas manos.

En definitiva, propone su incorporación en el ámbito laboral, aunque restrictivamente al campo de la enseñanza, "la que nos inspira más respecto" al decir de Jiménez-Landi citando a Pirala (1973, 40), no en todas las profesiones únicamente las que siguen manteniéndola próxima a su familia, es decir, aceptaba las restricciones relativas a los puestos profesionales permitidos a las mujeres, a quienes se reconocía el derecho y el deber a ejercer trabajos denominados como de "industrias domésticas" que fueran compatibles con sus tareas caseras y como madre de familia, papel reconocido prioritario para la mujer española del siglo XIX.

2.8. La educación de párvulos

Sus ideas acerca de la *educación de párvulos* las incluyo entre las propuestas metodológicas generales. Infiero que tiene una actitud abierta y receptiva hacia nuevas metodologías y a la introducción de innovaciones en el ámbito educativo del aula escolar que conllevan el mejoramiento de la educación e instrucción. Se muestra partidario de: a) una metodología activa, justificando la necesidad existente de actividad en el mundo infantil; b) de una metodología intuitiva, incorporación del método de la intuición en la enseñanza conjuntamente con la utilización de recursos didácticos en el contexto escolar, propiciando el uso de imágenes, grabados, salidas al campo, visitar fábricas, realizar excursiones a pie, etc, que más adelante se incluirán como uno de los supuestos metodológicos de la Institución Libre de Enseñanza. Técnicas que van dirigidas fundamentalmente a la educación de párvulos.

Atribuye gran importancia a la fundamentación científica de dicho nivel al afirmar que es precisa la aportación de datos provenientes de la *anatomía, fisiología y psicología* al campo de la educación; sin embargo, su aportación se empobrece al manifestar de forma reiterada un temor a utilizar la terminología adecuada para los maestros, destinatarios principales de sus obras, justificando su falta de rigor cuando expresa que lo hace "por no incurrir en pedantería". Su exceso de celo para llegar al maestro decimonónico es consecuencia de admitir el bajo nivel cultural que tenían dichos profesionales.

Reconoce el mérito de Montesino y Mayo en favor de la aplicación de las lecciones de cosas en las escuelas de párvulos aunque se resiente de que no hayan salido de las escuelas

de párvulos para aplicarse en las elementales. Pretende introducirlas para lograr un mejor medio de aprendizaje, que el niño aprenda con sencillez y claridad, que se habitúe desde temprana edad a la observación y atención que deberán continuar a lo largo de sus estudios. Propone igualmente la utilización de la naturaleza y los objetos que nos ofrece el entorno más próximo.

Rechaza el memorismo al que considera rutinario; admite que, aunque esté latente en el ambiente (aula de la escuela normal, periódicos, libros, etc.) la necesidad de renovar esta metodología, por parte de los profesionales, hay una resistencia a estas innovaciones que para Carderera son capaces de hacer el trabajo escolar más agradable, ofreciendo "atractivos y encantos que compensan los sinsabores de la enseñanza".

NOTAS

1 Mariano Carderera y Potó nace en Huesca el 1 de octubre de 1816 de una familia sencilla cuyos descendientes promocionarán tanto cultural como económicamente. Tras sus estudios en la Universidad literaria de Huesca fue seleccionado junto a Leandro Boned para ser uno de los primeros alumnos de D. Pablo Montesino en la Escuela Normal Central de Madrid y, posteriormente, trabajarán para poner en marcha la Escuela Normal de Maestros de Huesca que se inaugura el 5 de marzo de 1842. Permanecerá en Huesca hasta 1847 en que se le traslada como director a la Normal de Barcelona y, posteriormente, como consecuencia del reglamento de marzo del 49 y R.O. de 26 de mayo, ser nombrado uno de los seis primeros inspectores generales; simultaneará este cargo con el de Vocal de la Comisión auxiliar de Primera Enseñanza. El resto de su vida profesional se ubicará en la Administración educativa con diferentes cargos en el Ministerio. Fue Jefe del negociado de instrucción primaria, hasta que se le declaró cesante por Dto. del Gobierno provisional firmado por Ruiz Zorrilla, Secretario del Real Consejo de Instrucción Pública; tras el periodo de cesantía durante el sexenio revolucionario aceptará un cargo en el Negociado de Universidades, Archivos, Bibliotecas y Museos.

Fue Vicepresidente del Congreso Nacional Pedagógico del 82 y en los últimos años de vida (1887) se le nombró Consejero del Real Consejo de Instrucción Pública.

2 En el *Manual completo de enseñanza simultánea, mutua y mixta* de Figuerola (1847) se expone el estado de la cuestión; ocho libros hay publicados en aquel momento atribuidos a autores españoles (Figuerola, Avendaño, Iturzaeta, Montesino: *Manual para los maestros de las escuelas de párvulos* y B.O.I.P.) relativos a la temática de la enseñanza o instrucción primaria, entre los que incluimos la traducción del *Curso de Pedagogía* de Rendú por el director de la Normal de Maestros de Huesca, además de los traducidos del extranjero (Fenelón, Bell y Lancaster, Jullien de París, Matter, etc.).

3 Se ve claramente la influencia montesiniana, ya que coincide con lo expuesto en los apuntes dados en sus clases de la Escuela Normal Central.

4 En la legislación de la época para la primera enseñanza figuraba la religión como la primera y más importante a estudiar. La Ley de 1838 (art. 4º) fijaba en primer lugar "Principios de religión y moral", la de 1857 (art. 2º) situaba en primer lugar "Doctrina cristiana y nociones de Historia sagrada, acomodadas a los niños".

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AVENDAÑO, J. y CARDERERA, M. (1861): *Curso elemental de Pedagogía*. Librería de V. Hernando, Madrid.
- CARDERERA, M. (1884-86): *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. 4 tomos, Librería de V. Hernando, Madrid.
- CARDERERA, M. (1865): *Principios de educación y métodos de enseñanza*. Imp. de Ramón Campuzano, Madrid.
- CARDERERA, M. (1874-75): *Pedagogía Práctica*. Dos tomos. Librería de V. Hernando, Madrid.
- CARDERERA, M. (1890): *La disciplina como medio indirecto de educación*. Librería de V. Hernando, Madrid. Librería Bastinos, Barcelona.
- ESTEBAN, L. (1979): "El laicismo escolar hispano: notas para su historia". *Educadores*, nº 103.
- JIMÉNEZ-LANDI, A. (1973): *La Institución Libre de enseñanza y su ambiente. Los orígenes*. Taurus, Madrid.
- LOCKE (1797): *Pensamientos sobre la educación de los niños*. Versión española de la francesa de Coste, cap. "De las represiones".

- MONTESINO (1988): *Curso de educación. Métodos de enseñanza y Pedagogía*. Por A. Martínez, M.E.C., Madrid.
- VICÉN, M.J. (1992, 1): *Mariano Carderera. Su pensamiento y su aportación pedagógica*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- VICÉN, M.J. (1992, 2): *Mariano Carderera y las Exposiciones Universales decimonónicas en Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca.