

Estudio de las emociones en las consignas de cuadernos españoles. Curso 1964-1965*

Miguel Beas Miranda** – Erika González García*** – Antonio Salmerón Nieto****

Fecha de recepción: 10 de mayo de 2016 · Fecha de aceptación: 28 de julio de 2016 · Fecha de modificación: 03 de agosto de 2016
DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res58.2016.04>

RESUMEN | La formación nacionalista en la época franquista utilizaba las consignas semanales escritas en los cuadernos del alumnado como un recurso de aprendizaje memorístico y no crítico. El objetivo de esta investigación es analizar la vinculación entre el mundo emocional, el contenido de las consignas utilizadas y la formación patriótica. Utilizaremos una metodología relacionada con la microhistoria curricular de una escuela unitaria de Navarría (curso escolar 1964-1965), en un contexto franquista. Concluiremos desvelando un adoctrinamiento emocional cuyo fin es dotar al alumnado con una carga emotiva positiva que actúa como generador de un patriotismo excluyente e intolerante, al mismo tiempo que instrumentaliza el pasado en función de unos intereses políticos totalitarios.

PALABRAS CLAVE | Historia de la educación, España (Thesaurus); curriculum, cuadernos escolares, emociones, consignas (palabras clave de autor).

A Study of Emotions in the Slogans in Spanish Students' Notebooks: School Year 1964-1965

ABSTRACT | Nationalist education during the Franco era used weekly slogans written in students' notebooks as a resource for memorizing and non-critical learning. The objective of this article is to analyze the link between the world of the emotions, the content of the slogans used, and the cultivation of patriotism. We have used a methodology relevant to the curricular micro-history of a unitary school in Navarría (1964-1965 school year) in the context of Franco's Spain. We conclude by revealing an emotional indoctrination aimed at loading the students' minds with a positive emotional charge intended to generate an exclusionary and intolerant form of patriotism, at the same time that it institutionalized the past in accordance with the totalitarian interests of the regime.

KEYWORDS | Syllabus, emotions, Spain (Thesaurus), history of education, student's notebooks, slogans (Author's Keyword).

- * Este artículo forma parte de un Proyecto nacional español I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación), titulado "La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española", dirigido por José Miguel Somoza, profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), y al que pertenecemos como investigadores. Ha sido financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y se desarrolló durante los años 2013-2015.
- ** Doctor en Filosofía y Letras (Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Pedagogía) por la Universidad de Granada, España. Profesor de la Universidad de Granada. Entre sus últimas publicaciones: "Identidad profesional del magisterio español en el tardofranquismo" (en coautoría). En *Reformas educativas y formación de profesores*, editado por Teresa González 49-80. Madrid: Biblioteca Nueva, 2015, y "La Universidad pública y sus funciones: el modelo español" (en coautoría). En *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching* XIII (1): 2279-7505, 2015. ✉ mbeas@ugr.es
- *** Doctora en Pedagogía por la Universidad de Granada, España. Profesora de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación "Valores emergentes, educación social y políticas educativas". Entre sus últimas publicaciones: "Formación de identidad patriótica a través de los cuadernos de rotación de Navarría (Segovia), curso 1964/1965" (en coautoría). En *Espacios y patrimonio histórico-educativo*, coordinado por Paulí Dávila y Luis María Naya, 1035-1052. Universidad del País Vasco: Eirein, 2016, y "Cultura política y libros de texto de educación para la ciudadanía en España". *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación* 6 (1): 84-93, 2015. ✉ erikag@ugr.es
- **** Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada, España. Profesor de la Universidad de Granada. Miembro del grupo de investigación "Valores emergentes, educación social y políticas educativas". Entre sus últimas publicaciones: Antonio Salmerón, Erika González y Miguel Beas, "Cambios en el desempeño profesional de la Inspección Educativa en los últimos cincuenta años" (en coautoría). En *Templos del saber. Discursos políticos y utopías*, editado por Teresa González, 279-311. Gran Canaria: Mercurio Editorial, 2015, y "Personajes no ficticios en manuales contemporáneos para la enseñanza del inglés en Colombia: implicaciones culturales" (en coautoría). En *Ciudadanía e identidades en los manuales escolares (1970-2012)*, editado por Miguel Beas 163-187. Sevilla: Díada Editora, 2013. ✉ asalmeron@ugr.es

Estudo das emocións nos enunciados de cadernos espanhóis. Período 1964-1965

RESUMO | A formación nacionalista na época franquista utilizava os enunciados semanais escritos nos cadernos do corpo discente como un recurso de aprendizaxe memorizada e non crítica. O obxectivo desta investigación é analizar a vinculación entre o mundo emocional, o contido dos enunciados utilizados e a formación patriótica. Utilizaremos unha metodoloxía relacionada con a micro-historia curricular de unha escola unitaria de Navarra (período escolar 1964-1965), nun contexto franquista. Concluiremos revelando unha doutrina emocional cuxo fin é dotar o discente con unha carga emotiva positiva que age como xerador de un patriotismo excluyente e intolerante, ao mesmo tempo en que instrumentaliza o pasado en función de intereses políticos totalitarios.

PAVAVRAS-CHAVE | Historia da educación, España (Thesaurus); curriculum, cadernos escolares, emocións, enunciados (palabras do autor).

Introducción

Este traballo é fruto da converxencia de dúas circunstancias: por unha parte, o Proxecto nacional español I+D+i (Investigación, Desenvolvemento e Innovación) “La dimensión afectiva de la socialización política. Emociones y sentimientos en los manuales escolares de la Transición democrática española”, dirixido por José Miguel Somoza y al que pertencemos como investigadores. La segunda, el hallazgo de ocho cuadernos de rotación, que recogían el trabajo completo de la escuela unitaria de niños de Navarra (Segovia, España), siendo uno de ellos un cuaderno titulado “Formación del Espíritu Nacional y Conmemoraciones”, y cuyo maestro, Andrés Gil Cervel, los ha conservado por razones emocionales personales, al principio, y, más tarde, sociales.

En el trabajo de investigación que presentamos convergen tres vías: nuevas tendencias de la investigación histórico-educativa; introducción de las emociones en la narrativa histórica, y el uso de unas fuentes, los cuadernos de rotación, que reflejan el desarrollo empírico diario de una cultura curricular escolar.

La memoria histórica va unida a la política franquista, y no podemos reconstruir el pasado independientemente del contexto sociocultural, de la memoria colectiva dominante en los años 1960 del siglo pasado. En el curso 1964/65 existían centros educativos donde perduraba una pedagogía de corte tradicional y se reproducía, de la manera más fiel posible, el pensamiento educativo del nacional-catolicismo. Ni queremos ni podemos generalizar el análisis de estos cuadernos de rotación como prototipo de la memoria escolar del curso 1964/65. Sin embargo, nosotros los consideramos como un reflejo de una cultura escolar empírica que se ajustaba a los patrones ideológicos y escolares de la época. Como en cualquier proceso arqueológico e histórico, la memoria escolar viene precedida por una formulación de preguntas (Baldó 2013) que, en nuestro caso, aludían a ¿qué tipo de emociones predominarán en las consignas? ¿Qué relación tendrían las emociones con la

construcción de la identidad nacional? Entendida ésta como una identidad inmóvil, esencialista, basada en una unidad étnica, territorial y política, y no en los principios constitucionales y los Derechos Humanos. El objetivo de nuestro estudio es reflexionar sobre las consignas e interpretarlas, consideradas éstas como un estímulo de carácter directivo, es decir, no sujeto a crítica o a una evaluación reflexiva, generadoras de emociones y útiles para una formación patriótica.

Nos hemos adentrado en un terreno hasta hace poco novedoso en el campo histórico —el mundo de las emociones—, aunque no es nuevo (Bolaños 2016; Bykov 2012; Ehala 2014; Mahamud 2013; Nussbaum 2014; Rosenwein 2002; Somoza, Mahamud y Pimenta 2015; Stearns 2015). Dentro de este marco teórico consideramos fundamental conocer la estructura de las emociones y su división más generalizada, el papel de los cuadernos de rotación y el significado de las consignas. Desvelaremos, de manera sintética, cómo hemos llegado al sistema de categorías emocionales; definiremos las que consideramos básicas, y su relación con otras secundarias, destacando unos criterios comunes que las unen; relacionaremos las consignas individualmente con cada una de las emociones, tanto las primarias como las secundarias, y expondremos algunos ejemplos que pretenden demostrar las razones por las que hemos fundado las vinculaciones entre consignas y emociones; seguidamente, presentaremos unos gráficos que pondrán de manifiesto el predominio de algunas emociones y, por último, extraeremos algunas conclusiones.

En torno a las emociones

La diversidad de sustratos y manifestaciones de las emociones complica bastante la elaboración de una definición comprensiva. No obstante, consideramos que constituyen un elemento esencial de nuestra existencia, pues marcan nuestras reacciones frente al medio e influyen en nuestras percepciones. Las investi-

gaciones sobre emociones y sentimientos se han llevado a cabo desde una amplia variedad de disciplinas, como la psicología, la neurociencia, la educación, la sociología... pero escasamente han sido utilizadas por la historia. El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en su primera acepción, considera que una emoción no sólo contiene una respuesta corporal, sino que es una "alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática" (RAE 2014). Oatley y Jenkins (1992), Reeve (1994) Casacuberta (2000), Bisquerra (2000 y 2011) y Morgado (2007) piensan que en toda emoción el sujeto evalúa un estímulo, consciente o inconscientemente, en función de que resulte relevante para alcanzar un objetivo. Para ellos son muy importantes no sólo la evaluación sino el estado y los cambios corporales y psíquicos que pueden producirse en los sujetos, en función de que se alcancen o no los objetivos propuestos, dando lugar a emociones positivas o negativas. Las emociones se sienten, es decir, no son un puro proceso de razonamiento.

En este sentido, pensamos que el estado emocional de una persona en parte determina la forma en que percibe el mundo. Las emociones tienen un componente cultural y psicológico. Hay tantas variaciones emocionales como culturas; por esta razón, no es posible relatar la historia de una emoción. No son objetos, sino que se representan para hacerlas significativas a través de una serie de parámetros culturales. Se pueden experimentar, pero también provocar, facilitándoles a los sujetos unos estímulos convincentes, como suele suceder en la publicidad que utilizan los medios de comunicación (Tausiet y Amelang 2009). La mayor parte de los estudios actuales sostienen que las emociones no son irracionales, automáticas o inconscientes. En palabras de Barbara Rosenwein, no son "enormes líquidos a punto de desbordarse dentro de cada persona, haciendo espuma, subiendo y bajando con la marejada, y deseando que se les deje salir" (2002, 834). Las emociones tampoco son entes aislados. Son una construcción personal y/o social que se produce en función de los valores que tengamos, de los prejuicios, objetivos, y, sobre todo, de lo que pensamos que es bueno o malo para nosotros, lo que las convierte en algo totalmente relativo (Gutiérrez, Pereira y Valero 2009). Como argumenta Mahamud,

La clave está en qué significado afectivo otorgamos a los diversos y múltiples componentes de nuestras vidas [...] se comprende así que exista un mundo emocional, que los objetos, conceptos y fenómenos adquieran y posean un significado emocional: patria, religión, maternidad, madre, familia, hogar, constituyen una serie de elementos cargados de emociones intensas, llenas de significado y valor. (2012, 20)

Las emociones influyen continuamente en lo que pensamos y hacemos, y, a su vez, la formación personal

también incide en la forma en la que experimentamos las emociones y las acciones. Un ejemplo de ello sería el pensamiento de pérdida por un ser querido, lo que genera una emoción de tristeza, que es vivida y sentida de manera diversa por cada una de las personas. No podemos olvidar que un mismo estímulo, por ejemplo el miedo, puede producir en determinados sujetos una emoción negativa, porque les provoca malestar, y positiva en otros, porque les ayuda a ser prudentes ante ciertos acontecimientos.

¿Pero de qué tipo de emociones hablamos? Se han dado múltiples clasificaciones: emociones simples, básicas, primarias, secundarias, sociales, retrospectivas... pero la mayoría de investigadores se posicionan en torno a dos tipos: emociones positivas y emociones negativas, según provoquen en el sujeto sensaciones de bienestar o de malestar (Camps 2011). Redorta, Obiols y Bisquerra (2006a) añaden las ambiguas, que contienen elementos positivos y negativos como la sorpresa, la compasión, la vergüenza, etcétera. Fernández (1995) indica como emociones negativas la ansiedad, el miedo, la ira, la hostilidad y la tristeza; y como positivas, el amor, la felicidad, el cariño y el humor. Por su parte, Camps (2011) alude a emociones positivas como la justicia, la paz, la confianza, la compasión, la elocuencia, la persuasión, la afectividad, el entusiasmo, el amor, el respeto, el sentido de la justicia, la preocupación por la verdad, la alegría, la esperanza, la seguridad, el estar contento de sí, la alabanza y la vergüenza (que puede estar en los dos tipos de emociones).

Por el contrario, las emociones negativas serían la indignación, el enfado, el resentimiento, la ira, la vergüenza, la rabia, la ofensa, la desesperación, el miedo, el temor, la tristeza, el odio, la envidia, la violencia, la muerte, considerarse inferior, el dolor, el vituperio, la tristeza, el aburrimiento, el hastío, la depresión, la ansiedad, la melancolía... Casacuberta (2000), Adolphs (2002), Aguado (2005), Redorta, Obiols y Bisquerra (2006b) y Quirós y Cabestrero (2008) hablan de emociones básicas o primarias y de emociones secundarias o derivadas, y, en general, también las clasifican en positivas, negativas y ambiguas; sin embargo, no existe unanimidad en determinar cuáles son las básicas y cuáles las secundarias. Plutchik (2003), conocido como el creador de la *Rueda de las emociones*, también las dividía en ocho emociones básicas, que pueden ser conceptualizadas como opuestas unas de otras (alegría-tristeza, confianza-aversión, miedo-ira, sorpresa-anticipación), añadiendo ocho emociones avanzadas que a su vez eran emociones opuestas (optimismo-decepción, amor-remordimiento, sumisión-desprecio, susto-alevosía). Otra característica de su *Rueda de las emociones* es que cada emoción básica estaba compuesta de otras dos emociones, que se diferenciaban por su grado de intensidad. Así, por ejemplo, la emoción *alegría* tiene como nivel inferior a la emoción *serenidad*, y como superior, a la emoción *éxtasis*; la ira con menor inten-

sidad se denomina *enfado*, y la de mayor intensidad, *furia*; y la *sorpresa*, en un plano menos intenso, es la emoción *distracción*, y la de mayor intensidad, *asombro*.

Teniendo en cuenta las reflexiones anteriores, nos posicionaremos respecto a tres cuestiones que creemos fundamentales para nuestro estudio: ¿Qué entendemos por emoción? ¿Qué emociones consideramos básicas? ¿Qué emociones secundarias relacionamos con cada una de las básicas? Más que un estado permanente, definimos la *emoción* como una *respuesta o reacción* ante un *estímulo* significativo que el sujeto *evalúa*, consciente o inconscientemente, en función de sus objetivos o intereses e influido por su ideología y por el contexto sociocultural. La racionalización, reflexión e interpretación de las emociones desencadenan la construcción de sentimientos, que son, por tanto, más reflexivos y duraderos que las emociones (Damasio 2005). Consideramos como elementos estructurantes de las emociones los estímulos, la evaluación y la reacción personal o colectiva. Los estímulos son más o menos relevantes dependiendo del contexto cultural, de la receptividad de cada sujeto y de su capacidad para generar respuestas. En nuestro caso, el papel de los estímulos lo desarrollan las consignas. La evaluación puede ser racional o inconsciente; en función de la experiencia personal y del contexto cultural; relacionada con los objetivos e intereses de cada sujeto. Al no poder retrotraernos en el tiempo ni poder contar con los sujetos que se vieron afectados por las consignas que analizamos, hemos ido evaluando cada una de las 31 consignas y las hemos relacionado tanto con las emociones primarias como con las secundarias (44 en total), registrando 1.364 entradas.

La mayor parte de las emociones a las que hacen referencia los distintos autores (Adolphs 2002; Aguado 2005; Casacuberta 2000; Damasio 2005; Quirós y Cabestrero 2008; Plutchik 2003; Redorta, Obiols y Bisquerra 2006a y 2006b) se agrupan en torno a un reducido número de emociones básicas o primarias y otras secundarias; en total, hemos seleccionado cuarenta y cuatro. Existe un consenso relativo en cuanto a establecer un núcleo de emociones positivas en torno a la alegría, y otras negativas relacionadas con la ira, la tristeza y el miedo, y un núcleo intermedio, menos definido, la sorpresa. Hemos considerado que debíamos añadir, además, dos emociones básicas, amor y odio, porque, pese a su complejidad, ambas están muy relacionadas con la identidad nacionalista de tipo esencialista que las consignas desean transmitir; simultáneamente, aglutinan a los ciudadanos en torno a la patria y excluyen a quienes no comparten los mismos ideales.

Es obvio que definir cada una de las cuarenta y cuatro emociones sobrepasa en gran medida las dimensiones académicas de este artículo. No obstante, consideramos que es necesario definir las seis emociones básicas, aunque sea con brevedad, para explicitar el marco teórico emocional. La emoción *alegría* surge cuando una

persona consigue un objetivo o meta deseado, cuando se siente aliviada respecto a su estado de malestar, por una experiencia estética o cultural satisfactoria, por una vivencia gratificante, un reconocimiento externo... De alguna manera, está presente en otras emociones secundarias como alabanza, confianza, contento de sí, coraje, entusiasmo, felicidad, gozo, orgullo, paz, seguridad y valor. El *amor*, como concepto y como emoción, es muy complejo y ha sido analizado desde diferentes ideologías, campos científicos, corrientes artísticas y religiones. En general, y dentro de la cultura occidental, se considera como un estado de ánimo que afecta al comportamiento personal relacionado con el afecto, la bondad, sentimientos compartidos, una entrega jubilosa a los demás, el cuidado en hacer algo. Nosotros lo relacionaremos con el amor altruista y generoso a la patria y a la religión católica. Dentro de él, incluimos las emociones secundarias *afectividad*, *cariño*, *compasión* y *pasión*.

La *sorpresa* se deriva de la relación entre un estímulo inesperado —recibido sin previo aviso, de manera desprevenida— y el sujeto, en quien produce un cambio de ánimo. De alguna manera, está presente en emociones como admiración, ansiedad, deseo, esperanza y temor. El odio incluye la antipatía, la aversión, la repulsión y la enemistad hacia alguien, que puede reflejarse en un comportamiento agresivo porque considera al otro, a quien se odia, como enemigo. En este sentido, se suele justificar la violencia porque se piensa que el origen del odio está en el otro, aunque racionalmente no es justificable porque impide el reconocimiento del otro y la posibilidad de diálogo. Lo relacionado con enfado, hostilidad y violencia. El miedo real o imaginario, generalmente, produce angustia; por esta razón se suele acompañar de aversión o rechazo ante alguien o algo. Como suele suceder con el resto de las emociones, nosotros las relacionamos con los estímulos a los que hacemos referencia, es decir, las consignas, y con el contexto nacional-católico.

Por esta razón, aunque existen diversos tipos de miedo, aludimos al que genera una inseguridad o intranquilidad nacional, al que ofende la dignidad nacional, a no ser digno de la patria a la que pertenecemos, a la angustia y vergüenza que podemos sentir ante un peligro externo, o a cualquier otro que intente desequilibrar el orden establecido. Coherentemente, pensamos, las emociones secundarias con las que tiene más relación son aversión, muerte, ofensa, peligro y vergüenza. La ira suele ser una respuesta, después de una evaluación racional, para detener o atacar los efectos de una amenaza externa. El enfado que contiene conlleva un comportamiento disuasorio para los enemigos y entraña indignación, rabia, resentimiento, vituperio. Por último, la tristeza, que es contraria a la alegría. Se provoca cuando las expectativas o los objetivos no se cumplen, cuando predominan los engaños y las decepciones, cuando la autoestima es baja, cuando uno no se siente correspondido afecti-

vamente, por la pérdida de seres queridos. Por estas razones, la hemos vinculado con las emociones secundarias culpa, disgusto, dolor, melancolía y pena.

Cuadernos de rotación

Los cuadernos de rotación, como fuente histórico-educativa, vienen siendo analizados desde 1990 por diversos historiadores de Francia, Argentina, Brasil, Alemania, España e Italia, donde se han celebrado dos congresos específicos: uno en Brescia en 2005 y otro en la Universidad de Macerata en 2007. Hoy día, estas escrituras infantiles son una fuente muy relevante para el estudio de las prácticas educativas del profesorado y del alumnado dentro de las aulas (Viñao 2013; Viñao y Martínez 2011). Como afirman Martín y Ramos (2010 y 2015), los cuadernos escolares nos informan sobre la intrahistoria de la escuela porque nos hablan de la actividad diaria del aula, de las relaciones maestro-alumno, del tiempo dedicado a cada materia, de valores, contenidos, períodos de vacaciones, transmisión de símbolos, iconología escolar. Por estas razones, forman parte del patrimonio cultural educativo. Aunque la clasificación de cuadernos escolares es muy compleja, dado que cada uno de ellos es único, Martín y Ramos (2013) han llevado a cabo una taxonomía de éstos atendiendo a cuatro variables: formato, autoría, clases y contenido. Los cuadernos de rotación se incluirían como “cuadernos de alumnos” frente a los de los maestros y los funcionarios de la escuela. Esta categoría, a su vez, incluiría los cuadernos individuales y los colectivos, estando los de rotación en este último apartado.

Los cuadernos de rotación se llamaban así porque pasaban de las manos de unos alumnos a las de otros, dejando constancia de su marca personal, y de gran parte de la actividad que se desarrollaba en el aula. Testimonios muy valiosos de la cultura empírica escolar, concretan la legislación vigente, las teorías pedagógicas, el proceder del magisterio y la actuación del alumnado. Son una fuente histórica de gran valor porque reflejan las indicaciones del maestro para distribuir el espacio de la página, qué escribir o dibujar en ella (Viñao 2013), y porque contienen elementos racionales, relacionados con el currículo, y emocionales, vinculados a las vivencias de sus actores como agentes de una fuente histórica con significado especialmente relevante para ellos (Martín y Ramos 2015). Es una obra colectiva donde todos los sujetos se sienten protagonistas de un quehacer escolar que debía estar bien hecho porque era el reflejo de la vida en el aula durante un curso escolar, cuaderno que pertenecía a todos y que quedaba en la escuela como testimonio de lo aprendido.

Los cuadernos de rotación constituyen una herramienta didáctica y un recurso metodológico de gran fuerza, que cada etapa histórica utiliza según sus intereses. En el primer tercio del siglo XX, para afianzar conoci-

mientos y trabajo colaborativo; en la etapa republicana (1931-1936) cumplen con estos mismos compromisos añadiendo la formación en ciudadanía y valores sociales; y en el franquismo, al servicio del nuevo régimen, para moldear y modelar las mentes infantiles en valores de obediencia, servicio a la patria y religión. En la etapa franquista se manifiestan como útiles; su fin era ser ventajosos para una evaluación externa del inspector de turno (Martín 2003).

El maestro dirige al alumnado, y éste aporta su trabajo empapándose de mensajes ostensibles y otros subliminarios. La calidad del trabajo es un motivo de orgullo compartido. El análisis de las consignas que realizamos y su relación con el mundo emocional no se refieren tanto a las que transmitía el maestro o sentían los alumnos sino a las que creemos que podían generar teniendo en cuenta el contexto y las explicaciones que contienen los cuadernos, pero analizados por nosotros en el siglo XXI. No obstante, nos parece claro que el objetivo de las consignas era establecer un “régimen emocional” uniforme entre los alumnos.

Aunque puede parecer innecesario, destacamos que esta investigación es un estudio de caso relacionado de manera directa con la microhistoria porque utiliza una muestra pequeña de una escuela unitaria; sin embargo, debido al contexto político franquista, y a que las consignas emanaban de los núcleos de poder político que estaban totalmente centralizados, el estudio es perfectamente extrapolable a otros centros educativos.

Consignas y formación patriótica

Las consignas consistían en una frase en forma de sentencia breve que el maestro escribía en la parte superior de la pizarra, junto a la fecha, y permanecía allí durante toda la semana haciéndose también visible en los cuadernos de rotación. Esta frase condensaba un pensamiento patriótico y estaba relacionada con la formación política, predominantemente, con la religión y con una ideología franquista. Patria y religión son los dos ejes del nacional-catolicismo controlados por la Falange y el Frente de Juventudes, por un lado, y por otro, por la Iglesia católica. Eran explicadas por el maestro y servían de pauta y de refuerzo ideológico, al mismo tiempo que fortalecían la identidad nacional esencialista de “España, una, grande y libre” (ver tabla 1, consigna 21).

Es decir, tenían una clara intencionalidad de adoctrinamiento político y religioso (Martín, Ramos y Hernández 2010). Es en ese contexto donde las analizamos. Si, por ejemplo, observamos el contenido de los cuadernos de rotación de la primera semana (ver tabla 1, 11 al 18 de octubre), constatamos que en Formación Política se explicó la “lección” La bandera nacional; el 12 de octubre se celebró el Día de la Hispanidad; se dibujaron

el Peñón de Gibraltar, la bandera de España, Santa Teresa y Gonzalo de Córdoba y se comentó la consigna “España limita al sur con la vergüenza de Gibraltar”. Las consignas debemos interpretarlas dentro de un contexto más amplio que no nos es posible incluir en este estudio, pero que hemos tenido muy presente a la hora de analizarlas.

A las personas que aparecen en los cuadernos, que son modelos de una ideología moral y política acorde con los principios del régimen franquista, se las destaca como personajes históricos por dos razones fundamentales: por ser referentes en un campo concreto como la política, el Ejército, las ciencias, la religión católica, o, en general, en la cultura, y, en segundo lugar, por sus comportamientos patrióticos memorables; es decir, por haber encarnado los principios morales y políticos que subyacen en las consignas escolares: convivencia, sinceridad, solidaridad, dignidad, orgullo, honra, defensa de España, firmeza, trabajo, independencia, hombría, catolicismo, estudio. El Régimen los catapultó a personajes históricos enriqueciendo la memoria colectiva y dotándolos de una condición de inmortalidad. Paralelamente, estos personajes han contribuido al progreso y al engrandecimiento de España colocándola, con una visión totalmente ilusoria, en el podio de las naciones occidentales.

Las consignas no presentan una realidad, sino que se desarrollan en torno a mitos que, como creaciones culturales, suelen perdurar porque, entre otras razones, son apropiados por las élites y porque se transmiten en los centros educativos y por los medios de comunicación. Uno de los mecanismos que permiten asentarlos es la reiteración, que, al mismo tiempo que los impregna de verosimilitud, facilita el aprendizaje de las sucesivas generaciones. Por eso, las consignas se repetían y memorizaban cada día de la semana.

Aunque los mitos tienen las mismas raíces universales (Lévi-Strauss 2002), sin embargo, se deben interpretar a la luz de los esquemas de identidad nacional. Héroes, banderas, himnos, leyendas, mitos, los hay en todos los países y su objetivo es configurar un imaginario colectivo cargado de emociones que encarne unos principios y una interpretación culturales comunitarios. En el caso de España, y en el contexto del curso 1964/65 en Navafría (España), está claro que lo que pretenden las consignas es formar a hombres y mujeres al servicio de la patria y un sentimiento de pertenencia a España, con un comportamiento ético determinado, que reproducen un arquetipo nacional-católico.

La muerte está implícita en el mundo de los mitos (Bárcena 2009) y subyace también en una pedagogía de la muerte en algunas consignas como “Los caídos hicieron posible que vivamos con dignidad los españoles” (ver tabla 1, consigna 7). Las consignas, igualmente, dejan claro que la vida del más allá está relacionada, de manera

infalible, con la manera de ser y de comportarse en este mundo. De ahí la necesidad de potenciar una vida digna, intachable, que garantice la gloria y el honor como compatriota y la felicidad católica eterna. En síntesis, y desde este punto de vista, podríamos afirmar que el modelo educativo pretender formar personas que estén dispuestas a convertirse en mártires, si fuese necesario, por Dios y por la patria.

La idea de España, mejor dicho, la visión que el Régimen quiere que se tenga de España, el ser español, se construye transmitiendo imaginarios sociales, conceptos e ideas cargados de emociones muy diferentes, pero que sintetizamos en amor a la patria y alegría de ser y sentirse español.

Aunque no ha sido objeto de nuestro estudio, consideramos relevante destacar que el lenguaje utilizado en el enunciado de las consignas está basado en afirmaciones incuestionables (*statements*); para ello, se utilizan los verbos en imperativo (sé, honra, hay que, cantemos, debe ser), aunque la mayoría están en presente, y más en concreto, se usa el verbo ser, lo que implica la transmisión de un esencialismo emocional. Pero una cuestión es la intencionalidad emocional de los dirigentes políticos que diseñan las consignas y otra muy distinta es el calado emocional que pueda permear a cada sujeto. El miedo, la ira, la alegría, se pueden inculcar en el alumnado utilizando múltiples recursos, pero la relación entre la intencionalidad emocional del contexto sociocultural y los efectos reales en cada uno de los alumnos ni es uniforme, ni está garantizada.

Exponemos una tabla que contiene la distribución semanal de cada consigna. Recordamos que era una escuela de niños unitaria, es decir, con un solo maestro y alumnos de distintos niveles de educación primaria. No hay, por tanto, consignas que aludan al género femenino. Observamos que todas las semanas se cambiaron las consignas, excepto al regreso de vacaciones de Semana Santa, que se mantuvo la misma durante diez días, y en el mes de junio, cuando la consigna número 30 se repitió durante dos semanas consecutivas.

Pero ¿cuál ha sido nuestro proceder a la hora de relacionar consignas y emociones? Tras enumerar las 31 consignas, hicimos una tabla de doble entrada junto con las emociones. Seguidamente, efectuamos una lectura pausada e interpretativa de la explicación de cada consigna que también está incluida en los cuadernos. Por último señalamos las emociones que de alguna manera se relacionaban con la consigna en cuestión. Así, a modo de ejemplo, después de leer el comentario de “España limita al sur con la vergüenza de Gibraltar” (ver tabla 1, consigna 1), la relacionamos con coraje, orgullo, valor, odio, enfado, hostilidad, aversión, ofensa, vergüenza, ira, indignación, rabia, resentimiento, vituperio, tristeza, disgusto, melancolía, pena y deseo. En esta consigna hay tres palabras que determinan

Tabla 1. Consignas en la cronología escolar, curso 1964-1965

Consignas en la cronología escolar	
1	11 al 18 de octubre de 1964. “España limita al sur con la vergüenza de Gibraltar”
2	18 al 25 de octubre. “Vivir es convivir”
3	25 octubre al 1 de noviembre. “Sé sincero aunque te perjudiques”
4	1 al 8 de noviembre. “Cuanto mejor sirvamos a España tanto mejor serviremos a Dios”
5	8 al 15 de noviembre. “Aquí nadie es nadie sino una pieza más en la gran obra que es España”
6	15 al 22 de noviembre. “Tenemos un ejemplo que imitar: José Antonio”
7	22 al 29 de noviembre. “Los caídos hicieron posible que vivamos con dignidad los españoles”
8	29 de noviembre al 6 de diciembre. “Sintamos el orgullo de haber nacido en España”
9	6 al 13 de diciembre. “Honra a tu madre”
10	13 al 20 de diciembre. “Ya está alzada la bandera ahora vamos a defenderla alegremente”
20 de diciembre de 1964 al 9 de enero de 1965. Vacaciones de Navidad	
11	10 al 17 de enero de 1965. “Hay que tener fe, pero fe viva”
12	17 al 24 de enero. “La razón de España es cada vez más firme”.
13	24 al 31 de enero. “Cantemos en nuestro diario quehacer, el amanecer de España”
14	31 de enero al 7 de febrero. “Arriba España”.
15	7 al 14 de febrero. “Sólo nuestras virtudes y trabajos harán a España poderosa”.
16	14 al 21 de febrero. “Nuestro espíritu de independencia, no se doblegó nunca”
17	21 al 28 de febrero. “España tiene voluntad de imperio”
18	7 al 14 de marzo. “No sólo con actos heroicos se sirve a España”
19	14 al 21 de marzo. “El mando se adquiere por las propias virtudes”
20	21 al 28 de marzo. “España te necesita hecho hombre”
21	28 de marzo al 4 de abril. “España, una, grande y libre”
22	4 al 11 de abril. “Ante un insulto a Dios o a la Patria responderé como verdadero católico y auténtico patriota”
11 al 18 de abril. Semana Santa. Período de vacaciones	
23	18 al 25 de abril. Las clases se reanudaron el jueves día 22 Consigna: “Estudiar es ya servir a España”.
23	25 de abril al 2 de mayo. La consigna es la misma que la de la semana anterior.
24	2 al 9 de mayo. “A España no sólo se la sirve con los deberes diarios”
25	9 al 16 de mayo. “¡Oh María! En el mes de las flores te pedimos pureza y obediencia”
26	16 al 23 de mayo. “Venid y vamos todos que madre nuestra es”
27	23 al 30 de mayo. “Imitemos a S. Fernando y lograremos superarnos en nuestra diaria labor”
28	30 de mayo al 6 de junio. “Creemos en la empresa universal de España”
29	6 al 13 de junio. “El cristianismo es la clave de los mejores arcos de nuestra historia”
29	Del 13 al 20 de junio. La consigna es la misma que la de la semana anterior.
30	20 al 27 de junio. “La fidelidad debe ser norma de nuestra vida”.
30	27 de junio al 4 de julio. La consigna es la misma que la de la semana anterior.
31	4 al 11 de julio. “Descansar también es servir a España”.
9 de julio, último día de clase. Vacaciones de verano	

Fuente: elaboración propia.

su contenido: España, como eje en torno al que gira la formación patriótica; el sustantivo vergüenza antepuesto a Gibraltar, y que prioriza, concreta y determina las emociones que genera el tratamiento de esta parte minúscula del territorio peninsular, y Gibraltar, como origen de una injusticia secular que enfrenta a dos naciones, pese a las poderosas razones de derecho internacional que asisten a una de las partes, según las explicaciones de la consigna. Como afirma Antonio Canales (2014), subyace a la idea de que no se le reconocen a España sus justas pretensiones en el marco internacional, porque mientras el resto de los países occidentales se han entregado al hedonismo materialista y a una libertad que deshumaniza y desemboca en libertinaje, esta nación es objeto de envidia por mantenerse como la reserva espiritual de Occidente.

La palabra que más se repite en las consignas es España, que está en el 58% de éstas. A ello tendríamos que añadir la mención a los españoles (ver tabla 1, consigna 7), a la bandera (ver tabla 1, consigna 10), la relación entre España e imperio (ver tabla 1, consigna 17) y “Creemos en la empresa universal de España” (ver tabla 1, consigna 28). El predominio de las emociones patrióticas es muy elocuente. “Aquí nadie es nadie sino una pieza más en la gran obra que es España” (ver tabla 1, consigna 5) lo importante es España: “Arriba España” (ver tabla 1, consigna 14); los españoles están para defenderla (ver tabla 1, consigna 10) y servirla (ver tabla 1, consignas 4, 23 y 31). No hay alusión alguna a los derechos y deberes de los ciudadanos, porque lo que importa es la nación “Una, grande y libre” (ver tabla 1, consigna 21) y poderosa (ver tabla 1, consigna 15).

Cada persona debe colaborar a su grandeza, y más en concreto, los alumnos, que deben aportar unas virtudes que a veces se sobreentienden y no se concretan “Sólo nuestras virtudes y trabajos harán a España poderosa” (ver tabla 1, consigna 15), “El mando se adquiere por las propias virtudes” (ver tabla 1, consigna 19), pero que en otras consignas sí se precisan: fidelidad (ver tabla 1, consigna 30), fe (ver tabla 1, consigna 11), sinceridad (ver tabla 1, consigna 3), espíritu de convivencia (ver tabla 1, consigna 2) y, sobre todo, el trabajo diario (ver tabla 1, consignas 15 y 27), el estudio (ver tabla 1, consigna 23) y haciendo los deberes estudiantiles (ver tabla 1, consigna 24). La mayoría de las consignas, como “Ya está alzada la bandera ahora vamos a defenderla alegremente” (ver tabla 1, consigna 10), las relacionamos con emociones positivas, alegría, confianza, contento de sí, entusiasmo, felicidad, orgullo, seguridad, valor, amor, afectividad, pasión, y con la ambigua sorpresa: admiración, deseo, esperanza.

A las consignas patrióticas les siguen en segundo nivel, aunque a gran distancia, las que aluden a temas religiosos (ver tabla 1, consignas 4, 22, 25, 26, 27 y 29), identificando algunas, religión y política: “Cuanto mejor sirvamos a España, tanto mejor serviremos a Dios” (ver tabla 1, consigna 4); “Ante un insulto a Dios o a la

Patria responderé como verdadero católico y auténtico patriota” (ver tabla 1, consigna 22), o “El cristianismo es la clave de los mejores arcos de nuestra historia” (ver tabla 1, consigna 29). Los caídos, los mártires, lo son de igual modo si han muerto por España o por Dios. No existe distinción alguna entre razones religiosas y político-militares (ver tabla 1, consigna 7).

Una de las fuentes que genera mayor intensidad de emociones positivas, alegría y amor, es, sin duda, la madre. En las consignas existe una alusión expresa a la madre natural “Honra a tu madre” (ver tabla 1, consigna 9), que coincide con la festividad de la Inmaculada el 8 de diciembre, y a la madre religiosa, la Virgen María, “Venid y vamos todos que madre nuestra es” (ver tabla 1, consigna 26), que coincide con el mes de mayo, dedicado a honrar a la Virgen.

Sólo se mencionan dos personajes históricos transformados en mitos: uno político, José Antonio (ver tabla 1, consigna 6), fundador de la Falange, que coincide con la semana en la que se conmemora su muerte, el 20 de noviembre; el otro, San Fernando (ver tabla 1, consigna 27), santo y caudillo, igualmente en la semana de su onomástico, el 30 de mayo. Los dos son destacados por sus actos heroicos y por sus aportaciones a la grandeza de España. Ambos son utilizados como estímulos que generan emociones patrióticas y religiosas: entusiasmo, orgullo, valor, admiración, coraje.

Como hemos dicho anteriormente al hablar sobre las virtudes, llama también la atención la falta de claridad de algunas consignas en las que se intenta inculcar algunos valores. Se da por hecho que tendrán algún significado patriótico y que servirán de estímulo emocional en el alumnado. “España te necesita hecho hombre” (ver tabla 1, consigna 20) ¿Qué se entiende por ser un hombre? La explicación de esta consigna lo único que dice es que un hombre es aquel que no tiene vicios ni malas costumbres, el que tiene “altos ideales”, “un hombre de pies a cabeza”, lo que tampoco aclara nada. Más adelante precisa la explicación que un hombre es “el que conviene a la condición de cristiano y español”, es decir, el buen patriota religioso y político.

“Hay que tener fe, pero fe viva” (ver tabla 1, consigna 11). ¿Fe religiosa, política, da igual y lo importante es creer en quienes tienen el poder y mandan en el ámbito político y en el religioso? La explicación de la consigna no lo aclara y sólo habla de que la muerte cada día que pasa está más próxima y por esta razón el alumno debe ser virtuoso. “La razón de España es cada vez más firme” (ver tabla 1, consigna 12). La explicación afirma que al estar “este mundo en ruina moral [...] España se siente más firme en la fe [...] y más segura de sí misma” por el camino del trabajo, del sacrificio, y por el caudillo.

“Ante un insulto a Dios o a la Patria responderé como verdadero católico y auténtico patriota” (ver

tabla 1, consigna 22). ¿Cuál es el comportamiento del verdadero católico y del auténtico patriota ante una provocación en forma de insulto político o religioso? La explicación afirma expresamente: “Decía José Antonio que había que responder con la violencia cuando se atacara en nuestra presencia a Dios y a la Patria”, que son nuestros “más grandes amores”. Éstas son las razones que nos han llevado a relacionar la consigna con las emociones de seguridad, confianza, orgullo de ser español, entusiasmo patriótico, valor, coraje, rabia ante la provocación, dolor por el insulto, odio hacia quien lo ha provocado, enfado, violencia, ofensa, indignación y vituperio.

“La fidelidad debe ser norma de nuestra vida” (ver tabla 1, consigna 30). ¿Fidelidad a quién? ¿Por qué? En la explicación se realiza un paralelismo entre la fidelidad vocacional de cada uno, que por inclinación natural debemos trabajar en un oficio. De manera parecida, España también tiene una misión, que es “propagar la fe por el mundo”, a lo que todos los españoles tenemos que contribuir. Vinculamos esta consigna con las emociones de seguridad y confianza.

Las ocho emociones incluidas en diez o más consignas son todas positivas: seguridad (relacionada con 25 consignas, ver tabla 1), confianza (ver tabla 1, consigna 20), orgullo (ver tabla 1, consigna 19), entusiasmo (ver tabla 1, consigna 16), pasión (ver tabla 1, consigna 14), valor (ver tabla 1, consigna 12), admiración (ver tabla 1, consigna 11), afectividad (ver tabla 1, consigna 10). Les siguen las emociones relacionadas con el enunciado y contenido de cinco a siete consignas: Alabanza, Coraje, Amor, Deseo, Contento de sí, Alegría, Felicidad y Esperanza. El resto de las emociones están incluidas en menos de cinco consignas. La emoción primaria Alegría, junto con sus secundarias, tienen 126 entradas; le sigue, a una gran distancia, la otra emoción positiva, Amor, con sus secundarias, 32, y en tercer lugar, las ambiguas, con 25. El resto de las emociones negativas tienen tan solo el grupo de ira, 11, el de tristeza, 10, el de odio, 7, y el de miedo, 6. Nos parece claro que existe una clara intencionalidad de relacionar emociones positivas y mensajes de las consignas.

Destacamos también que en los cuatro grupos de emociones negativas, sólo la emoción Ira está presente en cuatro consignas. El resto de emociones primarias y secundarias aparecen sólo en dos o en una consigna, salvo Miedo y Culpa, que no las relacionamos con ninguna.

Los diagramas de sectores de las emociones primarias Alegría y Amor (ver gráficos 1 y 2) muestran un mapa emocional relacionado con el desarrollo de sentimientos nacionalistas, no con un estado de felicidad personal. Ninguna de las emociones, Gozo, Paz, Alegría, Cariño y Compasión, sobrepasa su vinculación con dos consignas, y Felicidad sólo se incluye en cinco.

Gráfico 1. Alegría y emociones secundarias

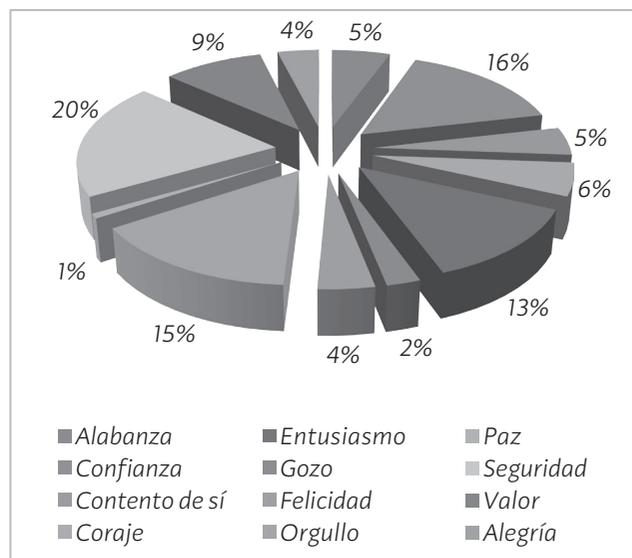
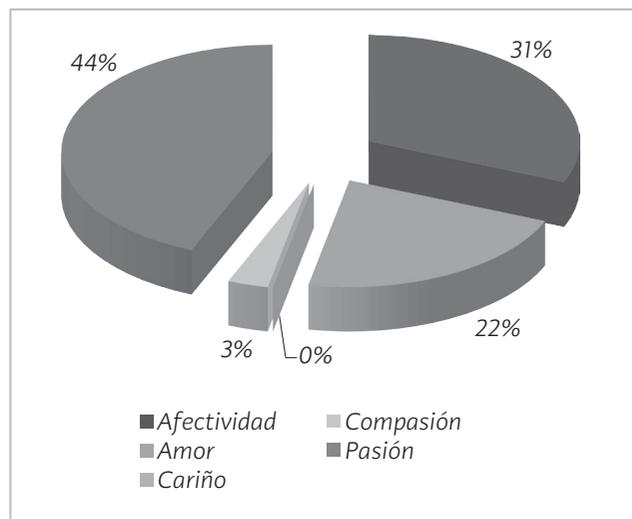


Gráfico 2. Amor y emociones secundarias



Conclusiones

Los cuadernos de rotación en la etapa franquista (1939-1970) reflejan el currículo, una parte distintiva de la cultura empírica escolar y un trasfondo ideológico y emocional cuya intencionalidad era influir en la forma de pensar del alumnado y modelarla. No es posible cuantificar las cargas emocionales ni hasta qué punto incidían en el alumnado, pero sí relacionar el contenido de las consignas con su carga emocional positiva y negativa, explícita o implícita. Tenemos evidencias de que los cuadernos son una fuente histórica construida en el aula. Nuestro relato histórico facilita una reflexión centrada en el desarrollo de una identidad nacional marcada y definida por el poder dominante, y cuyo objetivo era formar al alumnado con una carga emotiva que actuaba como catalizador en la formación patriótica.

La historia contiene una relación dialógica entre las fuentes del pasado y el presente. Ambos, pasado y presente, se construyen en planos personales y socioculturales. El sujeto, el alumno, tiene una función activa, por cuanto participa en la elaboración de los cuadernos, pero al mismo tiempo es pasivo, puesto que tiene que seguir fielmente las directrices del profesorado en un contexto donde este último, y no el alumnado, es el eje sobre el que se vertebraba la escuela. Es él quien debe seguir fielmente las directrices de la administración a través de unos cauces políticos, religiosos y educativos muy rígidos, el que explica las consignas y actúa, consciente o inconscientemente, como generador de emociones patrióticas.

Existe una clara relación entre el pensamiento político y religioso y las emociones. El adoctrinamiento político y religioso va paralelo con el adoctrinamiento emocional que le sirve de estímulo irracional, puesto que no implica una reflexión crítica por parte del profesorado ni del alumnado. A simple vista, existe un predominio de las consignas patrióticas sobre las católicas. Sin embargo, al identificar al buen patriota con el buen religioso, y viceversa, no existe una dicotomía entre ambos, sino una simbiosis plena. La intencionalidad de las consignas es generar emociones positivas como autoestima, sentimientos de confianza, seguridad y orgullo patrios. Simultáneamente, adoctrinan transmitiendo actitudes de servicio a la patria, de sumisión, de fe ciega en quienes gobiernan y de pasividad en cultura política y religiosa.

En otras palabras, las emociones positivas señaladas, como el orgullo patrio, pueden ser también negativas si las vinculamos con una identidad autoritaria y esencialista. Teniendo en cuenta las ocho emociones vinculadas a diez o más consignas, y mencionando de mayor a menor según el *ranking* que hemos citado anteriormente, podemos deducir que la carga emocional dominante de las consignas se relaciona con una Seguridad —para destacar las emociones las escribimos en mayúscula— y Confianza de los sujetos que se sienten Orgullosos, Entusiastas y Apasionados, por ser españoles y católicos —genera sentimiento patriótico—, que lo viven con Pasión y Valor, Admirando a los héroes y figuras míticas y sintiendo Afecto de corte nacional-católico. Educación emocional que tiene como fin la construcción de una identidad nacional basada en estereotipos étnicos, no de ciudadanía, y que excluye las identidades múltiples, y formas democráticas de entender la patria y la cultura política.

Referencias

- Adolphs, Ralph. 2002. "Emoción y conocimiento en el cerebro humano". En *Emoción y conocimiento: la evolución del cerebro y la inteligencia*, coordinado por Ignacio Morgado, 135-164. Barcelona: Tusquets.
- Aguado, Luis. 2005. *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baldó, Marc. 2013. *El saber histórico*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Bárcena, Fernando. 2009. "Una tristeza infinita. La melancolía del cuerpo en la ceremonia del adiós". En *Hermenéutica del cuerpo y educación*, coordinado por Joaquín Ortega, 167-180. Madrid: Plaza y Janés.
- Bisquerra, Rafael. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, Rafael. 2011. *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bolaños, Paola. 2016. "El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX". *Revista de Estudios Sociales* 55: 178-191. <http://dx.doi.org/10.7440/res55.2016.12>
- Bykov, Dmitry. 2012. "The Formation of the Spirit of Patriotism in Young People". *Russian Education and Society* 54 (2): 67-81. <http://search.proquest.com/docview/1238188857?accountid=14542>
- Camps, Victoria. 2011. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Canales, Antonio Francisco. 2014. "La educación y el fracaso del proyecto nacionalizador franquista". En *El franquismo en Canarias*, coordinado por Aarón Álvarez, 89-104. Santa Cruz de Tenerife: LeCanarien.
- Casacuberta, David. 2000. *Qué es una emoción*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, Antonio. 2005. *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Ehala, Martin. 2014. "Formation of Territorial Collective Identities: Turning History into Emotion". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 35 (1): 96-104. <http://dx.doi.org/10.1080/01434632.2013.845200>
- Fernández, Enrique. 1995. *Manual de motivación y emoción*. Madrid: Editorial C.E. Ramón Areces.
- Gutiérrez, María del Carmen, María del Carmen Pereira y Luis Valero. 2009. "El cine como instrumento de alfabetización emocional". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 18: 229-260. <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3219>
- Lévi-Strauss, Claude. 2002. *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mahamud, Kira. 2012. "Emociones y sentimientos: coordenadas históricas y multidisciplinares para un campo de estudio clave para las ciencias de la educación". *Avances de Supervisión Educativa* 16: 1-20.
- Mahamud, Kira. 2013. "Emotion and Sentiment in the Pedagogical Discourse on Primary Education during the Franco Regime: A Strategic Counterattack to the Legacy of the Past". *History of Education & Children's Literature* VIII (2): 333-355.
- Martín, Bienvenido. 2003. "El cuaderno de rotación, instrumento pedagógico al servicio de la Inspección". En *Etnohistoria de la escuela: XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, coordinado por Pablo Celada, 829-838. Burgos: Universidad de Burgos.
- Martín, Bienvenido, María Isabel Ramos y José María Hernández. 2010. "Las consignas político-religiosas durante la etapa franquista en los cuadernos de rotación. Currículum oculto y explícito". En Quaderni

- di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento, coordinado por Juri Meda, Davide Montini y Roberto Sanni, 237-256. Macerata: Università degli Studi di Macerata – Edizioni Polistampa.
21. Martín, Bienvenido y María Isabel Ramos. 2013. *Estudio y catálogo de los cuadernos escolares*. Salamanca: Cuadernos del CeMuPe.
 22. Martín, Bienvenido y María Isabel Ramos. 2015. *La historia contada en los cuadernos escolares*. Madrid: Catarata.
 23. Morgado, Ignacio. 2007. *Emociones e inteligencia social*. Barcelona: Ariel S. A.
 24. Nussbaum, Martha. 2014. *Las emociones políticas: ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Barcelona: Paidós.
 25. Oatley, Keith y Jennifer M. Jenkins. 1992. "Human Emotions: Function and Dysfunction". *Annual Review of Psychology* 43: 55-85. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.ps.43.020192.000415>
 26. Plutchik, Robert. 2003. *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. Washington: American Psychological Association.
 27. Quirós, Pilar y Raúl Cabestrero. 2008. *Funciones activadoras: principios básicos de la motivación y la emoción*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
 28. Redorta, Josep, Merixell Obiols y Rafael Bisquerra. 2006a. *Emoción y conflicto. Aprende a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
 29. Redorta, Josep, Merixell Obiols y Rafael Bisquerra. 2006b. *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*. Washington: American Psychological Association.
 30. Reeve, Johnmarshall. 1994. *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
 31. Rosenwein, Barbara. 2002. "Worrying about Emotions in History". *American Historical Review* 107 (3): 821-845.
 32. Somoza, Miguel, Kira Mahamud y Heloisa Pimenta. 2015. "La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización". *Historia y Memoria de la Educación* 2: 7-292. <http://dx.doi.org/10.5944/hme.2.2015>
 33. Stearns, Peter. 2015. "Why Do Emotions History?" *Rubrica Contemporanea* 4 (7): 5-9.
 34. Tausiet, María y James Amelang. 2009. *Accidentes del alma: las emociones en la Edad Moderna*. Madrid: Abada.
 35. Viñao, Antonio. 2013. "Balance de la investigación sobre cuadernos escolares en España". En *La historia de la cultura escolar en Italia y España: balance y perspectivas*, coordinado por Juri Meda y Ana María Badanelli, 63-82. Macerata: Edizioni Università di Macerata (EUM).
 36. Viñao, Antonio y María José Martínez. 2011. "Los cuadernos escolares y el arte de enseñar: el fondo del Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia". En *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, editado por Pablo Celada, 245-254. El Burgo de Osma: Sociedad Española de Historia de la Educación – Universidad de Valladolid – Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE).