

# HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

## LA INSPECCIÓN EDUCATIVA Y SU PAPEL EN LA CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO GEOGRÁFICO: LOS CUESTIONARIOS PROVINCIALES PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA DURANTE EL PRIMER FRANQUISMO

LUIS GÓMEZ, ALBERTO

Departamento de Educación. Universidad de Cantabria

[luisal@unicam.es](mailto:luisal@unicam.es)

**Resumen.** Tras un primer apartado en el que se pone de relieve la existencia de ciertas conexiones entre las orientaciones metodológicas de los programas de 1938 –no publicados finalmente– y algunos principios básicos del movimiento renovador europeo y norteamericano en el ámbito de la escuela, en este artículo nos ocupamos con detalle del contenido de ocho documentos aparecidos antes (tres) y después (cinco) de la promulgación de la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945. Frente a lo que suele señalarse habitualmente, y sin dejar de lado la existencia de particularidades, una lectura histórico-curricular de estos Cuestionarios provinciales pone claramente de relieve la existencia de afinidades relevantes entre sus propuestas selectoras y organizadoras de los contenidos y las que, incluidas las metodológicas, se hicieron dentro de alternativas formuladas antes de la contienda bélica por representantes de corrientes renovadoras dentro de lo que, ampliamente, se conoce como escuela *nueva*, *activa* o *progresiva*.

**Palabras clave.** Cultura, conocimiento académico, conocimiento escolar, inspección educativa, enseñanza de la geografía.

**Summary.** After a first section in which it highlights the existence of certain similarities between the methodological orientation of the 1938 programmes –eventually unpublished– and some basic principles of the European and American reforming movement in schools, this article examines in detail the content of eight documents published before (three) and after (five) the promulgation of the *Ley de Educación Primaria* (Law of Primary Education) of 17 July 1945. Notwithstanding what is usually argued, and without ignoring the existence of certain features peculiar to them, a historical-curricular reading of these provincial *Cuestionarios* makes abundantly clear the existence of affinities between the selection and organisation of their contents and those methods which took shape within the context of the alternative ideas formulated before the Spanish Civil War (1936-39) by representatives of the innovative movements more generally known as New, Active or Progressive Education.

**Keywords.** Culture, academic knowledge, scholar knowledge, school inspection, teaching of geography.

## DE LA INNOVACIÓN HORIZONTAL AL CONTROL JERÁRQUICO: LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS PROGRAMAS NO PUBLICADOS DE 1938

Desde mediados del siglo XIX las autoridades educativas promulgaron disposiciones diversas para fomentar innovaciones encaminadas hacia la mejora de la enseñanza. Es evidente que entre sus competencias se incluía lo relacionado con los planes de estudio y con los cuestionarios de todos los niveles educativos, si bien conviene no olvidar la asimetría existente entre la casi obsesiva manía reguladora de la administración por todo aquello que, como es el caso del bachillerato, se relacionara con la formación de las futuras élites y el abandono estructural y normativo de una enseñanza elemental obsoleta cuyos programas siempre anunciados no se publicaron a nivel estatal hasta el año 1953. En un contexto tan ideologizado como el que nos ocupa, las pautas *explícitas* para organizar el trabajo cotidiano llegaron a los docentes a través de una inspección educativa que, mediante la redacción de cuestionarios provinciales, desempeñó un papel fundamental en la concreción del currículo del nivel primario.

Aunque fijándonos sobre todo en cuestiones más generales, en varios apartados del capítulo quinto de un trabajo actualmente en prensa (Luis y Romero, 2007) hemos hecho mención a disposiciones en las que, dentro de un contexto en el que no había programas oficiales, se regulaban cierta clase de estudios y se apuntaba algo sobre la materia objeto de nuestro interés. Así, por ejemplo, a partir de lo dispuesto en el Real Decreto de 4 de octubre de 1906, elaborado por el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes (MIPBA, 1906), referente a las clases nocturnas de adultos –cuyo contenido fue tenido en cuenta en la elaboración de los *Cuestionarios escolares mínimos* publicados para paliar la inexistencia de normativa oficial por la Inspección de Enseñanza Primaria de la Provincia de León (1927) y manejado más adelante por la Inspección de Primera Enseñanza de Zamora (1950, p. 43) y por Maíllo (1968, p. 358)–, la presencia de los estudios geográficos, según se indicaba en el artículo 18, se limitaba a la fase de ampliación, «cuando circunstancias especiales de la localidad o el número de alumnos lo aconsejen.» Treinta años más tarde, en una Circular de 28 de octubre de 1935 en la que el MIPBA (1935, p. 855, cursivas nuestras) establecía las condiciones en las que deberían desarrollarse estos cursos, se defendía la instrucción intensiva de los alumnos en lenguaje y cálculo. A pesar de ello, de modo marginal, pero muy revelador de la orientación paradigmática dominante, se señalaba en el artículo primero que «si además de esto se ponen a su alcance algunos grandes hechos de nuestra Historia y se fija la situación geográfica de España en el mundo y la íntima relación entre el hombre y su medio físico, se habrá hecho un buen trabajo».

Aunque referido a otro nivel educativo, la orientación enciclopédica que se daba a la enseñanza de la geografía es del todo evidente cuando se analiza el contenido de los cuestionarios de los planes de estudio para el bachillerato firmados por Callejo y Villalobos respectivamente en 1926 y 1934. Similar enfoque y una aproximación fuertemente naturalista –no en vano nuestra materia estaba ubicada en la sección de ciencias– se desprende del temario de ingreso para los estudios del magisterio en las escuelas normales publicado en una orden de 27 de octubre de 1931 dictada por el MIPBA (1935, pp. 14-15). A la vista de su contenido creemos que la existencia en el segundo curso de la correspondiente Metodología de la Geografía es poco relevante en lo relacionado con la posibilidad de modificar este entendimiento enciclopédico de una geografía que, opinamos, se enseñaba de un modo fundamentalmente verbalista y se aprendía memorísticamente.

Es por todos conocido que el inicio de la Guerra Civil y el triunfo de los rebeldes originó una fortísima represión del magisterio –el exilio exterior o interior para muchos docentes– y el freno a la recepción de innovaciones educativas que, al menos desde el año de la creación de la Junta para Ampliación de Estudios (JAE) en 1907, llegaron a España con relativa fluidez. Todo lo relacionado con la escuela se vio sometido a una extrema ideologización y las fuerzas vencedoras se ocuparon de denigrar la tarea de aquellas personas e instituciones que habían luchado por la modernización de la institución escolar desde los inicios de la Restauración. Tal y como puede comprobarse en las opiniones emitidas por De Castro (1939, p. 202) –un alto funcionario– en un panfleto titulado significativamente *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*, para los vencedores, la ILE era simplemente una institución dedicada al cultivo de las ideas marxistas, y sus miembros, simpatizantes o discípulos, «que fueron muchos, son hábiles en el arte del disimulo y en el acomodamiento a todas las situaciones.» La JAE era sencillamente la puerta de entrada de la «mercancía política que el extranjero nos remitía» (p. 7) «(la alfalfa espiritual de tantas generaciones de profesores! Tamiz del profesorado español. Intangible, poderosa, vedada, invencible, inaccesible, tenaz y por encima de todo: cacique» (p. 18). El MIPBA era un vehículo de transmisión de ideas socialistas; el ministro Jesús Hernández «pintor de oficio» (p. 94); Marcelino Domingo, otro titular de la cartera un «desgraciado ... [que] carecía de condiciones para regentar tan importante Departamento ministerial» (p. 8); D Barnés no tenía aptitudes, pero era audaz y R Llopis era «inteligente, avisado, procaz, llegaba hasta donde se proponía y la tarea la realizaba con análisis, método y eficiencia» (p. 9). José Castillejo era el hombre-bicicleta (p. 69) o «el catedrático-bicicleta, así conocido por usar esa máquina para desplazarse de uno a otro lado» (p. 17). Y, para

no cansar a nuestros lectores, de Fernando de los Ríos se apuntaba en la página 11 «que pasaba por profesor sapiente y tibio en su trato, con alma vestida con pijama de seda, de tan rara habilidad que nadie ha podido superar todavía» (p. 11).

### Reaccionarismo ideológico y poso renovador: la propuesta de programas en 1938

El contenido del párrafo anterior –con una cruz sobre maravillosas personas perseguidas o cesadas por los rojos: J. Ibáñez Martín, F. Sáinz Rodríguez, José María Igual Merino, Romualdo de Toledo, José Juncal Verdulla, A. J. Onieva Santa María ...– ha de tenerse muy presente cuando se leen las primeras disposiciones franquistas sobre la escuela: la Circular de 5 de marzo de 1938 y la Orden de 11 de abril del mismo año. Las directrices incluidas en la primera de las normativas se referían a la educación religiosa, política, cívica y física. Respecto a la segunda, conviene resaltar que los criterios usados por la Comisión se apoyaban en –digámoslo así– cuatro fuentes curriculares: la ideología del nuevo Estado, la realidad de las escuelas españolas, los caracteres genuinos de la cultura española y –no se olvide– «los progresos realizados hasta el día en materia pedagógica». Todos esos puntos de referencia, si bien reducidos a tres, puesto que el primero era del todo evidente, volverán a resaltarse a modo de pórtico en la Orden de 15 de diciembre de 1938 (MIPBA, 1938).

Gracias a la ayuda de María Dolores Peralta, en Luis y Romero (2007) señalamos ya algo con respecto a los miembros de la Comisión que se encargó de redactar los Programas Oficiales para las Escuelas Nacionales de Primera Enseñanza. Interesa retomar la presencia de tres inspectores y una profesora de escuelas normales que –¡quién lo diría tras leer el panfletario libro de De Castro!– habían sido antiguos pensionados de la Junta ya citada: a) Francisco Carrillo Guerrero que nació en 1879 y había ingresado en el cuerpo de Inspectores en 1908, el cual, según se indica en el escalafón incluido en el manual firmado por Álvarez, Comas y De Vega (1934), estaba destinado en Madrid y figuraba entre los que recibían mayores emolumentos; además, como señala Mañillo (1989, p. 159), tuvo una gran influencia en diversas reformas que afectaron a la Inspección. b) Antonio J. Onieva Santa María, que nació en 1883 e ingresó en la Inspección en 1914, estando destinado en Oviedo. c) Amelia Asensi Beviá era más joven (nació en 1892) pero formaba parte de la Inspección desde 1915 y desarrollaba su labor en Ávila. d) De los dos directores de Grupo Escolar, África Ramírez de Arellano, al mando del «Menéndez Pelayo» de Madrid, fue igualmente pensionada por la JAE en 1930 para estudiar en Bruselas las ideas y aplicaciones educativas de las propuestas hechas por O. Decroly.

La presencia de estas personas en la Comisión pone claramente de relieve que *sus miembros conocían de primera mano todo lo relacionado con las nuevas corrientes educativas europeas*, algo que, como señaló Peralta (1996, p. 129), se tradujo en las propuestas de Programas que se hicieron para los diferentes tipos de escuelas. Desde el punto de vista de los principios, para los centros de párvulos se apuntaron estrategias globalizadas para el aprendizaje de la lectura y metodologías activas que, sin citarla para nada, enlazan con las ideas de Maria Montessori. En las escuelas unitarias, las programaciones se articularon en torno a los centros de interés; para las niñas, en escuelas específicas o mixtas, había contenidos especiales centrados en los temas clásicos de las materias domésticas. A partir del documento noveno –recuérdese que había dieciocho– y hasta, incluido, el número 16, los Programas se referían a diversos tipos de escuelas graduadas: rurales o urbanas, de niños o niñas y con tres o cuatro grados. En las propuestas dedicadas a las escuelas urbanas los contenidos aparecen desglosados por materias, incluyéndose igualmente diversas orientaciones metodológicas. Los Programas para el cuarto grado –niños de 12 a 14 años de edad– refuerzan los contenidos ya adquiridos y los amplían usando para ello concentraciones –(Peralta, 1996, p. 137)– en torno a tres grandes sectores: *El niño mismo* –el cuerpo humano, higiene...–, *El niño y el medio físico* –historia natural, geografía española, riqueza agrícola y ganadera...– y *El niño y el medio social* –historia contemporánea de España, sentido del Alzamiento...–

Las páginas que dedicó esta autora al análisis de las pautas metodológicas empleadas por los miembros de la Comisión en la redacción de los Programas revelan la presencia en ellos de un entendimiento de la enseñanza basado en *cuatro principios característicos de las orientaciones renovadoras*: la *actividad* como reflejo de una manera de entender lo relacionado con el aprendizaje y su construcción por parte del alumno; la *globalización* de los contenidos en lo que a su presentación se refiere; el *paidocentrismo* y la *imbricación del maestro* –guía, orientador– y *del alumno* en las tareas que se llevan a cabo en el aula. Por si fuera poco lo ya expuesto, esta orientación activa de la enseñanza y la búsqueda de una *educación integral* motivó que se considerara altamente significativo el estudio de materias especiales como el dibujo y el trabajo manual. A las niñas, eso sí, se les reservaba un destino acorde con su sexo y su cultura, nos dice Peralta (1996, p. 151), reproduciendo extractos de diversos programas, «debe buscar en todas sus disciplinas la formación de las futuras madrecitas»; las escuelas de niñas debían centrar su actividad en trabajos teniendo bien presente la «trascendental misión que como preparadoras de madres del porvenir les está encomendado.» Todo ello se hacía mediante la impartición de contenidos muy especiales: desde «motivos emocionales: el atarde-

cer...» hasta «una oración en familia por los caídos por la patria, pasando por «ayudar al padre», la «higiene de la cena», «recoger las herramientas», «la Santa Hermandad de los hombres de Cristo»...

Al ejemplificar la propuesta de las cuatro pautas metodológicas, la autora citada utilizó en algunos casos extractos de la documentación que se conserva en el archivo de la Fundación Universitaria. Así, por ejemplo, en el programa la escuelas urbanas graduadas de niños y niñas (tres grados) se hacía mención a que la gente tenía una concepción meramente enciclopédica de la geografía y «lo que es aún peor en la práctica diaria de la Escuela, como *una materia de mero ejercicio nemotécnico* y en consecuencia reducirla a una nomenclatura árida, seca, rutinaria, casi ineficaz y hasta deformadora algunas veces» olvidando, cuando así se piensa, «*que los conocimientos geográficos tienen*, como los de cualquier otra asignatura, *una finalidad doble*, a saber: *la meramente docente o instrumental y la formativa de la inteligencia, del mismo corazón hasta la propia voluntad.*» Dada la enorme amplitud de los conocimientos geográficos, se trataba justamente de «*seleccionar cuidadosamente los conocimientos que mejor se adapten a la edad mental de los muchachos*, ya que *una buena enseñanza primaria no consiste en saber muchas cosas, sino saber bien cierto número de cosas.*» En consecuencia, y junto al recorte de muchas informaciones que llenan sin provecho las cabezas infantiles y «que a menudo *poco sirven en la vida*», debía «*huirse de definiciones abstractas* de mar, río, cuenca, vertiente, y otras análogas sin antes habérselo hecho llegar a la inteligencia por medio de la observación directa y por los propios sentidos.» Dicha tarea, sigue diciéndose finalmente en el texto incorporado por M. Dolores Peralta a su tesis doctoral, ha de realizarse usando conocimientos que estén fácilmente al alcance de los alumnos o empleando materiales que los evoquen: «*Al niño le rodea el cielo y el suelo, vive en un determinado lugar; no hay que hacer otra cosa más que enseñarle a mirar y ver, clasificar los datos que coge a su alrededor y transportarle poco a poco a regiones más lejanas, mediante el paseo y la excursión.* Pero hasta los países más lejanos puede acercársele mediante la fotografía, el dibujo y grabado, el plano, el mapa, la proyección fija o transparente.» (Peralta, 1996, pp. 145-146, cursivas nuestras).

Puesto que tal defensa de los principios de la enseñanza activa en el ámbito de la geografía, y de otras materias que no recogemos, muy bien podría haber sido firmada por cualquiera de los partidarios de la Escuela Nueva, no extraña que, en el apartado séptimo del capítulo cuarto de su tesis doctoral, Peralta (1996, pp. 157 y ss., cursivas nuestras) avance como uno de los motivos que explicarían la no entrada en vigor de los Programas de 1938 su sorprendente «*carácter abierto e innovador [...] si se compara con*

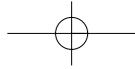
*otras disposiciones del momento*»; tesis que, en dos notas incluidas en la página 159, apoya con lo señalado en colaboraciones publicadas en *El Magisterio Español* en 1939 y en la revista *Atenas* cuatro años más tarde. Hubo también otros factores que podían haber tenido igualmente su relevancia, como las dificultades financieras y hasta la llegada al ministerio de J. Ibáñez Martín con sus planes para reorganizar con carácter prioritario el conjunto de la enseñanza primaria; algo que se hará en 1945 con la promulgación de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (MEN, 1945; BOE de 18 de julio) cuyas directrices condicionaron fuertemente la orientación culturalista de los Cuestionarios Nacionales de 1953.

### LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS CUESTIONARIOS DE LAS INSPECCIONES MADRILEÑA, CORUÑESA Y SALMANTINA PUBLICADOS ANTES DE 1945

Quienes nos hayan seguido hasta el momento habrán podido comprobar cómo nos hemos beneficiado de la labor de María Dolores Peralta (2000), persona que ha puesto a nuestra disposición de manera totalmente desinteresada el fruto todavía casi totalmente inédito de su esfuerzo y, que por si fuera poco, aceptó gustosamente un intercambio de ideas en torno a problemas comunes. Dada su preocupación por la normativa reguladora del trabajo que se llevaba a cabo en el aula, no extraña que Peralta (1996, pp. 160-161) mencionase la existencia de tres Cuestionarios elaborados por la Inspección educativa: uno antes de la promulgación de la ley de 1945 (Inspección de Primera Enseñanza de Madrid, de 1943) y otros dos posteriores a la misma (Inspección de Primera Enseñanza de Barcelona, de 1948, e Inspección de Primera Enseñanza de Zamora, de 1950). Nuestras lecturas nos han permitido conocer la existencia de los ya citados cuestionarios leoneses de 1927, un documento elaborado por la Inspección de Primera Enseñanza de la Provincia de La Coruña (1943) y, además, otra publicación de interés que fue atribuida a Adolfo Maíllo por su hija Mercedes en una voz incluida en los *Textos pedagógicos* editados en 1968 por A. Galino: Inspección de Primera Enseñanza de Salamanca (1944). Tomando como punto de referencia la ley de 1945, otras tres Inspecciones elaboraron documentos similares: Inspección de Primera Enseñanza de Santa Cruz de Tenerife (1948), Inspección de Primera Enseñanza de Andorra (1949-1950, 1949-1950a) e Inspección de Primera Enseñanza de Málaga (1950).

### El enciclopedismo ultraconservador de los cuestionarios madrileños

Hace ya quince años Navarro Sandalinas (1990, pp. 51-60) hizo una lectura algo confusa de las *Normas* y



## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

*Cuestionarios* publicados por la Inspección de Primera Enseñanza de Madrid (1943) para ser utilizados –poco, de creer a López y Mayordomo (1999, p. 100)– como guía de las actividades escolares a partir del curso 1943-1944. Su estructura interna consta de tres partes: unas referencias del todo ideologizadas con respecto a la nueva función social de la escuela siguiendo las directrices de la Circular de 5 de marzo de 1938, los cuestionarios generales y unas normas para su aplicación. La propia entrada –*In Memoriam* de cinco maestros mártires al ser asesinados por el marxismo en 1936– así como los textos recogidos de San Isidoro, el Padre Mariana, etc., en el epígrafe *Amor y exaltación de España* o en otros que se ocuparon de resaltar la *Importancia de los buenos maestros*, parecen revelar que, pese a la citada fecha de edición, esta publicación había circulado con anterioridad seguramente como respuesta al plan y a las directrices de 1937 aprobadas por el gobierno republicano para la enseñanza primaria y la reproducción de las Instrucciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria en la Circular de 5 de marzo de 1938.

Una vez señaladas algunas cuestiones relacionadas con el calendario escolar y en torno al funcionamiento de una escuela que, siguiendo a Manjón, debía educar en español y en católico, el bloque central (pp. 27-85) se dedicó a la presentación de la materia que debía impartirse en todas las asignaturas. Los temas propuestos se detallaban trimestral y semanalmente para cada uno de los tres grados del nivel primario, elemental, medio y superior.

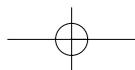
La selección de los contenidos se hizo siguiendo estrictamente lo dispuesto en la normativa que acabamos de citar. Las prácticas en Lenguaje se realizaban con temas como *El Caudillo*, *El Crucifijo*, *La Inmaculada* o –en el grado medio– *Los Reyes Católicos...* La parte práctica en Religión se entendía como «Iniciación del manejo del devocionario y del misal. Rezo del Santo Rosario, el Ángelus. Estación Mayor al Santísimo». Los 36 temas de Historia de España que se cursaban en los tres grados organizaron sus enunciados tomando como punto de referencia el Cristianismo y la unidad de la Patria. En el caso de la Geografía (pp. 65-68) se impartirían cuatro temas por trimestre en cada uno de los tres grados.

La secuenciación de los contenidos se realizó a partir de los postulados radiconcéntricos –desde lo local a la geografía general, luego España física y humana, finalmente el mundo– con enunciados para el primer grado como el siguiente que se propuso como tercer tema del segundo trimestre: *Comunicaciones terrestres. Medios de locomoción. Háganse viajes en tren y en autobús, y señálense los accidentes del terreno*. El radio de acción de los temas se ampliaba en el segundo grado, puesto que aquí, una vez abordados asuntos de geografía general, se estudiaban temas referidos a la España –física, primero y luego huma-

na–; a continuación –cuarto tema del primer trimestre, p. 66– se abordaba el estudio de *Las comarcas naturales de España*. En el tercer grado seguían impartiendo contenidos de geografía física, complementados con el tratamiento de las regiones españolas y otras zonas del mundo. En lo señalado para las ciencias en general –Matemáticas, Ciencias Físico-químicas, Historia Natural y Agricultura, Fisiología Humana e Higiene, pp. 69-76– se combinan tanto temas referidos al cuerpo humano y a sus diversas funciones como otros sobre *Los alimentos y las bebidas* y hasta, en la página 75, aquéllos mediante los que se trata de avisar a los alumnos sobre los peligros de ciertas bebidas, *Perjuicios del alcohol*.

En esta escuela, según se indicaba en la Circular de 5 de marzo, tenía que brillar la feminidad más rotunda, debía ajustar a tales directrices la materia del cuestionario de Labores y Economía Doméstica ofertando unos contenidos que iniciaran a las niñas en la comprensión de fenómenos implicados en las tareas caseras: limpieza, zurcidos, cocina y lecturas que resaltarán el fundamental papel de la mujer como esposa, madre y gestora de un hogar familiar en el que se vivía con muchas estrecheces. Todo ello se hizo mediante la oferta de unos contenidos que, en lo fundamental, seguían las pautas de obras sobre *Ciencia doméstica* como la publicada por la Falange Española Tradicionalista y de las JONS (1939). En esta clase de trabajos el discurso era del todo elemental y estaba preparado para mujeres que tenían que hacer frente a una vida de penuria. La sublime función de la mujer y el énfasis en la sobriedad (racionalidad/economía) preside todo el libro, especialmente en lo relacionado con la cocina. Las recetas son caseras, los productos usuales y de temporada. La modestia del qué se comía podía muy bien paliarse con un buen conocimiento de cómo se aprovechaba lo (poco) que había y, además, con la mejor presentación posible (por parte de ellas, madre e hijas, como cocineras) de la mesa.

El sesgo de la función inspectora hacia el campo de la vigilancia y el control se refleja en el contenido de las diez directrices para la aplicación de unos cuestionarios que habían sido redactados –p. 86, cursivas nuestras– con la clara finalidad de «conseguir una necesaria y elemental *unidad de trabajo en todas las Escuelas de Madrid y su provincia*. Dentro de esa unidad, persíguese, de igual modo, un *idéntico ritmo docente entre todas ellas*, ya que se señala el ciclo total que durante el curso ha de recorrer cada Escuela, así como se determinan los distintos segmentos que integran el ciclo referido.» Esta gran idea orientó el contenido de otras nueve normas con las que se perseguía que en todas las escuelas se pensase de modo similar. Los temas se secuenciaron trimestralmente –uno cada tres semanas– buscando, como se indica en la página ya citada, «en modo alguno una rigidez infranqueable sino un mínimo de disciplina y



de orden en la distribución del trabajo.» Las tareas de los temas tenían que acabarse trimestralmente y la Inspección se encargaría del asesoramiento bibliográfico, del suministro de material y de la redacción de instrucciones metodológicas. Las lecturas seleccionadas, se indica en la página 88, no deberían dejar de lado «la gran cantera de nuestra literatura del Siglo de Oro, pues la de épocas posteriores está más al alcance y le es más conocida a los niños de nuestras Escuelas.» Y, por supuesto, todo ello sería controlado mediante las visitas que harían una relación de inspectores entre los que se encontraba Francisca Montilla Tirado, autora que, años más tarde, publicará una interesante obra sobre los libros de lectura de mayor uso en las escuelas: Montilla (1954).

### El desarrollo del círculo de afectos del niño y los cuestionarios coruñeses

Al igual que en Madrid, también la Inspección de Primera Enseñanza de la Provincia de La Coruña (1943) publicó un cuestionario cuyo contenido refleja muy bien dos aspectos: el conservadurismo de lo enseñado y la utilización de los principios de la escuela activa en lo referido a la selección y a la organización de los contenidos.

El folleto gallego se estructuró en tres partes. En la primera de ellas –*Nuestro propósito*, p. 3– se señalan los rasgos básicos de los cuestionarios: son un instrumento de trabajo, tienen carácter provisional hasta que aparezcan los editados por el Ministerio de Educación Nacional e indican los contenidos mínimos que han de ser alcanzados por los alumnos en cada uno de los grados del nivel primario. A partir de este documento, los maestros debían confeccionar un programa «que comprenda no sólo el conveniente desarrollo de cada uno de los temas, sino aquellas notas que reflejen la marcha del trabajo: engarces con otros conocimientos, lecturas que han de hacerse en clase, alusiones al material que se usará, ejercicios prácticos, etc., todo ello en armonía con el cuaderno de preparación de clases, del que damos una muestra al final.»

Entre las páginas 5 y 50 se detallan los contenidos de doce materias: Religión y Moral, Urbanidad –con temas como *Modos de conducirse en la mesa... Uso de los vestidos... Deberes en la mesa...*–, Glorioso Movimiento Nacional y Doctrina Nacional-Sindicalista –impartiéndose aquí ya en el primer grado asuntos como *España bajo el Frente Popular, frecuente alusión a nuestros amigos: Alemania e Italia, y a nuestros enemigos: Rusia...* o, ya en el grado segundo, *Qué es ser Falangista. La Hermandad y la camaradería.*

Lo relativo a la geografía se graduó en tres niveles utilizando como hilos conductores grandes enuncia-

dos temáticos. En el primer grado, y con el propósito (p. 19) de «despertar el interés geográfico, cultivando en el niño la observación y la imaginación, por medio de charlas y utilizando una nomenclatura sencilla, concreta y limitada al medio infantil», se seleccionaron varios que se subdividieron internamente: «Primeras exploraciones del ambiente» –*Tierra: arroyos... relieve... horizonte sensible...; Cielo: sol, luna...; Localización: lindes y límites*–, «Primeros pasos de Geografía política» –*Lugar: parroquia, municipio... provincia, España, Patria*–, «Primeras observaciones climatológicas (al filo de las estaciones)» –*Frío: otoño-invierno...; Calor: primavera-verano... hojas, frutos...*–, «Primeras nociones de Geografía humana» –*La casa... Trabajos de cada estación...*–, «Primeros pasos de Geografía económica» –*Producciones locales: su consumo, La feria comarcal ...*– y «Primeras ideas sobre Geografía universal» –*Tierras lejanas, otras razas... y Proyecciones, etc. (Al servicio de la Geografía)*–.

En el segundo grado se ampliaban las observaciones y la explicación de los fenómenos; además se introducían representaciones gráficas intuitivas adecuadas al desarrollo del niño. Se utilizaron como hilos conductores la «Iniciación cartográfica» –*Orientación: Rosa de los vientos... Representación a vista de pájaro: lugar, parroquia y municipio*–, «Configuración y relieve de la Península» –*Cuencas principales: divisorias, regiones y provincias*–, «Comunicaciones terrestres (Grandes carreteras y redes ferroviarias)» –*Referidas al relieve: sistema radial, centros itinerarios*– y «Comunicaciones por mar, río y aire» con variados epígrafes desglosados en torno a la climatología peninsular, el mar, los ríos, las minas, el trabajo humano en las transformaciones de los productos, transportes, campo y ciudad, el mundo y la Tierra. Desde el punto de vista de la metodología a emplear se indicaba cómo la enseñanza geográfica debía realizarse sobre observaciones directas; además, y siempre que se pudiera (p. 21), se harían excursiones y se manejarían variados materiales –*Proyecciones, Atlas...*– «al servicio de la Geografía.»

En el tercer grado se ampliaba y sistematizaba todo lo ya expuesto, persiguiéndose como meta el «cultivo del razonamiento a la vez que la observación, imaginación y memoria»; junto a ello, trataba igualmente de lograrse el «goce de la belleza del solar patrio.» La mayor edad de los discentes originó la propuesta de un temario en el que se comenzaba por la «Geografía General» –desde *La Tierra en el universo* hasta *El mundo económico* y la *Cartografía elemental*, pasando por *Océanos, Civilizaciones, Productos alimenticios, textiles, minerales...*– y se continuaba con la «Geografía de España» –*Físicomatemática, Biológica, Política...*– y hasta con un tema dedicado al *Turismo*–, la «Geografía de Europa» –*Naciones cuyos intercambios económicos, turísticos y culturales interesan a España*–, la «Geo-

grafía del Nuevo Mundo» –*Generalidades, pueblos, producciones... El canal de Panamá*–, la «Geografía de África» –*África, colonia de Europa: producciones... Fernando Póo, Guinea, El canal de Suez*– y la «Geografía de Asia» –*Generalidades: razas, pueblos, producciones, Lecturas amenas...*–, *Cómo corre la correspondencia por el mundo (del peatón al avión)*... y, nuevamente, referencias a *Folletos de turismo* y a *Folklores*, etc. que fueran susceptibles de ser estudiados con provecho en la clase de geografía.

El temario propuesto para la enseñanza de la Historia en una escuela unitaria es del todo gigantesco y sigue la tradicional pauta cronológica teñida de teleologismo. En los dos primeros grados, y puesto que «*la Historia sistematizada, presentada en orden lógico, según la sucesión de los acontecimientos, procediendo de los antiguos a los modernos, no es materia que pueda ofrecerse a los niños*» (p. 25, cursivas nuestras), la iniciación a esta disciplina en estas dos secciones se efectuó usándola como medio para ampliar lo que la Inspección gallega llama el círculo de afectos del niño, «comenzando por la *historia del pueblo propio*, formado de familias con quienes vive, y entre las que habrá personas que en algún aspecto sean dignas de mención». Más adelante, y ya con alumnos de mayor edad, la enseñanza de la Historia se orientó a mostrar el proceso de formación de España como nación desde el lejano ayer hasta la actualidad del Caudillo Franco.

Esta combinación de reaccionarismo culturalista y –somero– énfasis renovador en la organización y en la secuencia de los contenidos se apunta igualmente en los cuestionarios propuestos para otras materias: Aritmética y Geometría, Ciencias de la Naturaleza, Labores y Enseñanzas del Hogar –se sigue aquí la orientación sexista de las instrucciones que se dieron en la Circular de 5 de marzo de 1938– y una Educación Física en la que se resalta lo poco adecuado de las prácticas deportivas frente a las consecuencias positivas del ejercicio físico para el desarrollo corporal. De todos modos, y en la línea de lo apuntado por Gruffud (1996) para el caso británico, la finalidad última de esta materia se orienta hacia el desarrollo moral de unos discentes a quienes convenía poner en contacto con el medio rural para combatir los diversos peligros de la vida urbana.

### La atemperación psicopedagógica de los cuestionarios salmantinos

Un año más tarde, la Inspección de Primera Enseñanza de Salamanca (1944) editó unos *Cuestionarios y orientaciones didácticas para las escuelas de la provincia de Salamanca*, que salieron de la pluma de A. Mañllo a pesar de que fuesen rubricados por la Junta de Inspectores en el mes de noviembre de 1944. El contenido de esta publicación, en la que no

se hizo ninguna referencia a los cuestionarios madrileños, se estructuró en cinco bloques que se ocuparon de lo siguiente: objetivos generales, asuntos organizativos, cuestionarios, normas para su aplicación e indicaciones diversas sobre enseñanzas especiales –párvulos y adultos– así como la relación de inspectores y sus zonas de trabajo.

Bajo el encabezamiento de *Propósitos* encontramos en las páginas 3-4 un discurso más matizado sobre unos cuestionarios que se publicaban para «dar un tono de coordinación y unidad» al trabajo que se hacía en los centros salmantinos. Al ser ofrecidos como guía, se ponía de relieve que la Inspección entendía su función «no como una simple y enojosa misión de vigilancia, antes por el contrario, como un magisterio orientador cuyas directrices unifiquen y mejoren la labor de las escuelas.» El documento pone a disposición de los docentes tanto los exigibles contenidos de carácter conceptual –las nociones– como aquellas pautas metodológicas que, según la Inspección, permitieran su mejor incorporación «a la faena diaria.» Los inconvenientes derivados de este relativo dirigismo se verían del todo compensados por lo que «se gana en *eficacia de rendimiento didáctico*».

Una vez indicadas varias cuestiones organizativas –almanaque escolar, etc.–, el bloque más importante de la publicación se dedicó a la presentación del contenido de los *cuestionarios* de Religión, Lengua Española, Matemáticas, Geografía, Historia de España, Dibujo y Trabajos Manuales, Música y Canto y Labores Femeninas; los referidos a la Educación Física, Política y Premilitar seguirían unos guiones que aparecerían en una revista del Frente de Juventudes: *Mandos*.

Los temas se distribuyeron en cuatro grados: iniciación, elemental, medio y superior. Como siempre, se empezó por un detallado temario para una Religión que –se decía en una nota explicativa al final del grado inicial– debía ser enseñada, sentida y vivida. El grado elemental comenzaba con la *Idea del Pecado* y acababa detallando unas «Prácticas de piedad» entre las que se incluía el rezo del «Yo pecador»...

Tras los cuestionarios de Lengua española y Matemáticas, la Inspección se ocupó del de Geografía: en el grado de Iniciación se suministraba a los niños una *Idea de los puntos cardinales por observación de la salida y puesta del sol...*; en el grado elemental se comenzaba con la *Orientación y situación de la Escuela, de la casa, del niño, de la iglesia, etc.* para, a continuación, ocuparse de la *Situación del pueblo en relación con los limítrofes, Idea del sol... La tierra y el agua*. Estas enseñanzas, se dice de modo explícito en la página 41, debían partir de observaciones directas o del conocimiento indirecto que pudieran tener los niños «con motivo de excursiones y paseos escolares.» En la Geografía física, la ense-

ñanza tenía que apoyarse en «lecciones de cosas» sin olvidar que en esta etapa se persigue únicamente que los alumnos desarrollen su espíritu de observación. Junto al repaso general de lo aprendido, el grado medio se iniciaba con temas de Geografía física para, después y a modo de aplicación, seguir con un *Some-ro estudio de la realidad geográfica local. El pueblo y sus alrededores...* y con el de la *Idea de España como totalidad geográfica e histórica*; para lo cual, y en nota aclaratoria, se indica la vía, ya que (p. 43, cursivas nuestras) se «llegará a ella por dos caminos: uno *inductivo*, a través del término municipal, partido judicial, provincia y región; y otro, más lógico, *deductivo*, cuyas etapas serán: continente: parte del mundo, España.» En el grado superior aumentan los temas: desde los astronómico-físicos hasta, después de *El clima...*, las *Razas humanas... Las regiones naturales española...*; finalmente, como si pudiera deducirse de todo ello, se aborda la *Iniciación a la Geografía económica* y hasta se daría a los alumnos alguna *Idea del comercio internacional*. Otra instrucción o nota explicativa enfatiza (p. 46) en la necesidad de visualizar a los niños las explicaciones mediante el uso de gráficos, grabados y fotografías «que muestren el paisaje, vida, tipos y costumbres en diversas regiones del globo.»

El cuestionario de Historia de España, cuya enseñanza, según se dice en la página siguiente, quiere «ser algo más que una nomenclatura muerta», prescribe la realización de ejercicios por parte de los alumnos en los que se pongan de relieve las diferencias existentes entre las diversas épocas usando variados ejemplos temáticos. La secuencia propuesta sigue la clásica cronología con hitos por todos conocidos que no vamos a repetir aquí.

La enseñanza de las Ciencias Naturales toma como eje las lecciones de cosas articuladas temáticamente durante los tres primeros grados. En el grado superior, y de modo paulatino, se introducen nociones de las diversas materias incluidas en este campo: física, química y fisiología e higiene. En este último caso (p. 57) los contenidos –como el de la alimentación– se ponen al servicio de la creación de hábitos saludables; junto a ello, y en las escuelas de niñas, se estudiarían «recetas culinarias y menús alimenticios que resulten nutritivos y económicos.» Este mismo sesgo en función del sexo del alumnado lo encontramos en la página siguiente dentro del ámbito de la Historia Natural, ya que para ellas debería darse «noción de algunas plantas para interiores de habitaciones y cuidados que necesitan.» Todo lo dicho se remacha a modo de instrucciones con dos grandes ideas: que la enseñanza de estas materias es un medio para que los niños cultiven la observación y la reflexión adquiriendo conocimientos que, al menos en parte, sean aplicables a su vida cotidiana; junto a ello, y del todo relevante (p. 59, cursivas nuestras), «cuando la índole de la lección lo sugiera», el maestro o la maestra

deberían aprovechar la ocasión «*para desenvolver sus sentimientos religiosos y morales, estéticos y patrióticos*».

Los cuestionarios iban acompañados por diecinueve *Normas Generales para la Aplicación* cuyo contenido es de gran interés para entender su filosofía subyacente. De todas ellas, y a modo de resumen, destacamos lo siguiente: indicación del nivel de exigencia que sería controlado en las visitas que realizaba la Inspección; fijación de las edades para cada grado y recomendación de que no deje de trabajarse con los niños hasta los 11 años, es decir, hasta la finalización del tercer grado. Todos los profesores tenían la obligación de redactar por escrito su programa de trabajo a partir de lo dispuesto en este documento; tales propuestas deberían estar detalladas en lecciones –con un orden propio si se desease– pero, como se apunta en la página 72, «siempre con la condición de que el programa contenga la totalidad de nociones que el cuestionario señala para el grado correspondiente.» Cada programa se dividiría en trimestres, meses y semanas con lecciones de veinte minutos –para los primeros grados– y cuarenta –para los superiores–. Maestros y alumnos debían confeccionar sus lecciones de trabajo; en estas últimas (p. 74), y siempre fechadas por el propio estudiante, «figurarán diariamente ejercicios sobre temas patrióticos y religiosos, y semanalmente la explicación del Evangelio de la Domínica correspondiente». La tarea realizada en las escuelas de niñas (p. 77) tendría que matizarse «en relación con las exigencias específicas de la psicología femenina y el destino social que se espera a la mujer, como madre y ama de casa.» Ante el dilema de dedicar el tiempo disponible a las lecciones o a los ejercicios, se recomienda (p. 79, cursivas nuestras) «*por elemental norma de eficacia pedagógica*» dar prioridad a los segundos «a expensas del tiempo que tradicionalmente venía dedicándose al aprendizaje de las lecciones». Finalmente, en la página 81 se resalta como finalidad primordial de la escuela la formación de buenos cristianos y patriotas y, por ello, los «esfuerzos mejores del maestro se encaminarán, pues, a amplificar el horizonte mental de los niños y caldear sus corazones con los amores supremos a Dios y a España.»

#### **LOS CUESTIONARIOS BARCELONESES, TINERFEÑOS, ANDORRANOS, ZAMORANOS Y MALAGUEÑOS PUBLICADOS TRAS LA LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

En el capítulo quinto de Luis y Romero (2007) se señalan los rasgos básicos y la estructura interna de la Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, norma que, en lo ideológico, continuaba el discurso de la Circular de 5 de marzo de 1938. Para entender el sentido de las publicaciones de las que

nos ocuparemos ahora mismo baste recordar que, en su artículo 37, se fijaba la estructura cíclica de este nivel y, además, las materias se agrupaban en tres bloques de conocimientos: instrumentales, formativos y complementarios. Los organismos técnicos de investigación, se decía en el artículo 38, redactarían unos cuestionarios en los que los contenidos a impartir en cada uno de los periodos estarían desglosados trimestral o mensualmente.

### **Pobreza conceptual y activismo metodológico en los cuestionarios barceloneses**

Tras la entrada en vigor de esta normativa, algunas inspecciones provinciales –Barcelona, Santa Cruz de Tenerife, Andorra, Zamora y Málaga– publicaron cuestionarios de uso obligatorio en sus respectivas zonas. En el caso catalán (Inspección de Primera Enseñanza de Barcelona, 1948) nos encontramos con un documento pobre dividido en tres partes. En el *Prólogo*, firmado colectivamente el 7 de septiembre de 1948, se señalan dos cosas: su carácter único y que solamente se redactaron unas bases mínimas. Lo incluido en el mismo seguía las directrices de la citada Ley de 17 de julio y, además, su función era meramente orientadora, ya que, como se decía en la página 7, marcaban «las direcciones generales, pero no abarcan el detalle»; algo que lógicamente, formaba parte de la labor de un docente que disponía de un cierto margen de maniobra para desarrollar el cuestionario oficial. Los contenidos se desglosaban en tres ciclos y estaban delimitados trimestralmente.

Como es sabido, lo relativo a nuestra disciplina se enmarcó en el ámbito de los *Conocimientos formativos* conjuntamente con la Religión, la Historia y la Educación Física. Ubicada dentro de la Formación del Espíritu Nacional, la Geografía del grado de iniciación se empezaba con lo más cercano a través de la *Observación, descripción y representación de la clase y de la casa*. Tras ciertos temas relacionados con la autoridad –paterna, del maestro ...– y con los deberes de los niños se pasaba a la *Observación sobre el otoño e invierno en su época respectiva: fenómenos que el niño puede ver*. En el grado elemental se ampliaba un poco el radio de acción de lo tratado –*La Escuela, la casa, el barrio, el pueblo o la ciudad y la provincia* ...– y se impartían ligeras nociones de geografía física, humana y económica, *Relieve, clima, hidrografía, producciones, industria, comercio y población*. En el grado de perfeccionamiento se continuaba con esta misma pauta, pero buscando ya aplicaciones de lo adquirido genéricamente en *Las regiones naturales de España, Estudio detenido de la región Mediterráneo-Catalana* –la de la Inspección–, *Las restantes regiones naturales de España* y los *Territorios del Protectorado*. Junto a las lecciones teóricas –contenidos de carácter conceptual–, los alumnos hacían ejercicios –*Realizacio-*

*nes*– de carácter instrumental que, igualmente, venían dispuestos por grados: elaboración del *Plano de la clase...*, *Mapa geográfico de la provincia de Barcelona...*, *Álbumes de obras artísticas...* o *Mapa mundial con las principales rutas terrestres, marítimas y aéreas*. Lo referido a la enseñanza de la Historia seguía similar pauta y entre los *Conocimientos complementarios* destaca la casi nula atención prestada a las Ciencias de la Naturaleza y el detalle del temario de Labores femeninas y Enseñanzas del Hogar.

En el segundo ciclo (pp. 39-41) se sigue la pauta que acabamos de señalar, si bien los temas se amplían en profundidad y se seleccionan otros ejemplos en el espacio o en el tiempo: *Observación de la calle del barrio, del pueblo o de la ciudad, Clima de la localidad, Autoridades municipales...* *La primavera; sus caracteres experimentales* –grado de iniciación–; *Idea de la región natural...* *División de España en provincias y regiones históricas* –grado elemental–; *Estudio comparado de las distintas regiones naturales, España: unidad en su variedad...* y *Visión total e íntegra de España como realidad geográfica: sus valores físicos, económicos, sociales y humanos*. Lo referido al estudio de la Historia continúa con *Las calles históricas de la localidad...* *San Pablo, Santiago, Los Reyes Católicos, La vivienda...* *El alumbrado* –grado de iniciación– para seguir desde *La vida española en la Monarquía visigótica* hasta la *Intervención de España en Europa para el sostenimiento de nuestro Imperio*. En el plano instrumental continúan haciéndose sugerencias sobre trabajos prácticos. Los interesados por el temario de Ciencias de la Naturaleza encontrarán uno escuetísimo articulado muchas veces en torno al tratamiento de lecciones de cosas: desde *El cinematógrafo* hasta *Las aves*, pasando por *El ferrocarril, La tortuga...* La futura ama de casa sigue formándose a través de las Labores femeninas y Enseñanzas del Hogar: *Trabajos fáciles en fieltro...* *La limpieza y el embellecimiento de la vivienda, Iniciación al bordado en blanco...* y *Cuidados que deben prodigarse al niño en su primera y segunda infancia, tanto por lo que respecta a su constitución física como a su educación*.

La secuencia radioconcéntrica de los contenidos continúa en el tercer ciclo, empezándose ahora con *Otros pueblos de la provincia, Varias provincias, La nación España y Conjunto de naciones: el Mundo*; luego, *El relieve, el clima...* hasta *El verano: sus caracteres experimentales por el niño*. En el grado elemental aparecen *Otras naciones europeas* y hasta *El mundo sideral...* Finalmente, se pasa al *Estudio de las restantes partes del Mundo y especialmente de América y en sus relaciones económicas y culturales con Europa*; entre otras cosas, a los alumnos se les hablaba de *Las razas* y de la *Adaptación al medio*. En Historia, más de lo mismo; si bien en este ámbito y entre las biografías posibles se seleccionaban la de *Franco: Caudillo de España* y las de los *Héroes* y

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

*mártires de la Cruzada*. Luego –desde el grado elemental– se continuaba con *Unidad española: los Reyes Católicos... España, brazo armado de la Cristiandad... El cuartel de Simancas...* y *El Movimiento Nacional con todo su alcance ideológico*. Lógicamente, seguía habiendo pautas referidas a las *Realizaciones*. En Ciencias de la Naturaleza, algo muy similar a lo ya expuesto. En Labores femeninas y Enseñanzas del Hogar, las alumnas se ocupaban con *Doblados, pespuntos y costuras sencillas... Sencillas recetas culinarias, Confección de menús higiénicos, Presupuesto doméstico o Bordados en tul*.

### Academicismo ambientalista y paidocentrismo en los cuestionarios tinerfeños

El mismo año, pero editados por la Inspección de Primera Enseñanza de Santa Cruz de Tenerife (1948), se publicaron otros cuestionarios de interés, ya que, junto al resto, nos permite comprobar la existencia de rasgos comunes y de particularidades entre las diferentes inspecciones provinciales.

Firmados por el Consejo de Inspección, la filosofía de este documento se refleja en unos *Propósitos* en los que se plasman dos grandes intenciones: por un lado, el control de lo enseñado, puesto que la tarea escolar «necesita ir alumbrada por los resplandores de un fin claramente previsto»; por el otro, se trataba de dar pautas comunes a los centros para paliar tanto la desorientación de los maestros novatos como «el amañamiento en el que suele caer el que presume de experiencia y veteranía». La estructuración de las materias a lo largo del nivel sigue un plan cíclico con los clásicos cuatro períodos: iniciación, elemental, perfeccionamiento e iniciación profesional a partir de los doce años de edad. El contenido se presenta trimestralmente y por ciclos, dejándose para el maestro el reparto de la materia «en asignaciones mensuales, semanales y diarias, teniendo en cuenta las características y organización de su propia escuela»; esta labor debía reflejarse de modo obligatorio en el cuaderno de preparación de lecciones.

Lógicamente, el grueso de la publicación se dedicó a la presentación de los contenidos seleccionados para cada materia, usándose los campos de conocimiento que ya conocen bien nuestros lectores; además, y como aspecto particular con respecto a lo dispuesto para Barcelona, los temarios iban precedidos por un breve resumen sobre el entendimiento que se tenía de cada materia.

Dentro de la *Formación del Espíritu Nacional* los primeros apuntes se ocuparon de la geografía, indicándose en primer lugar su carácter de ciencia-puente entre el mundo de la naturaleza y el construido por el ser humano: era (p. 45, cursivas nuestras) el «lazo [...] de unión entre las ciencias de la naturaleza y de

la cultura, encontrando objeto apropiado en las *relaciones entre el medio físico y la vida humana que en él se desenvuelve*». Los fenómenos de interés geográfico tenían dos características fundamentales: eran localizables y, además, no se presentaban de modo aislado. De ello se sacaban dos consecuencias del todo significativas para la enseñanza: a) El uso del método topográfico en la secuenciación de los contenidos que «aparte de exigir la localización del fenómeno geográfico, requiere comenzar esta enseñanza por la geografía local para ir irradiando a ciclos más amplios». b) Además, y puesto que las relaciones entre el hombre y el medio natural se entendían desde una perspectiva ambientalista, el empleo de la región natural como concepto organizador de los contenidos a impartir, ya que (cursivas nuestras) «en ellas será fácil comprobar *las sucesivas influencias entre los distintos factores del hecho geográfico*: situación, orografía, hidrografía, climatología, fitogeografía, zoogeografía y *geografía humana*».

Desde el punto de vista de la fundamentación metodológica de la enseñanza, la intuición –apoyada en la localización de los fenómenos– y la actividad del alumno son señalados como «los más eficaces procedimientos de la enseñanza geográfica»; una enseñanza que, siempre que ello fuera posible, debía poner al alumno en contacto con la naturaleza mediante paseos, excursiones, visitas...; junto a ello, no debería dejarse de lado el trabajo de lo que hoy conocemos como contenidos procedimentales al ser (p. 46) «un poderoso medio de comprensión y fijación de los conocimientos geográficos». Estos principios representativos de la enseñanza activa se cierran con la propuesta de una secuenciación cíclica de los contenidos en cuatro estadios que siguen estrictamente el antiguo principio de la *Heimatkunde*: «geografía local, nacional, de la Hispanidad y de la Humanidad, que van decreciendo por este orden en intensidad e importancia».

Tras estas indicaciones se presentó una lista de temas agrupados trimestralmente por ciclos. En el período de iniciación se empezaba por *El edificio-escuela... La localidad...* y el estudio de fenómenos cercanos que pudieran ser observados por el niño: *el mar, las olas, el agua del mar... arboledas, huertas...* Después se continuaba con otras localidades que *Todas juntas forman España*. Los españoles, se decía, eran muchos, hermanos y debían quererse; por ello, al final del segundo trimestre, el maestro avivaría *el amor patrio y el sano orgullo de ser hijos de España*. Más adelante debía hacerse ver a los alumnos que *El suelo de España produce muchas cosas, Qué se ve en el cielo por la noche, Qué hemos de hacer el domingo, La semana: nombre de sus días, La bandera de España, qué colores tiene y dónde se coloca en la Escuela, El Caudillo de España y jefe de los españoles, Quién ha hecho el mundo...* y hasta el *Poder de Dios*.

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

A partir de los siete u ocho años –primer período elemental– se desarrollaban con mayor amplitud estos temas usándose otros ejemplos y escalas espaciales: el primer trimestre se centraba alrededor de la localidad y su entorno –*Actividades principales de la localidad...; Paseos imaginarios por la localidad, La fiesta principal e Intensifíquese el estudio geográfico hecho en el grado anterior sobre los contornos de la localidad*–; los contenidos del segundo, siempre con ejemplos canarios, abarcaban los ámbitos comarcal, provincial y estatal –*La comarca... Breves nociones sobre el clima... Reconocimiento del mapa de la provincia... La Península...*–; en el tercero se pasaba a España y al mundo, incluyéndose igualmente temas de geografía astronómica: *Localizar en el mapa algunas de las ciudades más importantes de España...; Notas más salientes del clima de la Península; La Tierra; La luna; El Sol; Las estrellas: cómo se mantienen en el espacio* y, para acabar el trimestre, *Poder, Sabiduría y Bondad de Dios*.

Con alumnos algo mayores –9-10 años, segundo período elemental– volvía a retomarse el tema de la *Orientación por la salida y puesta de los astros... Situación relativa de unos edificios de la localidad con respecto a otros, Autoridades municipales... Mercados y fiestas*; en el segundo trimestre, de nuevo *La región natural de Canarias... División política de Canarias... Regiones naturales que pueden distinguirse en la Península... Valles... Ríos...*; finalmente, tocaba el turno a las *Regiones históricas de España... El Gobierno; ministerios, Países que integraron el Imperio Español...* y varios temas vinculados a la dimensión astronómica de la geografía: *Pruebas de la redondez de la Tierra... y Astros que forman el sistema planetario*.

El período de perfeccionamiento se iniciaba con *La orientación por la estrella Polar y meridiana*; muy poco después se hablaba de *El Párroco: su elevada representación, dignidad y función... El médico forense...* y las *Costumbres locales y el traje típico*; en el segundo trimestre se repasaba *...la geografía de la región natural propia y de las restantes de España... Unidad de España... Cordilleras... y Ríos de España con algunos de sus afluentes*; en el tercer trimestre se usaban otros ejemplos siguiendo la misma pauta y otorgando un cierto peso a contenidos de la geografía económica: *... centros mineros más importantes, Riqueza agrícola y ganadera de nuestra Patria, Productos de exportación e importación, División eclesiástica, docente, judicial, militar y marítima de España... Brevisimo estudio de las demás partes del mundo...* y temas astronómicos como el de *Los eclipses*, etc.

Tras lo relacionado con nuestra disciplina, y siguiendo similares pautas, la Inspección abordó lo referido a una Historia de España en cuya impartición –se dice en la página 53– el maestro debería «preocuparse en

todo momento de una feliz conjunción» de dos elementos: la lógica de la ciencia que desea enseñar y las características psicológicas del discente. Los principios básicos de esta ciencia –o «trama lógica»–, finalidad, progreso y causalidad hasta cierto punto, «porque siempre hay que conceder un amplio margen a la libertad humana», exigen en su enseñanza el uso del tradicional método cronológico, «ya que de otra manera no podrán ofrecerse ante el niño aquellas conexiones y trabazones que se dan en el cuerpo de la historia». Puesto que a partir de los estudios de J. Piaget, autor también mencionado genéricamente en la página que acabamos de citar, se había puesto de relieve la dificultad del niño para captar las relaciones de dependencia entre fenómenos «no pudiendo pasar de lo particular a lo general», la Inspección no recomendaba una enseñanza que respetase la lógica interna de la ciencia sino otra que siguiese el procedimiento opuesto yendo «de lo próximo a lo lejano, de lo conocido a lo desconocido». Ya en el grado medio –niños de 9 a 11 años de edad–, el alumno va captando poco a poco las relaciones causales entre los fenómenos y, por ello, el maestro puede secuenciar de modo más sistemático la enseñanza de los contenidos históricos siguiendo el método cronológico y el procedimiento progresivo. Para todo lo relacionado con los métodos de enseñanza y el uso de la intuición directa o indirecta en la actividad del aula se remite en la página 54 a lo ya dicho «en las «normas» sobre metodología de la Geografía, aplicables también a la de la disciplina que ahora nos ocupa.»

Dejando de lado otras asignaturas incluidas dentro de este grupo como la Formación Político-Social diferenciada por sexos, nos gustaría resaltar cómo en el campo de las materias complementarias e instrumentales –Ciencias de la Naturaleza– se combinaba (p. 69) la persecución de una finalidad básica –«hacer patentes las maravillas de la Creación, despertando hábilmente por este medio el amor y la gratitud que debemos al Creador»– con la utilización a modo de normas de los principios fundamentales de la enseñanza activa: la acción, el uso de concentraciones (integración de los fenómenos en unidades superiores: la Naturaleza); partir de las observaciones personales de los alumnos; utilidad de la redacción de monografías de los seres vivos; y empleo en los últimos años de cuadernos de observaciones, dibujos... Todo ello se hacía mediante el trabajo de variados temas entre los que destacan algunos relacionados con el cuidado del cuerpo y el fomento de hábitos favorables para la salud: *Los alimentos. Consejos higiénicos en relación con la comida y la bebida... Los alimentos... funciones de nutrición...*

Puesto que el sexismo era uno de los rasgos fundamentales de la Ley de 17 de julio de 1945, la Inspección resalta en la página 86 (cursivas nuestras) cómo «no deben ni pueden faltar en ninguna [escuela de niñas] por ser *preciado elemento de la formación*

*espiritual y auxiliar precioso de la educación femenina»* los contenidos incluidos en las Labores femeninas. Junto a la orientación utilitaria del cuestionario, puesto que se enfatiza en la necesidad de que se practiquen repastos de ropas, zurcidos, ojales... las autoridades educativas no olvidaron el aspecto moral de las tareas que ejecutaban las niñas en el aula. Similares puntos de vista se tuvieron en cuenta en la redacción del cuestionario para las Enseñanzas del hogar: lo primero era *Inculcar hábitos de orden y aseo*, algo que podía practicarse *al Vestir y desnudar la muñeca de la clase, observando el orden con que debe hacerse y la forma de doblar y colocar las ropas*; a esto seguían en el grado elemental temas como *La mujer en el hogar... Orden, limpieza y decoración en la cocina... Disposición de los muebles...* En el siguiente nivel se continuaba hablando de *La madre de familia en el hogar... Higiene colectiva... Prácticas religiosas de la familia... Cómo se quitan las distintas manchas... Previsión y ahorro*. En el período de perfeccionamiento se profundizaba en estos temas y aparecían otros de mayor enjundia: *La misión de la madre o las Virtudes principales que debe poseer el ama de casa*. Evidentemente, no se dejaban de lado otros asuntos más cotidianos en la gestión casera: *El arreglo de la casa y el arreglo del hogar... Formas de aprovechar cosas inútiles o estropeadas... Presupuesto familiar: previsión y ahorro (repasso); Profilaxis; Hemorragias: cómo pueden cortarse y Otros accidentes*.

Junto a la presencia de las ya citadas reflexiones metodológicas sobre la impartición de ciertas materias, en estos cuestionarios se prestó también atención al cuarto período –no obligatorio al igual que el primero– del nivel primario: el de iniciación profesional. Con el mismo se pretendía orientar a los alumnos que deseaban encaminarse en el futuro hacia el mundo laboral. Justamente por ello, el rasgo más importante de estos estudios era su orientación práctica o, tal y como apuntaba la Inspección en la página 92, «el constante practicar del discípulo, aunque guiado por el previo hacer y las normas del maestro, normas que muchas veces estarán fundamentadas en una teoría de conclusiones demostrables; pero que en alguna ocasión serán hijas del conocimiento empírico, deducido de la práctica o intuitivo por la chispeante adivinación del artista». En concordancia con lo expuesto hace unas líneas, las áreas propuestas –iniciación agrícola, industrial y comercial para las escuelas de niños y enseñanzas de artesanía y labores del hogar para las de niñas– ponían de relieve una orientación claramente sexista cuyo carácter protector se apoyaba en máximas de dos pontífices: León XIII y Pío XI.

### **Tradicionalismo y uso del método topográfico o sintético en los cuestionarios andorranos**

Casi al mismo tiempo, pero sin ninguna conexión explicitada, ya que en los cuestionarios publicados

tras la finalización de la Guerra Civil no se menciona bibliografía y tampoco hay referencias a lo hecho en otros lugares, la Inspección de Primera Enseñanza de Andorra (1949-1950, 1949-1950a) publicó dos cuadernillos: en el primero se indicaban los temas incluidos en el primer ciclo –otoño-invierno– y en el segundo –del que citaremos– se recogían también los contenidos propuestos para el invierno-primavera. Al igual que lo sucedido en los casos anteriores, en esta publicación se siguieron las directrices de la ley de 17 de julio de 1945 en lo referido a la denominación de las materias y a su estructuración en bloques. El contenido es muy tradicional, si bien su secuencia se hizo siguiendo el principio radioconcéntrico. Lo referido a la actividad del sujeto se introdujo en el apartado *Realizaciones* y la ideologización de los cuestionarios se refleja en los temarios de las materias que hemos venido comentando hasta el momento y, de modo especial, en la sugestión propuesta como orientadora de toda la labor en Geografía e Historia a lo largo del primer ciclo: *¡Oh España: tú eres la más bella de todas las tierras!*

En la *Introducción*, firmada por el Inspector en Lérida en el otoño de 1949, se resalta cómo los cuestionarios surgieron a partir de lo dispuesto en el artículo 38 de la Ley de 1945 que señalaba como tarea de la Inspección «coordinar y unificar la tarea docente de las Escuelas y Colegios afectos a su jurisdicción.» Se confeccionaron tras haber sido discutidos «por competentes educadores» en unas Jornadas de Estudio y fueron revisados y adaptados a la peculiar fisonomía de la zona en la que se aplicarían «encabalgada en los Pirineos y junto a esferas de influencia cultural francesa.» También se tuvieron en cuenta las conclusiones de un Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en la Universidad de Verano de Santander así como –se decía– otras del Interiberoamericano de Educación «que acaba de clausurarse en Madrid». Estos documentos no eran normativos sino orientadores, ya que en ellos se indicaban unas pautas para el trabajo que no llegaban a los detalles concretos de la tarea en el aula; algo que, como es sabido, lo hacían los maestros en la redacción de sus programas con «plena libertad de acción, [pero] siempre de acuerdo con las necesidades y características de cada Escuela». La publicación de unos cuestionarios que debían ser obligatoriamente tenidos en cuenta por los enseñantes introducía un primer elemento racionalizador en la tarea de un profesor que, como se decía en la página 4, no podía «marchar a la deriva, con desgaire, fiándolo todo a la improvisación y a la rutina». Tras su puesta en práctica y comprobación de los resultados obtenidos –los cuestionarios se usaban como punto de partida en la elaboración de pruebas objetivas que servían para la obtención del certificado de estudios– podría iniciarse el correspondiente proceso de revisión «ya que la vida escolar supone siempre adaptación sucesiva a realidades, ambientes y circunstancias en su continua vibración.»

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Los contenidos seleccionados para el primer ciclo (otoño-invierno, pp. 13-19) se presentaron a modo de escueto temario. En el caso de la Geografía –período de iniciación– fueron los siguientes: *Observación, descripción y representación de la clase y de la casa; El trabajo diario en la escuela y el hogar; Autoridad: los padres y los maestros; Deberes de los niños en relación con sus compañeros, sus padres y maestros y Observación sobre el otoño e invierno en su época respectiva: fenómenos que el niño observa*. En el período medio se ampliaba el radio de acción de lo tratado en clase: *La Escuela, la casa, el pueblo, el Valle; Observaciones meteorológicas y topográficas del término municipal y del Valle para llegar al estudio de la provincia y Relieve, clima, hidrografía, producciones, industria, comercio, población*. Finalmente –perfeccionamiento–, *Repaso y ampliación de los temas del período anterior respecto al estudio de la localidad y de la comarca; Las regiones naturales de España; Estudio detenido de la región mediterráneo-catalana; Las restantes regiones naturales de España* y un *Estudio especial del río Garona*. Los contenidos de carácter procedimental se articularon en torno a unas *Realizaciones* distribuidas igualmente por periodos: *Plano de la clase; Construcción en cartón de la vivienda típica del país; Maqueta de la Escuela; Mapa físico del Valle; Mapa físico de España. Mapa geográfico del Valle; Mapa general de España por regiones naturales; Album de cromos de Historia de España; Historia de la vivienda*. En el período de perfeccionamiento y de orientación profesional, las actividades de los alumnos se diversificaban en mayor medida: *Construcciones, en cartón o chapa, de las viviendas típicas de las regiones españolas; Mapa económico del Valle de Arán (producción forestal, ganadería, etc.); Mapa económico de España con sus riquezas naturales (carbón, hierro, mercurio, cobre, etc.); Colecciones de semillas; Gráficos de la producción y consumo de los principales artículos y Álbumes de obras artísticas*. En lo referido a la Historia, y siempre por épocas, los contenidos y su secuencia son los ya conocidos. Dentro de las materias complementarias, los temarios de Ciencias Cosmológicas –así se denominaron– y Labores femeninas y Enseñanzas del Hogar siguieron viejas pautas ya expuestas a nuestros lectores.

Los contenidos geográfico-históricos seleccionados para el segundo ciclo (invierno-primavera, pp. 30-32) acentuaron esa tendencia enciclopédica y mantuvieron tanto los criterios de secuenciación como su finalidad adoctrinadora. En Geografía se volvía a la *Observación del pueblo... El cielo... la Vida del trabajo en la localidad... y a La primavera: sus caracteres experimentales*. Luego, durante el período medio, tocaba la *Idea de la región natural y el estudio de las Regiones naturales de España; Orografía, clima... División de España en regiones y provincias... y un Estudio especial del «mare Nostrum»*. Ya en el nivel de perfeccionamiento, se ampliaba el

radio de acción de lo seleccionado sin modificarse el énfasis ambientalista: *Estudio comparado de las distintas regiones naturales; España: unidad en su variedad; Visión total e íntegra de España como realidad geográfica: sus valores físicos, económicos, sociales y humanos... y, puesto que los reales eran difíciles de realizar, Viajes imaginarios*. Mapas, tablas y gráficas eran usados como medios en las tareas o *Realizaciones* que tenían que ejecutar los estudiantes. El temario de Historia se iniciaba nuevamente con *Biografías y descripciones locales... y aproximaciones a ciertos temas de la vida cotidiana*. El periodo de perfeccionamiento comenzaba con el tratamiento de *La Edad media española como proceso de integración o de unidad nacional... y acababa con un tema titulado La espada al servicio de la cruz*. Las tres sugerencias que se ofrecen en la página 31 a modo de refuerzo de las dimensiones valorativas incluidas en los temas propuestos no tienen desperdicio: *Un 12 de octubre el dedo divino señaló a un gran pueblo su destino histórico y el sol hispánico brilló abrasador, El primero en dar la vuelta al mundo fue un español y ¡España, madre de mundos!* Los contenidos propuestos para las Ciencias Cosmológicas son pobrísimos y los incluidos en las Labores femeninas y Enseñanzas del Hogar siguieron las pautas tradicionales: *Punto de gancho... Limpieza y embellecimiento de la vivienda*. El cuadernillo finaliza con variadas consideraciones sobre el valor formativo de las manualidades en la escuela.

### Extrema ideologización y ausencia de referencias didáctico-disciplinarias en los cuestionarios zamoranos

El penúltimo trabajo que hemos podido localizar fue elaborado por la Inspección de Primera Enseñanza de Zamora (1950). Si bien es verdad que este documento sirve para entender mejor la genealogía de los cuestionarios que se promulgarán tres años más tarde, lo cierto es que su contenido –no en vano en un apéndice de este documento se reprodujo la Circular de 5 de marzo de 1938– está enormemente ideologizado. Salvo generalidades vacías no hay prácticamente en el mismo referencias didáctico-disciplinarias. Las directrices vienen de dos ámbitos: la Superioridad y, mediante menciones al P. Manjón, la Iglesia.

Una vez señalado por parte de *los inspectores* en el mes de enero de 1950 que el retraso con el que aparecía la publicación fue debido a causas que escapaban a su competencia, los contenidos se agruparon en seis capítulos, precedidos de una presentación en la que se apuntaron tanto la fundamentación legal –la Circular citada, la Ley de 1945 y una Orden de la Inspección Central de 20 de junio de 1949 que no hemos podido consultar– como la conciencia de una urgente necesidad, a saber, el «encuadramiento de los afanes educadores y de toda la vida en la escuela, imbui-

da ya de los ideales y del nervio de nuestro españolismo».

Bajo el epígrafe *Contenido y carácter del plan* se indicó en la página 9 la necesidad de encauzar la actividad escolar «dentro de una pauta concreta y uniforme para todas las Escuelas de la Provincia, que facilite la seguridad y la comprobación de los resultados.» (cursivas nuestras). Los cuestionarios estaban inspirados «en los preceptos legales vigentes y en órdenes recibidas de la Superioridad; por lo que se hace obligatorio, y su incumplimiento entra en el grupo de faltas». La *inauguración de las tareas escolares...* comenzaba con un acto religioso. Al inicio y al final de las clases se izaba y arriaba la enseña nacional; también, por supuesto, era obligatorio el rezo de las oraciones que tocasen. Los bloques III –*Admisión, clasificación y distribución de los niños*– y IV –*Registros escolares*– se ocuparon de asuntos burocráticos. En el quinto, y más relevante, se suministraron *Normas para el trabajo escolar*: unas se refirieron a «El horario y el trabajo escolar» señalando la conveniencia de no perder el tiempo para que pudieran realizarse todas las tareas propuestas; otras se ocuparon de los «Cuestionarios y programas», pero lo único que dejaba claro la Inspección en la página 22 era la obligación de que el maestro redactara su programa «de acuerdo con el cuestionario oficial» publicado y distribuido por ella. Más adelante, y tomando nuevamente a Manjón como punto de referencia, se comentó lo relacionado con «Las lecciones y su preparación» en una escuela entendida en la página 23 como organismo vivo y en la que todo estaba encadenado «cuando cumple su función como es debido.» De modo coherente con la línea metodológica manjoniana se resaltaba la necesidad de que, en la preparación de sus clases, el maestro tuviera presente las condiciones del sujeto que aprende, huyéndose de la enseñanza verbalista.

Otros epígrafes se ocuparon de «El trabajo de los niños en la escuela» –enfatiéndose sobre todo en la necesidad de emplear adecuadamente libros escolares–, del «Archivo escolar» y de la regulación de unas «Actividades típicas de niñas en sus escuelas y en las mixtas servidas por maestras» que –se decía en la página 34– debían otorgar a su labor «un carácter marcadamente femenino». En el capítulo sexto –*Instituciones complementarias*– se indicó la existencia de algunas disposiciones antiguas –de 1906, 1913, 1932 y 1935– que regulaban la dinámica de las clases de adultos, los paseos y las excursiones escolares que fueron estimulados por la propia administración educativa mediante unas instrucciones publicadas ya en 1894.

### **Naturalismo paisajista y secuenciación analítica de los contenidos en los cuestionarios malagueños**

Gracias a la amabilidad de una colega malagueña que

había publicado hace unos años un trabajo sobre este tema (Caballero, 1997) pudimos hacernos con unas fotocopias del octavo de los documentos manejados en este artículo, unos cuestionarios escolares publicados por la Inspección de Primera Enseñanza de Málaga (1950), que comparten con los anteriores un alto grado de ideologización y un gran atraso en lo relacionado con las ideas geográficas y educativas en auge por aquella época en otros países europeos. En el primero de los casos se participaba de una concepción relacional con fuerte peso del ambientalismo. Didácticamente, los contenidos se secuenciaron siguiendo el método analítico –desde lo general a lo particular– y no el sintético a pesar de su alta aceptación en el discurso pedagógico; lo cual pone de relieve la autonomía de cada zona inspectora a la hora de elegir el marco organizador de la enseñanza a partir de las directrices genéricas marcadas por la Ley de 1945.

Al igual que otras ya conocidas por nuestros lectores, esta normativa fue redactada por el Consejo de Inspección provincial, un equipo formado por siete inspectores –dos eran mujeres y la dirección estaba a cargo de José Rubio Alarcón– entre los que se encontraba Francisco Verge Sánchez, responsable en 1934 del organismo malagueño tal y como puede verse en el núm. 2 del *Boletín de Educación* aparecido en el mes de octubre de dicho año; su presencia en Málaga fue señalada también por Álvarez-Comas-De Vega (1934, p. 164) en el manual que ya conocen nuestros lectores. Junto al preámbulo y al resumen legislativo final, la estructura interna de este documento se divide en cinco bloques dedicados a los tipos de materias y grados marcados por la ley citada: Formación religiosa y moral; Formación intelectual; Formación del espíritu nacional; Conocimientos complementarios e Iniciación profesional.

Aunque sea del todo evidente a la vista de lo ya expuesto hasta el momento, conviene indicar que se consideraba oportuno resaltar el carácter obligatorio de estos cuestionarios –o «Normas de actuación pedagógica», tal y como se exponía también en el título– indicando en su portada interior que los mismos eran de «observancia en todas las Escuelas de la provincia así nacionales como privadas, hasta que la Superioridad determine». Hecha ya esta importante precisión, en el preámbulo se apuntaban los preceptos legales que justificaban tanto la secuenciación de los contenidos en cuatro períodos –siguiendo un plan cíclico acomodado al desenvolvimiento psicobiológico del niño» a partir de lo expuesto en el artículo 18 de la ley en vigor– como su fusión en tres bloques: instrumentales, formativos y complementarios. Además, y puesto a que la agrupación de contenidos se hizo por trimestres, se dejaba a los docentes la posibilidad de efectuar un mayor detalle teniendo presente el contexto específico de cada escuela a nivel general y ocasionalmente impartiendo lecciones con-

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

memorativas, pero sin olvidar «su valor formativo y lo preceptuado por la Superioridad».

Una vez expuestos los contenidos y la justificación de la Formación religiosa y moral articulados en seis bloques –Catecismo e Historia Sagrada; Liturgia; Prácticas religiosas; Explicación, los Sábados, del Santo Evangelio; Acomodación de la conducta humana a los Mandamientos (Formación Moral) y Doctrina Social Católica– así como las pautas que habían de seguirse en las materias –Lengua nacional y Matemáticas– que contribuían a la formación intelectual de los alumnos, los autores se ocuparon de las asignaturas incluidas dentro de la *Formación del Espíritu Nacional*: Geografía, Historia, Educación política y Educación física

En el ámbito de la Geografía quedan claras dos cosas desde el principio: *la consideración del paisaje y de sus modificaciones a lo largo del tiempo como objeto de estudio propio*, así como el *enfoque ambientalista con el que se mira al mismo y a un ser humano que depende en mayor o menor medida del medio circundante*. Los factores influyentes son muchos y ello obliga «a considerar la Geografía como síntesis basada en la correlatividad», aunque al especificarlos se presta atención prioritaria a los de carácter físico: relieve, clima, vegetación... De todos modos ha de tenerse presente que al hilo de este asunto se dice también que la geografía, «*aunque ciencia natural que se apoya en las ciencias biológicas y naturales, conviene que no olvide el Maestro que es ciencia de relación, de síntesis y, así, sintéticamente, deberá ofrecer sus conocimientos al niño, como nos lo ofrece la madre Naturaleza*».

Lógicamente, los autores del documento eran del todo conscientes del elevado grado de abstracción de los contenidos que deberían usarse para la comprensión de procesos tan complejos como los esbozados de modo indirecto. Justamente por ello, estos asuntos se dejan para el último período escolar; momento en el que, «cuando la abstracción y el análisis aparecen como interés psicológico dominante», debía ilustrarse a niños que tenían entre diez y doce años «acerca de las causas y relaciones de hechos adoptando actitud científica y usando de la experimentación que permita formular algunos principios sencillos y fundamentales.» Lo expuesto habría de ser hecho «*con tacto exquisito para no angustiar la mente de los niños*» (cursivas nuestras, p. 25). La localización de fenómenos y hechos en el espacio, la lectura del mapa y el manejo del amplio y variado material existente, conjuntamente con el trabajo manual, posibilitaría al maestro «*convertir la Geografía en expresión viva, en algo que habla y alecciona*» (p. 26, cursivas nuestras).

Tras la exposición del concepto de la materia se ofreció a los lectores una relación de contenidos agrupa-

dos trimestralmente para cada uno de los tres períodos. En el de iniciación –y puesto que se usaba el *método analítico* a la hora de secuenciar los contenidos–, las tareas comenzaban con la *Salida y puesta del Sol*; luego se continuaba con los *Puntos cardinales... La brújula... La atmósfera*, etc. Una vez expuestos sus fundamentos físico-naturales, el maestro abordaba tras las vacaciones navideñas el estudio de la sociedad: *La tierra está habitada; Pueblos, ciudades, capitales; La reunión o conjunto de todos los de nuestra Patria forman España... Líneas principales de su relieve... y La caza, la pesca, la ganadería, la agricultura*. Finalmente, después de la semana, se repetía el mismo esquema pero cambiando la escala y siguiendo un tanto erráticamente –por la mezcla de temas que se seleccionan– las pautas del clásico enfoque regional: *Productos de nuestra provincia; Estaciones del año; El día, la semana, el mes, el año; La luna y las estrellas; Regiones españolas; Algunas ciudades importantes de nuestra Patria; Estudio de la comarca donde esté enclavada la Escuela y Avivar el amor patrio*. A modo de consejo final se recomendaba al «Maestro o la Maestra dar a toda esta enseñanza un carácter de observación y oportunidad». En el período elemental, la distribución de contenidos se hizo siguiendo la misma pauta: temas astronómico-físicos en el primer trimestre –dedicados al estudio de *El Sol... los Continentes, Accidentes geográficos... La atmósfera y sus fenómenos y al Plano de la escuela*–; asuntos relacionados con una sociedad desde la perspectiva de su dependencia medioambiental y a escala tanto global como española –*Habitantes del Globo: razas... El Planisferio... Pueblos salvajes y civilizados... Clima de España... y Dehesa, encinares, pinos, olivos, cereales, ovejas*–; y dedicación intensiva al espacio malagueño provincial, comarcal y local –*Mapa de Málaga; Accidentes geográficos, clima, producciones y actividades dominantes; La Parroquia, la Escuela, el Ayuntamiento ...*– pero sin dejar de lado los aspectos locales generales y una cierta referencia a España: *La luna: fases; Las estrellas: constelaciones; Eclipses. Redondez de la Tierra... Zonas terrestres y Mapa regional de España*. Finalmente, el nivel de perfeccionamiento se usaba para ampliar conocimientos siguiendo la misma lógica: en el primer bloque, y junto a otras muchas cosas, los alumnos oían discursos y leían acerca de *La vida de los esquimales; La vida en los trópicos y Las grandes aglomeraciones humanas (Estados Unidos, Inglaterra, China, Europa central)*. En el segundo se recorría el continente americano –*Breve estudio de América y tierras de la hispanidad*– y la Península Ibérica: España –*Paisajes...: costumbres, fiestas y canciones*– y Portugal. El año académico se cerraba haciendo mayor énfasis en una geografía regional española mayoritariamente humana: *Riqueza agrícola y ganadera; Centros mineros e industriales; Comercio, carreteras y ferrocarriles españoles; La navegación marina y aérea; División eclesiástica, docente, militar, judi-*

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

*cial y marítima de España y Población de España.* Además, se repasaba todo lo que se había impartido con anterioridad y no se dejaban de lado los contenidos de carácter instrumental: *diseños, croquis, planos de la localidad, mapas recortados en cartóné.*

Quien conozca el contenido de la ya citada Circular de 5 de marzo de 1938 sabe que el régimen franquista prestó en sus inicios una especialísima atención a una de las materias formativas por excelencia, la Historia, enseñada para –como se decía aquí en unas breves líneas introductorias– «que los niños puedan *captar, asimilar y, sobre todo, sentir el noble amor a la Patria, que no otro es el gran fin de la Historia*; labor que exigía una cuidadosa selección de los contenidos a impartir y demandaba del maestro dos cosas: saber «ver el nervio fundamental de nuestra Historia» y narrarla «con sencillez y emoción». Es verdad que el docente podía sentirse algo abrumado por la cantidad de contenidos que tenía a su disposición para alcanzar tal meta, pero no lo era menos que su tarea selectora se veía enormemente facilitada ya que la totalidad del «engranaje de los acontecimientos históricos; los momentos de exaltación y esplendor de nuestro imperio, de nuestra religión, de nuestra cultura, etc., han sido siempre consecuencia de una unidad lograda (nacional, política o religiosa), y de *otro afán perseguido como por ningún otro pueblo del planeta: la salvación de todos los hombres por la fe cristiana. He aquí la directriz fundamental de nuestra Historia patria, y a la que debemos referir los hechos históricos para no perdernos ni extraviar a nuestros alumnos con interpretaciones subjetivas, que siembran confusión y anarquía por tendencias y antipatrióticas muchas veces*».

A partir de esta profunda convicción, y siguiendo las ideas expuestas casi veinte años antes por Serrano de Haro (1933, p. 17) en un relevante trabajo sobre la metodología de la enseñanza histórica<sup>1</sup>, los contenidos seleccionados se ofrecen al maestro a modo de «jalones de nuestra Historia» para que fuesen impartidos siguiendo el método intuitivo e imprimiendo un carácter activo a la enseñanza ya que «razones pedagógicas y psicológicas así lo aconsejan: lo que *se ve o se toca* se recuerda mejor. El espíritu de los niños es muy sensible a lo concreto. *La mejor descripción oral de un hacha de piedra o de una catedral gótica, palidece ante la contemplación real o indirecta por medio de imágenes y grabados*» (pp. 28-29, cursivas nuestras). Junto a eso, debido a nuestras fraternales relaciones con ellos, debía prestarse especial atención en el aula a «las vicisitudes de los pueblos de América.» Todo lo expuesto hasta el momento, así como la referencia a determinadas pautas metodológicas que deberían orientar la enseñanza de la historia en la escuela primaria, no tendría ningún sentido que el enseñante –Maestro, con mayúscula– no le prestase «unción, actitud religiosa, dignidad, emoción». Un simple vistazo a los enunciados propuestos

–no olvidemos que estamos hablando de un documento publicado en 1950– muestra la extrema ideologización de los contenidos y el gigantesco atraso en lo relacionado con la concepción historiográfica propuesta.

Junto a las materias citadas hemos apuntado la existencia, dentro de este grupo, de otras dos –la Educación política y la Educación Física, diferenciadas para niños y niñas– cuyos temarios, elaborados por organismos específicos, y que no glosaremos aquí para no alargarnos, eran del todo adoctrinadores. Esta labor se reforzaba con la obligación de dedicar a lo largo del curso once lecciones a efemérides de todo tipo repartidas a lo largo de los tres trimestres: desde el Día del Caudillo –1 de octubre– hasta el Día del Valor –18 de julio–, pasando por el Día de la Canción –1 de abril–, el Día de la Fe –20 de octubre–, el Día del Dolor –20 de noviembre–, etc.

Es del todo evidente que a la consecución de las metas señaladas contribuían igualmente todas las materias ubicadas dentro de los Conocimientos Complementarios y, sobre todo –a partir de nuestras preocupaciones– las Labores y la Educación Social.

Respecto a las primeras se defendía su imprescindible presencia en la escuela por ser consideradas (p. 45, cursivas nuestras) «un *precioso auxiliar en la educación y formación femenina*». A pesar del gran interés que tenía «la labor primorosa y de adorno», puesto que lo realizado artesanalmente «constituye un destello de arte y buen gusto que muy bien puede abordar la Escuela Primaria», lo cierto es que, dejándose de florituras, en los cuestionarios se indica que «tan pronto como sea posible debe orientar la Maestra esta actividad hacia el aspecto útil y práctico: repaso de ropa, ojales, remiendos, zurcidos, prender botones, etc., y corte y confección de prendas usuales y sencillas». Y ello aunque, siempre en la página citada y con cursivas nuestras, lo relevante de esta ocupación no es tanto su dimensión práctica «sino *la consecuencia educativa: hábitos de orden y limpieza que se reflejan en el alma en paz y armonía.*» Justamente por ello, se decía en las líneas finales de las orientaciones, las «niñas deberán cuidar con esmero de sus labores concluyéndolas completamente y no dejándolas nunca a medio acabar. *Todo esto constituye una altísima escuela para la futura ama de casa que sentirá, además, la satisfacción del trabajo bien hecho.*» Después, y para el período de iniciación, se señalaban tareas diversas: *Pasado de hilvanes... Cordoncillos, vainicas e Hilos de colores y combinación de buen gusto.* Más adelante, en el grado elemental, tocaba el *Pespunte, dobladillo al biés, costura sobre-cargada, costura inglesa, Trazar festones y ojales... Puntos de media y ganchillo... y Confección de prendas para una muñeca.* En el período de perfeccionamiento se consolidaba lo ya aprendido y se ensayaban otras cosas: *Frunces, puntos de espiga, etc. Dife-*

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

*rentes puntos de adorno: matiz, punto de sombra... los Calados y encajes regionales: deshilado, lagartera, mallorquín, etc.* Lógicamente, no podía faltar una referencia a la *Confección de una canastilla de recién nacido*, así como tampoco el *Corte de ropa interior de las niñas...*

Pasando ya a la formación de la voluntad, la Inspección malagueña señalaba en la página 46 su conexión con el artículo octavo de la Ley de 17 de julio de 1945 indicando cómo, obligatoriamente, habría de fomentarse en este nivel «la adquisición de hábitos sociales necesarios para la convivencia humana». El logro de estos fines se perseguía mediante el tratamiento en clase de contenidos complementarios (artículo 37c) ubicados dentro de la educación intelectual: la práctica de la previsión y el ahorro, así como el suministro de ligeros apuntes sobre la asistencia social en España y las instituciones sociales más relevantes: el Seguro de Enfermedad, las Mutualidades, etc.

Finalmente, las normas editadas por el Consejo de Inspección orientaron también el cuarto período de graduación escolar –iniciación profesional–, fijaron el calendario escolar y, sobre todo, recordaban al docente la obligación que tenía de redactar su cuaderno de preparación de lecciones. Cada alumno debía confeccionar su propio diario y participar de modo rotatorio en la redacción de otro colectivo que, como el anterior, eran guardados por el maestro y estaban a disposición de la Inspección.

Utilizando una fuente poco conocida, y dentro del marco más amplio de las propuestas hechas desde diversos ámbitos –legislativo, académico, mundo editorial, asociaciones profesionales ...– para mejorar

la enseñanza de la geografía, hemos prestado atención aquí al relevante papel desempeñado por la Inspección como agente de concreción del currículo geográfico –sobre todo, pero no exclusivamente ya que también hemos efectuado variadas consideraciones sobre materias afines a la nuestra– a lo largo de un período en el que, para el nivel primario, no se habían publicado todavía cuestionarios oficiales para toda España.

El desajuste entre las demandas sociales y las prácticas de una institución escolar anclada en los viejos métodos de transmisión de contenidos, muchas veces del todo obsoletos, avivó la inquietud de la Sociedad Española de Pedagogía y del Instituto «San José de Calasanz», dirigido ya desde el año 1944 por Víctor García Hoz. El tema de los cuestionarios escolares se discutió en diversas reuniones organizadas por la sociedad citada y, sobre todo, en un curso de verano celebrado en Santander hace ya más de medio siglo. Los discursos curriculares defendidos en sus ponencias, publicados en el número 41 –enero-marzo de 1953– de la *Revista Española de Pedagogía*, tuvieron un fuerte impacto en los cuestionarios promulgados por el Ministerio de Educación Nacional (1953) tanto en lo que se refiere al marco teórico general como, especialmente, en lo relacionado con unos criterios selectores y organizadores de los contenidos y de las actividades de enseñanza que, pese a todas las florituras argumentales, reflejarán con claridad la antigua orientación academicista, si bien matizada ahora con aderezos procedentes del personalismo psicologista y del vitalismo realista. A partir de esta fecha la meta estaba clara: había que recuperar los *viejos* principios de una escuela *nueva* en la que, de momento, se impartiría una versión tradicional de la prestigiosa enseñanza *progresiva*.

## NOTA

<sup>1</sup> En el capítulo tercero, y tras haber abordado el tema de los fines, el prestigioso inspector hacía hincapié en este asunto resaltando cómo había que articular el programa de la historia escolar en torno a grandes hitos refundiéndolo «para que recoja vibraciones y alientos de emoción, sacudiendo, en cambio,

ese lastre pesado e inerte de nombres, genealogías y fechas que decoran, momentáneamente nada más y a costa de terribles torturas, la memoria, dejando, en cambio, vacíos entendimiento y corazón.»

## HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, R., COMAS, J. y DE VEGA, J. (1934). *Manual del Inspector de Primera Enseñanza*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

CABALLERO CORTÉS, A. (1997). La Inspección de Primera enseñanza en Málaga, desde la II República al nuevo Estado. *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria*, XVI, pp. 303-313.

DE CASTRO MARCOS, M. (1939). *El Ministerio de Instrucción Pública bajo la dominación roja. Notas de un espectador imparcial*. Madrid: Librería Enrique Prieto.

FALANGE ESPAÑOLA TRADICIONALISTA Y DE LAS JONS (1939). *Ciencia doméstica*. Madrid: Gráficas Afrodisio Aguado.

GRUFFUD, P. (1996). «The countryside as educator: schools, rurality and citizenship in inter-war Wales». *Journal of Historical Geography*, 22 (4), pp. 412-423.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE ANDORRA (1949-50). *Cuestionarios Escolares. I Ciclo Otoño-Invierno*. Inspección especial de las escuelas españolas en el Principado de Andorra. Lleida: Imp. Mariana.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE ANDORRA (1949-50a). *Cuestionarios Escolares. I Ciclo Otoño-Invierno. II Ciclo Invierno-Primavera*. Inspección especial de Enseñanza Primaria del Valle de Arán. Lleida: Imp. Mariana.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE BARCELONA (1948). *Cuestionarios escolares*. Barcelona: Publicaciones de la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria de Barcelona.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE LA CORUÑA (1943). *Cuestionarios para las escuelas de esta provincia redactados por la Junta de Inspectores*. La Coruña: Inspección de Primera Enseñanza de la Provincia de La Coruña.

INSPECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA DE LEÓN (1927). *Cuestionarios escolares mínimos*. León: Imprenta y Librería de Jesús López.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE MADRID (1943). *Normas y Cuestionarios*. Inspección de Primera Enseñanza. Madrid: Afrodisio Aguado.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE MÁLAGA (1950). *Cuestionarios escolares (Normas de actuación pedagógica)*. Málaga: Publicaciones del Consejo de Inspección.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE SALAMANCA (1944). *Cuestionarios y orientaciones didácticas para las escuelas de la provincia de Salamanca*. Salamanca: Imp. Comercial Salmantina.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE SANTA CRUZ DE TENERIFE (1948). *Orientaciones y Cuestionarios*. Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Enseñanza Primaria, Inspección de Primera Enseñanza.

INSPECCIÓN DE PRIMERA ENSEÑANZA DE ZAMORA (1950). *Plan de trabajo para las escuelas encomendadas a esta Inspección y normas para su comprobación*. Inspección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Zamora. Zamora: Tipografía Jacinto González.

LÓPEZ MARTÍN, R. y MAYORDOMO, A. (1999). «Las orientaciones pedagógicas del sistema escolar», en Mayordomo, A. (coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. València: Universitat de València, pp. 41-103.

LUIS, A. y ROMERO, J. (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y currículum geográfico en España (1830-1953)*. Santander: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria (en prensa).

MAÍLLO GARCÍA, A. (1968). «La escuela, universidad del pueblo», en Lavara, E. (dir.). *Tiempo y Educación. Vol. I. Organización escolar*, pp. 353-368. Madrid: Compañía Bibliográfica Española (COMPI).

MAÍLLO GARCÍA, A. (1989). *Historia crítica de la inspección escolar en España*. Madrid: Unión Sindical de Inspectores Técnicos.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1906). Real Decreto de 4 de octubre de 1906 referente a las clases nocturnas de adultos. *Gaceta* de 9 de octubre, pp. 111-113.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1935). *Los estudios del Magisterio en las Escuelas Normales. Reforma de 29 de septiembre y cuestionarios y aclaraciones de 27 y 30 de octubre de 1931, 7 de octubre de 1932, 17 de abril y 5 de junio de 1933, 28 de febrero y 5 de octubre de 1934, 21 de enero, 6 y 20 de junio y 2 de julio de 1935*. Madrid: Editorial Magisterio Español.

MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1935). Circular de 28 de octubre de 1935 disponiendo que en el presente curso las clases nocturnas de adultos funcionarán con carácter obligatorio en todas las Escuelas de niños y mixtas, servidas por Maestro, en la forma que se indica. *Gaceta* de 31 de octubre, pp. 854-855.

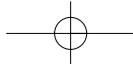
MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938). Circular de 5 de marzo a la Inspección de Primera Enseñanza y Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional, *Boletín Oficial del Estado* de 8 de marzo, pp. 6154-6156. Esta disposición fue reproducida en Inspección de Enseñanza Primaria de la Provincia de Zamora (1950), pp. 49-51.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938). Orden de 11 de abril de 1938 por la que se crea una Comisión para redactar los programas que han de regir en las escuelas nacionales de Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de 13 de abril, pp. 6763-6764.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1938). ORDEN de 15 de diciembre de 1938 por la que se señalan los rasgos básicos de los programas elaborados por la Comisión y que han de regir en las escuelas nacionales de Primaria, *Boletín Oficial del Estado* de 19 de diciembre, pp. 3035-3036.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1945). Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado* de 18 de julio, pp. 385-416.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1953). *Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria*. Madrid: Dirección General de Enseñanza Primaria, Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación Nacional.

HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

---

MONTILLA TIRADO, F. (1954). *Selección de libros escolares de lectura*. Madrid: CSIC.

NAVARRO SANDALINAS, R. (1990). *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*. Barcelona: PPU.

PERALTA ORTIZ, M. D. (1996). «El maestro de la España nacional (1936-1945)». Tesis doctoral inédita realizada bajo la dirección de A. Tiana Ferrer. Madrid: Universidad Nacional de

Educación a Distancia, Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada.

PERALTA ORTIZ, M. D. (2000). Los proyectos sobre los estudios de Magisterio en los comienzos del franquismo. *Bor-dón*, 52 (1), pp. 69-86.

SERRANO DE HARO, A. (1933). *Metodología de la enseñanza de la historia*. Madrid: Federación de Amigos de la Enseñanza.

