

## INTEGRISMO RELIGIOSO Y NACIONAL EN ESPAÑA. EL ATAQUE CONTRA LAS ESCUELAS LAICAS DE ANDRÉS MANJÓN (1910)

## RELIGIOUS AND NATIONAL INTEGRITY IN SPAIN. THE ATTACK AGAINST THE SECULAR SCHOOLS OF ANDRÉS MANJÓN (1910)

Jordi Brasó\*  
Xavier Torredadella\*\*

### *Resumen*

En la España de principios del siglo XX la posición ideológica del padre Andrés Manjón contra las escuelas laicas desencadenó una persecución a toda idea de renovación pedagógica. Aprovechando el análisis de contenido de la obra *Las escuelas laicas* (1910) introducimos las posiciones divergentes de un debate ideológico entre las “Dos Españas”, por un lado, la izquierda liberal, laica, renovadora y europeísta y, por el otro, la derecha conservadora, católica, tradicional y españolizante. A través de un análisis crítico de discurso histórico, destacamos que esta disertación contra las escuelas laicas sirvió para solidificar una posición integrista católica y nacional; una mentalidad ortodoxa que aún es salvaguardada por la derecha española y que es utilizada como dispositivo para defender la unidad territorial del Estado.

*Palabras Claves:* integrismo religioso, historia de la educación, escuelas laicas, escuelas católicas.

### *Abstract*

This article consists in presenting a research process developed in an Argentinian children's shelter house which is used as pedagogical resource in the educational training at the University of Barcelona. Through the example of this shelter house, where children live in situations of social risk, we invite them to attend and to develop critical thinking, recognizing the otherness that surrounds them. The institutional approach shared with the students

---

\* Jordi Brasó. Doctor en Educación de la Universidad de Barcelona. Académico de la Universidad de Barcelona. Barcelona, España. [jbrasorius@ub.edu](mailto:jbrasorius@ub.edu).

\*\*Xavier Torredadella. Doctor por la Universidad de Lérida. Académico Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España. [xtorreba@gmail.com](mailto:xtorreba@gmail.com).

Fecha de Recepción: 30 de abril de 2019

Fecha de Aceptación: 28 de mayo de 2019

through the research process is based on a theoretical and methodological perspective of an institutional analysis. However, as we acknowledge the complexity involved in each institution, the research process done was interactive, flexible, and consistent with the contributions of different authors. This openness allowed weaving us to constitute a web of meanings that contributed to the understandings of what the research process originated, moved, and triggered in the researchers' experiences and in the research participants. A team of researchers did this study for six months. Its development and results contributed positively to increase the educational knowledge and the attentiveness levels in the university students' researcher practices. They learned new ways to relate and approach to the educational landscape. The range of knowledge and skills learned, help them to clarify what can be found in the educational institutions. In this article, we mainly show the methodological perspective of the institutional analysis in the field of the educational research and how we brought it into the university classrooms as a pedagogical resource.

*Keywords:* religious fundamentalism, history of education, secular schools, Catholic schools.

## 1. INTRODUCCIÓN

La figura del padre Andrés Manjón y Manjón (1846-1923) es muy conocida en la historiografía española de la educación, al destacarse su mitificada labor en el entorno de la creación y propagación de las Escuelas del Ave-María, fundadas en Granada en 1889. La bibliografía de investigación que reza sobre este maestro es significativa (Álvarez y Palma, 2015; Barquero y Eguibar, 1989; Cabezas, 1989; Canes, 1999; De Arce, 2002, 2003; García Hoz, 1989; Gómez, Escudero y Iglesias, 2016; Fernández Cruz, 2017; Lorenzo, 1989; Manjón, 2009; Martínez Navarro, 1986; Montero, 1989, 1999, 2006; Moreno, 2009, 2010; Palma, 2005, 2010a, 2010b, Prellezo, 1989; Rascón, 1989, Rostand, 1989, 2004; Ruiz-Alberdi, 2014; Sáenz, 1989). Por otro lado, es también conocida la influencia de su pensamiento integrista en la escuela católica española (Turin, 1967) y, especialmente, durante la dictadura militar franquista (1939-1975), que puso de relieve la "Escuela Nueva Española" (Gálvez, 1940; Iniesta, 1942; Manjón, 1947, 1948, 1949; Onieva, 1939; Solana, 1940; Vélez, 1940). Manjón aportó a la escuela franquista al nuevo orden disciplinario y contribuyó al ideal nacional del mito de la Hispanidad (Laudo y Vilanou, 2015).

En sí, el pensamiento del padre Manjón y su particular modelo de "escuela activa" proporcionaban los fundamentos de una "nueva pedagogía española" concebida para cristianizar y nacionalizar-españolizar a las masas de clase obrera

(Del Pozo y Braster, 2012). Con lo cual, la figura de Manjón fue idealizada durante el franquismo al tomar prestado su integrismo doctrinal, reaccionario y antiliberal, que se acoplaba perfectamente al ideal del “espíritu nacional” de la dictadura. Y es, en esta cuestión, que hay que señalar la perfecta conexión que se estableció entre escuela, Iglesia y Estado.

Como trata la norteamericana Boyd (2000, 2007), la idea nacionalizadora de España surge como una invención del poder eclesiástico, que ve amenazado sus privilegios ante el creciente empuje del liberalismo y el anticlericalismo. Esta idea de nación es aceptada por el casticismo y el conservadurismo (tradicionalista) que se esfuerza en recrear una historia y fortificar su hegemonía en contra del Estado liberal. Esta nueva sociedad imaginada de España es especialmente difundida en la enseñanza a partir del periodo canovista a través de las asignaturas de Historia de España e Historia Sagrada y, además, también mediante los códigos disciplinares de la escolarización del cuerpo y la asignatura de gimnástica, en donde, por ejemplo, deportes como el fútbol van a representar un dispositivo eficaz para la masculinización y la españolización (Torredadella-Flix y Vicente-Pedraz, 2017).

No obstante, el sistema educativo español quedó estancado por una política que negaba las dinámicas de modernización productiva y de transformación social que estaban desarrollándose en las potencias europeas (Francia, Inglaterra y Alemania) durante el último cuarto de siglo XIX (Mallada, 1890). Tal situación conllevó una pérdida de democratización y de credibilidad de la escuela pública (Boyd, 2000). Al respecto, hay que considerar que, como menciona Boyd (2001), “la iglesia española veía con suspicacia toda aquella escolarización que no estuviera bajo su control, y prefería el riesgo no demostrado de la ignorancia al ya conocido peligro de la heterodoxia” (p. 862). El problema de la educación fue un elemento más del problema social de la Restauración que acusó el Estado liberal, pero que también desestabilizó la sólida comodidad de la Iglesia (Mayordomo, 2000). En la confrontación entre las dos Españas, una, la conservadora, católica y

monárquica, la otra, la liberal, laica y republicana, se centraba la disputa por el poder de la educación (Arbeola, 2009; Boyd, 2000; Suárez, 2014). Sobre esta cuestión ambas visiones se acusaban mutuamente de los males de la patria. El mito del regeneracionismo y de la reconstrucción de España asomaba por ambos costados en disputa, de quienes buscaban “la regeneración de la patria por el camino de la regeneración del niño” tal y como expresaba Joaquín Costa (1916, p. 181) y la línea de reformas pedagógicas que impulsaba la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Ya Lucas Mallada (1890) declaraba en *Los Males de la Patria*, los defectos del carácter nacional –también llamados de la raza latina–, por ser los españoles demasiado fantasiosos, holgazanes, ignorantes, engreídos, faltos de patriotismo, de fe religiosa y de educación; situación ésta que había conducido a la pérdida de virilidad y a evidenciar la inferioridad física, intelectual y moral con relación a los demás europeos.

La situación de la escuela española era tan injustamente desequilibrada, que como apunta Buenaventura Delgado (1979) en el caso de Sabadell, población de una importante industrialización textil y de una población de 26.000 habitantes, en 1904, la alta concentración obrera solamente contaba con dos escuelas públicas y, opuestamente, existían treinta dos escuelas privadas, de las cuales veinticinco eran católicas. Efectivamente esta situación marginal provocaba iniciativas particulares para subsanar las injusticias de una sociedad clasista que se autoproclamaba católica. Una de estas iniciativas también fallidas, a causa del acoso del integrismo católico, estuvo protagonizada por Max Bembo (Alsina, 1982; Torredadella 2017).

La España de principios del siglo XX se consagró a la idea de escolarizar a la población obrera. Este encarcelamiento (Fernández Enguita, 1990; Lerena, 1983, 1981; Varela y Álvarez-Uría, 1991) venía determinado por dos fracasos que se evidenciaron en la Crisis de Estado de 1898. No obstante, para reparar la tardía escolarización había que establecer medidas legislativas de protección a la infancia

y una racionalización del trabajo infantil (Viñao, 2005), sin que ello afectase el desarrollo productivo. Aquí, subyacía la higiene social de la población infantil y todo cuanto involucraba una deriva a la criminalidad de los niños de la “mala vida” (Huertas, 2009). Sobre el llamado problema social, el padre Manjón (1908) también emitió su libro de ruta fomentando la acción catequista y de educación social del clero para auxilio de la clase proletaria que había de proteger, impidiendo que esta fuera secuestrada por el argumento de lucha política de socialistas, anarquistas, liberales y otros aprovechados.

Por consiguiente, en la preocupación por el problema social se encontraba el riesgo de la desnacionalización de las masas, es decir, la débil españolización del pueblo y, en consecuencia, a su escaso patriotismo (Álvarez Junco, 2001; Del Pozo, 2000). El segundo, afectaba a la cultura general, puesto que los elevados índices de analfabetismo y la baja escolarización implicaban un atraso cultural que trataba de ser frenado por la emergencia de unas escuelas de signo obrero y racionalistas, con lo cual se nacía palpable la amenaza de una peligrosa educación proletaria y revolucionaria. En esta coyuntura la persuasión de los obispos españoles fue esencial para asociar el sentido católico a la artificiosa historia de España; contribuían así a la reaccionaria subversión del conocimiento popular en defensa del catolicismo y de nación (Del Pozo, 2000). En los años posteriores esta sedimentación ideológica fue construyendo el “mito de la cruzada” (Pellistrandi, 2007, p. 243) que tan hábilmente utilizó el nacionalcatolicismo (Saz, 2007).

Como es obvio, en esta educación se alteraban fundamentales normas del orden social, puesto que se concebían metodologías menos autoritarias –y más democráticas–, coeducación, laicismo –y anticlericalismo– y, más importante, un pensamiento racional y crítico.

Sobre esta cuestión y como es conocido, la Iglesia venía pronunciándose sobre el derecho de la libertad religiosa, con lo cual la escuela privada era la que podía garantizar una educación católica para la clase dirigente, manteniendo distancias sobre la educación pública –que promovía el liberalismo– que dejaba a

expensas del Gobierno (Salomón, 2012). Efectivamente, es a finales del siglo XIX cuando se levantan los elitistas colegios masculinos de las órdenes religiosas – escolapios, salesianos, jesuitas, maristas–; centros que también van a ser el modelo en la educación de las clases pudientes en tiempos de la dictadura franquista.

Es por lo tanto evidente, que el fracaso de la escuela pública, que surgía de la Ley Moyano de 1857, como dispositivo de nacionalización fue un fiasco del liberalismo en la construcción de una identidad nacional colectiva (Álvarez Junco, 2001; Boyd, 2000, 2001). No obstante, este fracaso no lo fue tanto por su carestía ideológica, sino más bien por el nulo alcance sobre la escolarización de la clase obrera.

Hacia la década de los años ochenta, sectores del librepensamiento y de la masonería expresaron su descontento ante la ineficacia de la escolarización nacional y de aquí surgió una escalada de escuelas laicas que se presentaban como alternativas ideológicas a la estrecha visión pedagógica de la escuela pública (Delgado y Vilanou, 1990). Esta situación generó una inmediata contraofensiva de la Iglesia española, que se lanzó al asedio sistemático de la escuela laica (Lázaro, 2012). Hay que subrayar que el auge de las escuelas laicas venía también sostenido por el paradigma de la escuela pública y obligatoria de la III República francesa y el resorte ideológico y laicista que propagaba Jules Ferry (Fernández Soria, 2005). La primera obra de la cruzada contra la escuela laica que se presentó en España fue una traducción de francesa de Louis Gaston Ségur (1882, p. 6) que exclamaba: “¡Padres y madres! Os quieren robar vuestros niños y niñas para la Revolución y para el infierno, ¡y no lo habéis de consentir!”.

En esta línea destaca la voz del Papa León XIII en su Encíclica de 1884 contra la masonería:

“La única educación que los masones agrada, es la que se llama laica, es decir que excluya toda idea religiosa. Donde quiera que esta educación ha comenzado a reinar más libremente, suplantando a la educación cristiana, prontamente se ha visto desaparecer la honradez y subir de todo punto la audacia de los crímenes” (Meseguer, 1892, p. 6).

Entre los primeros ataques a la escuela laica (Lázaro, 2012) debemos señalar los manifestados en Cataluña, al ser esta región la que mayor presencia se destacó la apertura de iniciativas educativas de signo aconfesional y ateas. Este fenómeno es consecuente y paralelo al proceso de industrialización y desarrollo de la clase proletaria. En la invención del discurso contra la escuela laica hay que destacar, primeramente, al reverendo sabadellense Félix Sardá Salvany (1844-1916) y el éxito del liberalismo es pecado (1884), tratado que es “considerado como la Biblia del integrismo” (Moliner, 2001, p. 92).

En 1870 Félix Sardá creó la Academia de Juventud Católica, como un elemento para proteger la juventud contra las nuevas corrientes del librepensamiento (Masjuan, 2006; Moliner, 2000, 2001, 2011). La reacción de Sardá se efectúa al coincidir en Sabadell la creación, en 1882, de una escuela de la ILE, que como apuntan Delgado (1978 y 1979), fue víctima de todo tipo de impropiedades e impedimentos hasta que dejó de funcionar (Delgado y Vilanou, 1990). Sardá hablaba de un “plan vasto y horriblemente satánico” y la aberración de unas “infernales escuelas” y fustigaba toda opción contraria al pensamiento católico o agnóstico (Lázaro, 2012, p. 213). A modo de curiosidad, a principios de siglo este sacerdote publicó en *L'sport catòlich*, una conferencia, en la que recomendaba el saludable campo físico y moral del deporte para alejar a la juventud de los peligros que acechaban a los jóvenes (Sardá, 1908).

Otra referencia se encuentra en la Carta pastoral del Obispo de Lérida José Meseguer Costa (1890-1905), fundador de la Academia Mariana, que se publicó en la prensa el 7 de enero de 1892, ante el establecimiento de una escuela laica (atea), condenó este tipo de educación y consideraba que esta “escuela de Satanás” llevaría al infierno a los que asistiesen y a los que ayudasen a sostenerla: “no es escuela libre sino de esclavos, porque en ella se esclaviza a los niños sujetándolos a la vil cadena del error, esclavos de sus malas pasiones, y de algún señor que no es el Criador de cielos y tierra” (Meseguer, 1892, p. 14-15). El mismo obispo presentó un escrito pidiendo la prohibición de esta “escuela laica” (Esteban, 2006)

que tenía por nombre Asociación Protectora de la Enseñanza Libre. Meseguer representaba la derecha católica integrista. Unos años más tarde se fundó la Asociación Escolar Republicana (1898) que también mantuvo un carácter completamente laicista.

De aquí que el objeto de estudio de este artículo se centre en el análisis de contenido crítico del opúsculo de propaganda *Las escuelas laicas*, que el padre Manjón publicó en 1910 para atacar la emergencia de las escuelas no confesionales, laicistas y racionalistas que se estaban propagando en España. Este análisis de contenido se orienta en un enfoque histórico crítico del discurso (Wodak y Meyer, 2003), con lo cual seleccionamos los fragmentos de texto que se dirigen a destacar el integrismo y el nacionalismo católico del padre Manjón en contra de cualquier modo de educación de signo contrario. Por lo tanto, una triangulación teórica entre sociedad, texto y discurso ideológico va a conferir la extrapolación de otro discurso crítico, a partir del cual se aprecian los signos de un sistema de educar que todavía prevalece en esta sociedad.

## **2. CONTEXTO DEL TEXTO**

Para el Estado el problema de la educación tubo interés a partir de la crisis finisecular del siglo XIX. La figura de Manjón fue el instrumento para confrontar en la educación el discurso ideológico del partido Conservador (derecha católica) en contra de los anhelos de renovación pedagógica que profesaba parte de la izquierda liberal –socialista– que estaba representada la por la ILE (Boyd, 2001; Cabezas, 1989; Capitán, 1980, 2002; Cuesta, 1994; Turin 1967). Los brotes de anticlericalismo y antimilitarismo que se despertaron en los incidentes sociales de la Semana Trágica en Barcelona a raíz de los reclutamientos forzados para la Guerra de Marruecos (1909-1927) recordaban nuevamente el descontento popular y silenciado ante la Guerra de Cuba (1895-1898). Las lacras de las guerras y los anhelos coloniales del casticismo siempre recaían en la clase proletaria, gentes

desesperadas y socialmente amordazadas por las políticas policiales y represivas (Moreno Luzón, 2009).

Por otro lado, el anticlericalismo mantenía los discursos del republicanismo. Entre estos, destacan el de José Canalejas, el amigo de Cataluña, y Alejandro Lerroux, que simpatizó con la escuela de Ferrer y Guardia (Avilés, 2003). Había así una permanente crisis que se expresaba en la poca credibilidad que transmitían los discursos regeneracionistas en las calases populares y obreras, el descredito militar y de la monarquía y su afán de mantener una guerra colonial en el Riff claramente ruinoso, el anticlericalismo aumentado por el silencio de la Iglesia ante las desigualdades sociales, las aspiraciones de autogobierno de las nacionalidades periféricas, y el conflicto social del proletariado cada vez más concienciado y organizado en sus aspiraciones y en la lucha de clases; conflictos todos estos que amenazaban el statu quo, con lo cual se restableció el control social y el orden que demandaban las oligarquías (Moreno Luzón, 2009).

Las manifestaciones extremistas del anticlericalismo durante la Semana Trágica (De la Cueva, 2007; Lázaro, 2012; Moliner, 2011) condujeron a una urgente reorganización ideológica de las alianzas entre la Iglesia, la monarquía y el poder militar. Como menciona De Puelles (2017,) “el fantasma sangriento de la semana trágica de 1909 fue invocado hasta la saciedad” (p. 274).

Si bien se manifestaba un choque ideológico o conflicto entre las dos Españas –la liberal y la conservadora– por hacerse con el poder de la educación nacional (González Rodríguez, 1988), también había dos Españas, de las que no se quería hablar, la España dirigente –integrando en esta el ascenso social de las clases medias– y la España obediente –compuesta por la clase proletaria, sin escolarizar–. Las pésimas condiciones de la vida obrera silenciaban toda manifestación expresiva y reivindicativa, las represiones violentas, los encarcelamientos y los fusilamientos contribuían a sembrar el miedo, la sumisión y el silencio que solamente despertó con la sindicalización del movimiento obrero de masas como así fue en 1910 con la creación de Confederación Nacional de

Trabajadores (CNT), nacida en Barcelona con la intención de conducir la emancipación del proletariado y presionar mediante la fuerza de la huelga general, que tanto deseaba Francisco Ferrer y Guardia (Avilés, 2003). Este momento es coincidente con los del Gobierno Liberal de José Canalejas por implantar curricularmente la neutralidad religiosa; una iniciativa, “tímida e inoperante” (De Puelles, 2017, p. 273). que desató el debate de la educación religiosa.

Como apunta Moreno (2009), “los católicos españoles aprendieron a pelear por la opinión, a expandir y a fortalecer la identidad religiosa en medio de un panorama que consideraban hostil” (p. 31). Es en este panorama en donde se fraguaron los discursos del incendiario Lerroux, que fue el principal movilizador de las turbas que en 1909 se dedicaron a perseguir religiosos, quemar conventos y violar a las monjas y a legitimar el uso de la violencia por una razón suprema (Moreno Luzón, 2009, p. 324). Por otro lado, estaba el significativo crecimiento de las escuelas libertarias que se habían fijado en la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia (Esteruelas, 2009; Solà, 1978; Torredadella, 2016).

Es precisamente en esta coyuntura y sobre el malestar del nacionalcatolicismo que el padre Manjón (1910) publicó en Barcelona el opúsculo propagandístico de Las escuelas laicas, que representó el mayor ataque ideológico ante la enseñanza laica. En 1924, la Escuela del Ave-María publicó una segunda edición (Manjón, 1924). La obra formaba parte de una amplia campaña del integrismo religioso para defender las escuelas religiosas, cada vez más cuestionadas por los que se hacían llamar representantes de la pedagogía moderna. Así, por ejemplo, encontramos, que como reacción a los sucesos de la Semana Trágica y el violento anticlericalismo mostrado (Suárez, 2014), se organizaron en toda España numerosos mítines (unos 500) a favor de esta enseñanza religiosa (Esteban, 2006). Especial interés tiene el Miting contra las escuelas laicas de Lleida, organizado el domingo 20 de marzo de 1910 ante un multitudinario público que se concentró en el parque de los Campos Elíseos. El

acto, que no pudo ser presidido por el mismo Obispo de la ciudad, anteriormente citado, tenía una clara denuncia de este: “Las escuelas laicas ocasionaron los sacrilegios de la Semana Trágica” (Esteban, 2006, p. 72).

- “1. Protestar enérgicamente y en nombre de los católicos de Lérida de la reapertura de las escuelas neutras o enemigas de Dios de la Patria y del Ejército.
2. Pedir que se cumpla la legislación vigente sobre la enseñanza pública y privada, cerrando todas las escuelas laicas.
3. Pedir que en todos los actos de la vida social se imponga el respeto a la religión católica.
4. Enviar un telegrama de incondicional adhesión al Sumo Pontífice manifestando nuestro propósito de defender hasta con la vida, a la Iglesia y sus derechos” (Esteban, 2006, p. 73).

Las escuelas laicas o neutras eran percibidas como una expresión revolucionaria del radicalismo rojo (M. M. M., 1910). Esta fragmentación ideológica en la enseñanza o “batalla por la educación” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 177) reportó conflictos para ambas opciones, que tuvieron que enfrentarse en campañas anti doctrinales. Una de ellas sucedió en Lleida y tuvo como protagonista el Liceo Escolar, institución de renovación pedagógica (Aisa, 2013; Esteban, 2006), la cual tuvo que defenderse ante los ataques antilaicistas (Academia Mariana, 1910). La fachada del nuevo Colegio, construido en 1913, estaba coronada por un frontispicio con el busto de Pestalozzi y, en la parte inferior, lucían los nombres de Rousseau, Froebel, Spencer y Montesino. Estos, además de Ramon Llull y Juan Luis Vives, estaban considerados como los “patronos honoríficos” de la línea pedagógica del Liceo Escolar (Aisa, 2013; Esteban, 2006).

Evidentemente, la presencia de estos nombres ponía en cuestión el orden establecido por el poder de la Iglesia, que durante siglos había negado cualquier atisbo de progreso. Así Ramon Llull representaba el pensamiento libre e incomodaba la iglesia; en una misma línea, Luis Vives no visitó España por temor

a ser acusado de hereje por el Santo Oficio; asimismo, las ideas y obras de Rousseau fueron prohibidas por la Inquisición; en la época contemporánea, aparecía la negación de la pedagogía moderna que nacía de Pestalozzi (salvo la excepción del Real Instituto Militar Pestalozziano, 1806-1808), pensamiento, que fue prohibido por Fernando VII; había también el legado socialista utópico de Pablo Montesino, liberal exiliado, y sus intentos reformistas de educar a todo el pueblo; y en esta idea el pensamiento de Herbert Spencer, reprobado infinitamente por la Iglesia, que era representante del darwinismo social y, por último, destaca Frederic Froebel, que daba libertad al niño y retomaba el legado de Pestalozzi. Efectivamente, la representación de estos personajes hacía del Liceo Escolar una escuela abierta, tolerante, democrática; una escuela que pretendía educar con el pensamiento libre crítico a una ciudadanía socialmente comprometida con el progreso (Aisa, 2013; Esteban, 2006).

Hay que destacar, pues, en este contexto de reacción integrista del catolicismo surgido de la Semana Trágica, un nuevo impulso en la organización de batallones escolares, principalmente propagado por los colegios privados de las órdenes religiosas (Torredadella, 2015, 2017). Estas organizaciones representaban, además de un adoctrinamiento patriótico (católico-nacional), una explícita declaración simbólica contra los enemigos de la Iglesia y la nación española. Los jóvenes se convertían pues en súbditos fieles de la fe católica, dispuestos a defenderla con sus vidas. Este impulso coincidió con la nueva Ley de reclutamiento militar de 1912, que “provocó un nuevo aumento del número de prófugos y un recrudecimiento de la propaganda antimilitarista, dirigida especialmente al sensible asunto de Marruecos, donde la solidaridad catalanista con el derecho de libre determinación de los rifeños se mantuvo hasta bien entrados los años veinte” (González Calleja, 2005, p. 138).

El creciente anticlericalismo de la Restauración estuvo vinculado ideológicamente al movimiento de oposición liberal y republicano, pero también a

la clase obrera, que consideraba “a la Iglesia como un obstáculo para el progreso y la emancipación de las clases trabajadoras” (Moliner, 2011, p. 25).

La iglesia clama por una libertad de enseñanza que le permita continuar con sus privilegios y se reclama la verdadera educadora por derecho divino, por tradición y en armonía con el derecho natural. Combate el derecho del Estado a asumir funciones de enseñanza. (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 188)

Las disputas por el control de la educación fueron más allá de la “concepción bancaria de la educación” (Varela y Álvarez-Uría, 1991, p. 199) sobre la modelación de la infancia obrera para asegurar un disciplinado cuerpo productivo, y para mantener el orden social establecido. En el imaginario colectivo de la burguesía se había osificado la idea del obrero como un ser degenerado, salvaje y peligroso, al que se le atribuía una conciencia criminal, como así declaraba el mismo Manjón (1910). Por eso la Iglesia actuaba con una intención completamente política:

“Para apreciar debidamente la actitud de total intransigencia en que se colocaba la Iglesia, no puede dejarse de señalar que hasta 1910 la inmensa mayoría de los maestros eran católicos sinceros e iban regularmente a misa; que religión y catecismo se enseñaban obligatoriamente en todas las escuelas y que el cura de la parroquia tenía el derecho de supervisarlas. Hasta tal extremo iban las cosas, que a veces los padres de los niños se quejaban porque sus hijos pasaban la mitad de las horas de clase rezando el rosario y estudiando historia sagrada, sin que se les enseñara a leer. La diferencia entre una escuela de frailes y una del Estado no era religiosa sino política. Dicho crudamente, los frailes enseñaban en sus escuelas a los niños que, si se unían a los liberales, irían sin remedio al infierno. Actitud ésta claramente expresada en el Catecismo completo, reeditado en 1927” (Brenan, 1962, p. 38).

El conservadurismo católico tenía, pues, que reafirmarse ante los avances de mundo moderno que se abría paso acelerado con el progreso industrial y el nacimiento de nuevos estilos de vida de consumo, cultural y recreativo que amenazaban al sólido edificio de la Iglesia. Aquí los privilegios y la posición diferencial de la educación católica y de sus congregaciones eran cuestionados por

la emergencia del movimiento de la Escuela Nueva que anteponía un nuevo paradigma a la educación tradicional. La escuela española quedaba rezagada de las nuevas corrientes renovadoras, aparte de algunos aislados y esporádicos ensayos, a destacar especialmente el caso catalán (González-Agàpito, Marquès, Mayordomo y Sureda, 2002). Así, la escuela española sufrió una parálisis provocada por el inmovilismo del conservadurismo político.

Las escuelas laicas, publicadas en Barcelona en 1910 son un conjunto de artículos presentados por Manjón en el periódico *La Independencia de Almería*, y que fueron reeditados ante el arrebato que ocasionan los sucesos de la Semana Trágica. Asimismo, sucede con la reedición de *La escuela laica de Louis Gaston Ségur* (1882) impresa también en 1910 (Lázaro, 2012). Y es en este sentido, como cita Lerena (1983), la contraofensiva del padre Manjón es quizás la más significativa de todas ellas, puesto que pedía el control absoluto de la Iglesia sobre la enseñanza.

Como apunta Boyd (2000), Manjón deseaba liberar la educación de las herejes apologías extranjeras, para eso tuvo que recrear un ingenioso sistema de adoctrinamiento fundamentado en el juego. Sus métodos se presentaron como modelo de una supuesta renovación o modernización en la pedagogía católica, pero como es conocido “los métodos educativos activos que incitaban al niño a pensar por sí mismo estaban manifiestamente ausentes en las escuelas de Manjón” (p. 115).

### **3. TEXTO EN CONTEXTO**

El análisis lexicométrico se ha realizado a través del AntConc. La palabra que tiene más instancias es “escuela” con 379 presencias. No hay duda de que se trataba de una obra eminentemente patriótica cuya misión es la de atacar la ideología de la escuela laica. Pero Manjón, no se queda aquí solamente, va mucho más allá y se declara soldado de cristo enrolado en una cruzada contra todo el extranjerismo, que en el fondo es el que trata de subvertir la conciencia española.

Así se comprueba esta posición, pero además con el prefijo anti, que significa oposición, a todo aquello que va en contra del que él cree; es decir para señalar al enemigo. Aparecen pues 26 instancias con este prefijo (ver tabla 1), para adjetivar al enemigo declarado, es decir, lo que más tarde se conocerá como la “Anti-España”.

Tabla 1 – Apariciones de palabras con el prefijo “anti”

Concepto	Número de apariciones en el texto
Antisocial	2
Antipedagógica, antihumana	4
Antipatriótica, anticatólica, antieducación	6
Antipopular	4
Anticristiana	6
Anticlerical	3
Antirreligiosa	1
<i>Total</i>	<i>26</i>

Fuente: Elaboración propia.

A la vez, siguiendo con el análisis lexicométrico, se apunta a una presencia de vocablos que sitúan perfectamente el problema dado (ver tabla 2).

Tabla 2 – Análisis lexicométrico

Concepto	Número de apariciones en el texto
Escuela	379
Laica	185
Dios	149
Hombre	129
Atea y ateísmo	108
Maestro	72
Libertad	72
Educación	52
Estado	50
Moral	43
Secta, sectaria, sectarios, sectarismo	41
Enemigo/s	34
Liberalismo	32
Patria	31
Cristiano/s	30
Francia	27
Niño/s	24
Humanidad	23
Religión	23
<i>Total</i>	<i>1504</i>

Fuente: Elaboración propia.

Con estas palabras hemos elaborado un mapa conceptual que habla por sí mismo del razonamiento ideológico de Manjón:

Del opúsculo manjoniano reproducimos todos los títulos de los capítulos:

1. La Escuela laica empieza por tergiversar el nombre.
2. La Escuela laica a la galicana es la antítesis de la escuela neutra a la americana.
3. La Escuela laica, por hacer ateos, deshace hombres.
4. La Escuela atea o laica es la negación del ABC en pedagogía.
5. La Escuela laica, por ser anticristiana, se hace antihumana.
6. La Escuela laica, por ser atea, es antieducadora.
7. La Escuela laica, por no ser religiosa, se hace mutilada o manca.
8. La Escuela laica o atea es la ignorancia funcionando de Magisterio.
9. La Escuela laica es un avance en sentido negativo, es un retroceso de XIX siglos.
10. La Escuela laica, por no seguir a Dios, es el juguete de todas las sectas y sectarios del racionalismo.
11. La Escuela laica o atea, no es neutra, sino sectaria y mala.
12. La Escuela laica, por lo mismo que es atea no es moral.
13. La Escuela laica no cabe dentro de la libertad honrada.
14. La Escuela laica es el libertarismo doctrinal aplicado a la infancia.
15. La Escuela laica es la escuela del odio anticristiano.
16. La Escuela laica es la ruina y negación de la patria.
17. La Escuela laica es la negación de la naturaleza humana.
18. La Escuela laica, lógicamente, es la ruina universal.
19. La Escuela laica es la negación de las negaciones.
20. La Escuela laica es un medio de hacer permanente la revolución.
21. La Escuela laica es el hacha puesta la raíz del árbol de la vida.
22. La Escuela atea o laica es el arte de hacer desgraciados.
23. La Escuela laica es la maestra del suicidio.

24. La Escuela laica exige aumento de cárceles y cuarteles.
25. La Escuela laica es cualquier cosa menos escuela.
26. Como que la Escuela laica, es la indignidad en forma de esclavitud, o la anarquía en forma de vendaval.
27. Como que la Escuela atea es la secta de menos sectarios y mayores terrores, tratando de imponerse a todos.
28. Como que la Escuela laica rompe la armonía que debe existir entre padres, sacerdotes y maestros.
29. Como que la Escuela atea es el arte de hacer fieras.
30. La Escuela laica, deshaciendo el hombre, lo deshace todo.
31. ¿Pero vendrá a España la Escuela atea o la Escuela laica?
32. ¿Estamos quizá en la boca del lobo?
33. ¿Se atreverá el gobierno a imponer la escuela laica obligatoria?
34. Del sofisma liberalista, como base de la escuela laica.
35. De la impedida confundida con la libertad, como fuerza que lleva al laicismo y la barbarie.
36. El laicismo escolar y la estupidez.
37. La Escuela laica tendrá que fracasar, si se impusiera, por su apuesta a razón y autoridad.
38. La Escuela laica ha fracasado.
39. ¿Qué es, pues, la escuela laica a la galicana?
40. Volviendo a repasar para rematar ¿Qué es la escuela laica?

Manjón repudia el que llama “liberalismo a la galicana” un modelo ideológico nacido del jacobinismo que convirtió la escuela pública y obligatoria en un poderoso enemigo de la religión. De aquí que Manjón considerase la escuela laica galicana una forma, no de educación neutra, sino atea y anticristiana protegida por la masonería, el liberalismo y el librepensamiento. Por lo tanto, Manjón hacía un llamamiento a la unidad católica nacional para defender la libertad de educación religiosa y revelarse contra un Gobierno (liberal), el de

España, que daba protección a las escuelas laicas. Manjón criminalizó a la escuela laica como la plaga de todos los males de la nación española. Así las escuelas laicas, deseducan, deshumanizan, niegan la naturaleza humana, hacen delincuentes y desgraciados, provocan revoluciones permanentes o desestabilizan y rompen con la nación.

El nacionalismo conservador tenía una visión autoritaria de la unidad de España y rezaba con la violencia militarista, puesto que el ejército era la única defensa posible de esta unidad ante la amenaza separatista (Álvarez Junco, 2001). Por otro lado, las escuelas del Ave-María se convirtieron “en el símbolo pedagógico de todos los españoles que rechazaban la «europeización»” (Del Pozo, 2004, p. 321).

La conclusión a la que llega Manjón (1910, p. 51) es sencillamente muy concisa y categórica: la escuela laica “amparada oficialmente por el Gobierno de España, es un delito de Estado, por ser opuesta al derecho natural y al positivo de nuestra Patria”, es decir, “el mayor crimen y atentado que puede cometer el Gobierno o Estado contra su pueblo”. En esta idea Manjón también reflexionaba:

¿Pero vendrá a España la Escuela atea o la Escuela laica?

Tendremos, pues, si el pueblo no lo impide, Escuelas laicas a la parisién, y esto es, ateas, materialistas, enemigas de Dios y del alma humana, en guerra contra la Religión y en marcha contra el orden y la Patria, el ejército y la familia, la propiedad y la libertad, esto es, Escuelas incubadoras de revolucionarios y anarquistas, pese a quien le pese: porque son antes secta liberalista y la plataforma radical que Dios y la Patria (Manjón, 1910, p. 38)

Al redactar la obra, Manjón tenía vivos los sucesos acaecidos durante la Semana Trágica en Barcelona y utilizó la figura de Francisco Ferrer, único educador español que menciona en varias ocasiones, para advertir de los peligros de la escuela laica, que, además, atentaba contra la patria:

Y los sucesos de Julio de 1909 en Barcelona, probaron que la institución daba sus frutos, pues mientras por un lado quemaban escuelas, templos y

conventos, por otro intentaban estorbar que los soldados fueran a defender a España comprometida en el norte de África. Como la clave de nuestra historia patria es la Religión, al suprimir la clave es de temer que se suprima la Patria. Si yo odiara a mi Patria, querría, para destruirla, la Escuela atea o laica.” (Manjón, 1910, p. 25)

Años más tarde, Manjón presentó *El maestro mirando hacia dentro* (1915). Aquí se fija en “la figura del maestro español, patriótico, católico ejemplo de virtudes cuya misión es la de salvar España formando hombres verdaderos” (Manjón, 1915, p. 235). Así, piensa Manjón que hay que salvar España de las enseñanzas corruptas del liberalismo, que son encarnadas por la “corrompida y decadente Francia, que gime bajo la tiranía de los sectarios del racionalismo materialista, del judaísmo y la masonería. (Manjón, 1915, p. 387).

La escuela manjoniana también renovó el credo metafórico que emanaba del soldado de cristo, el de la lucha permanente y sin flaquezas:

“Puesto que la vida es guerra interior y exterior, armémonos para ella; puesto que el fin de la educación es hacer hombres rectos, firmes, valerosos y constantes, verdaderos caracteres, apuntemos hacia ello; y puesto que la experiencia enseña que no hay caracteres mejor modelados que los que se forman con fe y oración, con grandes ideas y grandes esperanzas infiltradas por medio de la meditación y reflexión, eduquemos meditando y orando y aprendamos a orar educando” (Manjón, 1915, p. 507).

Y es, por lo tanto, en este juego de propósitos del adulto que la educación manjoniana aparecía como mencionan Torredadella y Brasó (2019) para incoar en la infancia una mentalidad social de un imaginado y maléfico enemigo al que hay que vencer:

“ya que los niños aman el juego, dádsele como descanso y también como ocasión o motivo de enseñanza, y así haréis de necesidad virtud; pero nunca quitéis a los niños sus juegos infantiles por otros que, aunque sean más ilustrados, tiendan a hacer de los niños hombres. Cada cosa en su tiempo. Ni tampoco consintáis que el niño piense que vida es juego, y en él ponga todos sus afanes e invierta todo su tiempo. El descanso y la expansión es para volverá trabajar con sujeción a plan y disciplina, no a capricho y mientras el niño quiere; serio bajo la ley del educador y maestro” (Manjón, 1915, p. 288).

La paradoja de la libertad en Manjón es una evidencia que no se puede refutar ni ocultar. Si por un lado pedía la libertad de enseñanza, no era así, para expresar la libertad de conciencia; y si, por un lado, pedía luchar para mantener el orden establecido, por el otro, no aceptaba una escuela unificada para todos. Es decir, la intransigencia de la Iglesia católica no cedía ni un milímetro, con lo cual el maniqueísmo doctrinal entre bien y mal se hacía efectivo y, al dividir, restablecía el odio a los Otros, entre buenos y malos, entre españoles y antiespañoles:

“Maestros, medítadlo bien. El Estado laico es, o aspira a ser, el maestro único, y tiende a que sus maestros sean como él, laicos también; es un apóstata que aspira a hacer apóstatas, y para ello tiene montado todo un ejército de maestros, que tiende a influir y manipular por medio de organismos superiores de enseñanza y burocracia a estilo francés. Ese laicismo ¿se impondrá en España? De temer es, y cuando eso llegue, ved si queréis educar: en cristiano o en pagano, en racional o en racionalista, en español o en galicano, en social o en socialista, en humano o en inhumano, en libre o en esclavo, en culto o en bárbaro, en el conocimiento de Dios o en la ignorancia, conforme a Pedagogía o en su contra, como Dios quiere o como quiere el ateísmo metido a pedagogo con casaca de Ministro, como la Iglesia enseña o como la secta de menos sectarios y demás negaciones, que es el ateísmo, se obstina y trata de imponer, que es en todos sentidos el abismo de la decadencia y el error de los errores” (Manjón, 1915, p. 390-391).

Por otro lado, el discurso de Manjón no podía evitar caer en las trampas de sus propias contradicciones, puesto que sus mensajes, como hemos visto, estaban cargados de odios y de reprobaciones inquisitoriales:

Sea el maestro un patriota sincero, convencido, entusiasta, y al mismo tiempo razonable, culto, cristiano y humano, ponderando todo lo Bueno de su patria sin incurrir en el fanatismo patriotero, que es una especie de idolatría cívica, odiando o menospreciando a otras naciones, en las cuales hay, como en la suya, buenos y malos, bienes y males. (Manjón, 1915, p. 155).

Así, el orden social y espiritual establecido requería una visión patriarcal y la inalterabilidad de la naturaleza con la que el Creador había determinado el mundo:

Maestros, no incurráis en la flaqueza de confundir los sexos; hay que respetar la Naturaleza. El Maestro que educa niños, hágalos hombres, y la Maestra que educa niñas, hágalas mujeres, y no intentemos hacer de los niños mariquitas y de las niñas marimachos.” (Manjón, 1916, p. 44)

El discurso manjoniano fue literalmente absorbido por el nacionalcatolicismo. Su influencia es tan significativa como la de Ramiro Maeztú, Ramiro Ledesma, Onésimo Redondo o José Antonio Primo de Ribera al concebir una España cristianizadora y redentora de la humanidad:

“¿Y qué es España?

Oíd y medita las mismas palabras de D. Andrés: "Contempladla en los siglos XV, XVI y XVII, y con relación a Europa y los destinos del mundo.

Si a Europa, la pensadora Europa, diéramos la forma humana, España sería la cabeza.

Si consideramos a Europa como centro de la Religión Cristiana, España, la Nación Católica por antonomasia, será el pueblo teólogo, a la vez misionero y guerrero, que defiende con sus sabios soldados el Cristianismo contra la barbarie del Norte y del Sur, y bautiza y convierte en cristianos cuantos países descubre y conquista” (Un maestro de dichas escuelas, 1926, p. 344)

#### **4. CONCLUSIÓN**

La defensa de la escuela pública, laica y democrática es hoy el valor más trascendente que tienen las sociedades para salvaguardar sus libertades. Hay que buscar así una resistencia para no dejar la política escolar en manos de estadistas, economicistas, políticos... y reclamar una auténtica emancipación del profesorado, el empoderamiento del magisterio, implantando un pensamiento crítico, que afronte y se enfrente a la deshumanización cada vez más presente de la sociedad. Aquí hace falta una revolución que esté liderada por el mismo

profesorado, no concebido en la actual sindicalización existente, sino en una nueva sindicalización, como así sucedió en tiempos de la II República en Cataluña, momento en el que se procuró el mayor y mejor intento de renovación pedagógica y cultural que ha existido hasta hoy (De Luis, 2006), sea plateada una nueva reorientación educativa, sin violencias simbólicas, deconstruyendo los códigos disciplinares de la tradición, una escuela que no esté sometida, no una escuela libre, sino una escuela liberada, no de gestión autónoma, sino libertad curricular.

Hoy la privatización de la escuela pública tiene un signo ideológico (católica o laica). La obra de Manjón sirvió para iniciar una cruzada que a favor de una enseñanza libre hoy sigue (con una sombra) persistiendo en las violencias simbólicas, homofóbicas, marcando las desigualdades sociales y que se ha transformado en el siglo XXI en leyes como la LOMCE del Partido Popular. Esta ley es quizá el ejemplo más fehaciente y, tal vez, el abuso más violento que se puede ejercer contra una sociedad, a saber, el deseo de querer controlar sus mentes. El control de educación es el arma militar más poderosa que puede desear un Estado, con ella se puede mandar a toda una población a la guerra; ningún Estado-nación renuncia hoy el pleno control de la educación.

Si bien la Constitución de 1978 declara España como un Estado aconfesional hoy comprobamos como los presupuestos se inclinan cada vez hacia las escuelas católicas, mientras nuestras escuelas públicas son de las peor financiadas de la Comunidad Europea.

El catolicismo y el nacionalismo integrista de Manjón (Boyd, 2001; Mayordomo, 2000), fue recogido por el totalitarismo y el fascismo español (Dictadura de Primo de Rivera y Falange Española) y, finalmente, remozado por el espíritu nacional nacional-católico de la Dictadura franquista, que volvió a editar sus libros y a utilizar sus métodos de adoctrinamiento. El nombre de Manjón desplegó un importante sello para establecer la guía espiritual y nacional

y, de aquí, que nada más conquistar en Madrid, el 20 de abril de 1938, la escuela graduada Giner de los Ríos se convirtiese en Escuela Andrés Manjón.

Generaciones y familias enteras españolas fueron adoctrinadas en un constructivismo social histórico. Durante décadas se engendró un obsesivo imaginario colectivo, un odio que se retroalimentaba con la reproducción de los discursos inventados en una época de luchas obreras, de declarantes injusticias, de desigualdades sociales, de gran atraso cultural y de barbarías violencias simbólicas y físicas. Hoy, este odio es profundo y mantiene el estigma de ese pasado y todavía ejerce su poder en las intuiciones que hemos heredado.

Manjón demoniza la masonería instituida por la influencia francesa. Su integrismo católico convierte a Manjón en un obseso patológico (un inquisidor simbólico). Su maniqueísmo polariza la sociedad entre buenos y malos, españoles y antiespañoles, católicos y herejes, patriotas y traidores... y engendra el odio; un odio violento que nace de la impotencia de un fracaso ideológico de las creencias cristianas, es decir, del fracaso del proceso de confesionalización y de españolización. Este odio, no es el mismo odio anticlerical de los que quemaron iglesias y asesinaron religiosos y religiosas, no puesto que este odio se revelaba contra una sociedad hostil (contra los enemigos biológicos e ideológicos de la patria) que miraba con desprecio (con asco) a las clases humildes, que se revelaban física y simbólicamente contra la opresión de clase dominante.

Y es aquí, en este paradigma de luchas por la vida, cuando en defensa de la religión católica se legitimaron modos de enfrentamiento político y se trivializó entre las masas de creyentes las mentalidades para sostener una nueva cruzada contra los herejes, los anticatólicos, los antiespañoles... mentalidades que hoy recobran vida pública en los discursos de la extrema derecha española.

Defendernos del pasado necesita el compromiso ético y moral de los profesionales de la educación. No podemos ser cómplices de la desmemoria de los silencios y manipulación e incautación de nuestra historia (Fernández Soria, 2006, 2006-07). La nueva educación escolar (mezcla de neoliberalismo y

neoconservadurismo) tiende a esquivar los conflictos del pasado y se presenta acrítica en el presente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Academia Mariana (1910). *Los patronos del Liceo Escolar. Artículo publicado en el Diario de Lérida en los meses de julio y agosto del presente año, sobre la significación cultural del Liceo Escolar*. Lérida: Imp. Mariana.
- Aisa, F. (2013). *El Liceo Escolar de Lleida (1906-1937)*. Juneda: Fonoll.
- Alsina, J. (1982). *1913 – L'assaig pedagògic de Max Bembo a Sabadell*. Sabadell: Fundació Bosch i Cardellach.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.
- Álvarez, J., y Palma, A. (2015). Vigencia del pensamiento educativo de Andrés Manjón en la formación del carácter. *Participación Educativa*, 4(6), 73-79.
- Arbeola, V. (2009). *Clericalismo y anticlericalismo en España (1767-1930). Una introducción*. Madrid: Encuentro.
- Avilés, J. (2003). Republicanismo, libre pensamiento y revolución: La ideología de Francesc Ferrer y Guardia. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 49, 249-270.
- Barquero, V., y Eguibar, M. (1989). De 1898 a 1903. Manjón en las páginas de "El Magisterio Español". *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 115-124.
- Boyd, C. (2000). *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Boyd, C. (2001). El pasado escindido: la enseñanza de la historia en las escuelas españolas, 1875-1900. *Hispania*, 209, 859-878.
- Boyd, C. (Ed.) (2007). *Religión y política en la España contemporánea*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Brenan, G. (1962). *El laberinto español*. Paris: Ruedo Ibérico.
- Cabezas, J. (1989). Manjón y Giner de los Ríos, los dos grandes de la moderna pedagogía española. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 83-99.
- Canes, F. (1999). Las Escuelas del Ave María: una institución renovadora de finales del siglo XIX en España. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 149-166.
- Capitán, A. (1980). *Los humanistas pedagógicos de Francisco Giner de los Ríos y Andrés Manjón*. Granada: Universidad de Granada.
- Capitán, A. (2002). Humanismo pedagógico en la España contemporánea (1875-1951). *Revista Española de Pedagogía*, 223, 461-480.
- Costa, J. (1916). *Maestro, escuela y patria (notas pedagógicas)*. Madrid: Biblioteca Costa.
- Cuesta, P. (1994). *La escuela en la restauración de la sociedad española (1900-1923)*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- De Arce, V. (2002). Manjón, educador. *Pulso: revista de educación*, 25, 87-101.
- De Arce, V. (2003). Manjón y su obra. *Pulso: revista de educación*, 26, 71-84.
- De la Cueva, J. (2007). Anticlericalismo e identidad anticlerical en España: del movimiento a la política (1910-1931). En C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea* (pp. 165-185). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- De Luis, F. (2006). *Magisteri i sindicalisme a Catalunya. La Federació Catalana de Treballadors de l'Ensenyament. Des del seu origen a la Guerra Civil*. Barcelona: Serbal.
- De Puelles, M. (2017). *Política educativa en perspectiva històrica. Textos escogidos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, M. (2000). *Currículum e identidad nacional: Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Del Pozo, M. (2003-04). La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 22-23, 317-346.
- Del Pozo, M., y Braster, S. (2012). El movimiento de la Escuela Nueva en la España franquista (España, 1936-1975): repudio, reconstrucción, recuerdo. *Revista Brasileira de História de la Educación* 3(30), 15-44.
- Delgado, B. (1978). La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell. *Revista Española de Pedagogía*, 36(141), 137-153.
- Delgado, B. (1979). *La Institución Libre de Enseñanza de Sabadell*. Sabadell: Quaderns d'Arxiu de la Fundació Bosch i Cardellach.
- Delgado, V., y Vilanou, C. (1990). Masonería y educación en la Cataluña contemporánea. *Historia de la Educación*, 9, 153-182.
- Esteban, H. (2006). *Més que una escola. Frederic Godàs i el Liceu Escolar de Lleida (1906-1920)*. Lleida: Pagès Editors.
- Esteruelas, A. (2009). Cent anys de pedagogia llibertària: el deixant de Francesc Ferrer i Guàrdia. *Temps d'Educació*, 37, 73-86.
- Fernández Cruz, F. (2017). Pedagogía manjoniana: Colegio Ave María Varadero. *UNES. Universidad Escuela y Sociedad*, 2, 20-29.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo Veintiuno España Editores.
- Fernández Soria, J. M. (2005). La "Carta a los maestros" de Jules Ferry (1883) y el laicismo escolar en la IIIª República francesa. *Historia de la Educación*, 24, 423-464.
- Fernández Soria, J. M. (2006-07). Memòria i oblit en la història de l'educació. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (9-10), 11-26.
- Fernández Soria, J. M. (2006). Uso y dimensión moral de la memoria y del olvido en la historia de la educación. *Sarmiento*, 10, 25-58
- Gálvez, G. (1940). *Pedagogía Española, El Padre Manjón – Antología*. Madrid: Ed. Magisterio Español.
- García Hoz, V. (1989). El fundador de las Escuelas del Ave María. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 7-20.
- Gómez, C., Escudero, J., y Iglesias, M. T. (2016). Influencias pedagógicas de Andrés Manjón en Baltasar Pardal. *Cabás*, 14, 131-144.
- González Calleja, E. (2005). "Bon cop de falç": mitos e imaginarios bélicos en la cultura del catalanismo. *Historia y Política: ideas, procesos y movimientos sociales*, 14, 119-164.
- González Rodríguez, E. (1988). *Sociedad y educación en la España de Alfonso XIII*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- González-Agàpito, J., Marquès, S., Mayordomo, A., y Sureda, B. (2002). *Tradició i renovació pedagògica, 1898-1939*. Barcelona: L'Abadia de Montserrat.
- Huertas, R. (2009). Los niños de la "mala vida": La patología del "golfo" en la España de entre siglos. *Journal of Spanish Cultural Studies*, 10(4), 423-440.
- Iniesta, A. (1942). *Educación española, estudios históricos*. Madrid: Magisterio Español.

- Laudó, X., y Vilanou, C. (2015). Educational discourse in Spain during the early Franco regime (1936-1943): toward a genealogy of doctrine and concepts. *Paedagogica Historica*, 51, 434-454.
- Lázaro, M. (2012). Con Barrabás o con Cristo. El acoso a la escuela laica en España, 1880-1910. *Historia de la Educación*, 31, 209-230.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica Sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- Lerena, C. (1991). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.
- Lorenzo, M. (1989). Andrés Manjón y la enseñanza de la lecto-escritura. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 71-82.
- M. M. M. (1910). *Las escuelas neutras*. Lérida: Imp. Mariana.
- Mallada, L. (1890). *Los males de la patria. La futura revolución española*. Madrid: Manuel Ginés Hernández.
- Manjón, A. (1908). *El problema social y de la acción del clero*. Madrid: Imp. de la Revista de Archivos.
- Manjón, A. (1910). *Las escuelas laicas*. Barcelona: Herederos de Juan Gili.
- Manjón, A. (1915). *El maestro mirando hacia dentro*. Madrid: Tip. De la Revista de Arch., Bibl. y Museos.
- Manjón, A. (1916). *El maestro ideal*. Granada: Imprenta-Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1924). *Las escuelas laicas*. Granada: Imp. Escuela del Ave-María.
- Manjón, A. (1947). *Tratado de educación: hojas educadoras y coeducadoras*. Madrid: Patronato de las Escuelas Ave - María.
- Manjón, A. (1948). *El pensamiento del Ave-María. Modos de Enseñar*. Madrid: Patronato de las Escuelas del Ave María.
- Manjón, A. (1949). *El maestro mirando hacia fuera. Primera parte*. Madrid: Patronato de las Escuelas Ave-María.
- Manjón, A. (2009). *Escritos socio-pedagógicos. Educar enseñando* (Edición e introducción de Andrés Palma Valenzuela y José Medina Ocaña). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Martínez Navarro, A. (1986). El Ave María: La Educación Física en la escuela católica popular española a finales del siglo XIX y comienzos del XX. *Actas IV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 145-154). Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Masjuan, E. (2006). *Medis obrers i innovació cultural a Sabadell (1900-1939): L'altra aventura de la ciutat industrial*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Mayordomo, A. (2000). Regenerar la sociedad, construir el patriotismo o la ciudadanía: Educación y socialización política en la España del siglo XX. *Encounters on Education*, 1, 49-80.
- Meseguer, J. (1892). *Carta Pastoral en el que el Ilm. Sr.Dr. D. José Meseguer Costa, Obispo de Lérida publica la condenación de la escuela laica*. Lérida: Imp. Mariana.
- Moliner, A. (2000). *Félix Sardá y Salvany y el integrismo en la Restauración*. Bellaterra: Universita Autònoma de Barcelona.
- Moliner, A. (2001). Félix Sardá y Salvany, escritor y propagandista católico. *Hispania Sacra*, 53(107), 91-109.
- Moliner, A. (2011). Clericalismo y anticlericalismo en la España contemporánea. *História: Questões & Debates*, 55(2), 59-82.
- Montero, J. (1989). Condiciones pedagógicas de una buena educación. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 21-38.

- Montero J. (1999). *Andrés Manjón*. Granada: Comares.
- Montero J. (2006). Aportaciones de D. Andrés Manjón a la educación en España. *Communio: revista semestral publicada por los Dominicos de la provincia de Andalucía*, 39(2), 485-552.
- Moreno, C. (2009). La caracterización del Patrimonio Educativo: el caso de las escuelas del Ave María del Sacromonte en Granada. *e-rph-Revista electrónica de Patrimonio Histórico*, 4, 3-34.
- Moreno, C. (2010). La herencia educativa de Andrés Manjón: aprender jugando en las escuelas del Ave María" [en línea]. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativa (CRIEME)*, n. 4. Disponible en: <http://revista.muesca.es/index.php/articulos4/167-la-herencia-educativa-de-andres-manjon-aprender-jugando-en-las-escuelas-del-ave-maria>. [Consulta: 9 de marzo de 2019].
- Moreno Luzón, J. (2009). Alfonso XIII (1902-1931). En J. Fontana y R. Villares (Dir.), *Historia de España. vol. 7. Restauración y Dictadura* (pp. 303-546). Madrid: Marcial Pons.
- Onieva, A. J. (1939). *La nueva escuela española*. Madrid: Lib. Santaren.
- Palma, A. (2005). *Avemarianos. Identidad y memoria*. Granada: Escuelas Ave María.
- Palma, A. (2010a). Maestros del pueblo para el pueblo. *Revista de Antropología Experimental*, 10, 57-71.
- Palma, A. (2010b). *Pedagogía manjoniana: itinerario educativo propuesto por Andrés Manjón a las Escuelas del Ave María*. Granada: CEPAM
- Pellistrandi, B. (2007). Los obispos españoles y la memoria histórica o la defensa de la catolicidad de España. En C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea* (pp. 231-247). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Prellezo, J. M. (1989). Don Andrés Manjón. Acotaciones sobre algunos temas pedagógicos. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 39-54.
- Rascón, C. (1989). Breve antología de textos de dos pedagogías paralelas: Andrés Manjón y Domingo Lázaro. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 107-114.
- Rostand, C. (2004). Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 84-669-2506-6. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t27677.pdf>
- Rostand, V. (1989). D. Andrés Manjón y D. Miguel de Unamuno. Relaciones. *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 101-106.
- Ruiz-Alberdi, C. (2014). Las virtudes en el proyecto educativo del padre Manjón. *Comunicación y Hombre*, 9, 81-93.
- Sáenz, O. (1989). Un error histórico: "Manjón educador de gitanos". *Cuadernos de Pensamiento*, 3, 55-70.
- Salomón, P. (2012). Libertad religiosa y laicismo en la España contemporánea. Reflexiones sobre algunas perspectivas historicistas recientes. *Ayer*, 86(2), 227-245.
- Sardá, F. (1884). *El liberalismo es pecado. Cuestiones candentes*. Barcelona: Lib. Tip. Católica.
- Sardá, F. (1908). *L'sport catòlich*. Barcelona: Lib. Tip. Católica.
- Saz, I. (2007). Religión política y religión católica en el fascismo español. En C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea* (pp. 33-55). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Ségur, L-G. (1882). *Las escuelas laicas*. Barcelona: Tip. Católica.
- Solà, P. (1978). *Francesc Ferrer i Guardia i l'Escola Moderna*. Barcelona: Curial.

- Solana, A. (1940). *Curso completo de pedagogía (cuarta parte) Compendio de Historia de la Pedagogía*. Madrid: Ed. "Escuela Española".
- Suárez, M. (2014). *Entre cirios y garrotes. Política y religión en la España Contemporánea, 1808-1936*. Santander: Universidad de Cantabria.
- Torredadella, X. (2015). Los batallones infantiles en la educación física española (1890-1931). *ODEP. Revista Observatorio del Deporte*, 1(1) 32-70.
- Torredadella, X. (2016). Francisco Ferrer Guardia, postmoderno avanzado y precursor de la educación física crítica. Análisis y reflexión para un giro didáctico. *Educar*, 52(1), 169-191. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.756>.
- Torredadella, X. (2017). La militarización de la educación física escolar. Análisis de dos imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX. *Historia Social y de la Educación*, 6(1), 78-108. doi:10.17583/hse.2017.2393
- Torredadella, X., y Brasó, J. (2019). El patriotismo nacionalizador del padre Andrés Manjón y la «nueva pedagogía católica» en la educación física española (1889-1936). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 36, 137-159.
- Torredadella, X., y Vicente-Pedraz, M. (2017) En torno a los orígenes del fútbol como deporte escolar en España (1883-1936). De moda recreativa a dispositivo disciplinario. *Educación Física y Ciencia*, vol. 19, (1).
- Turin, Y. (1967). *La educación y la escuela en España, de 1874 a 1902. Liberalismo y tradición*. Madrid: Aguilar.
- Un maestro de dichas escuelas (1926). *Vida de Don Andrés Manjón y Manjón, fundador de las Escuelas del Ave María por un maestro de dichas escuelas*. Granada: Tip. Lit. Paulino V. Traveset.
- Varela, J., y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la Escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Vélez, F. (1940). *Manjón fundador del Ave María*. Madrid: Ray Fe.
- Viñao, A. (2005). Tiempos familiares, tiempos escolares (Trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y el primer tercio del XX). *Historia da Educação*, 17, 35-50.
- Wodak, R., y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.