

Del mariposeo y barullo mental a las primeras formulaciones tecnicistas: los intentos por recuperar el atraso de la enseñanza de la geografía en la escuela española del primer franquismo

Alberto Luis Gómez¹
Jesús Romero Morante²

Resumen

El fin de la contienda bélica posibilitó la aparición de reflexiones en torno a la finalidad de la institución escolar y de las diferentes materias curriculares; junto a ello se formularon nuevos modelos didácticos a partir de los cuales se teorizó todo lo referido a la enseñanza y al aprendizaje. Usando como pretexto la publicación de los primeros Cuestionarios Nacionales, en las páginas que siguen a continuación analizamos lo acontecido con la enseñanza de la geografía en los niveles no universitarios. Junto al reconocimiento de cambios y matices muy importantes, los firmantes de este trabajo ponen de relieve la existencia de una gran continuidad de fondo en lo relacionado con el entendimiento de la geografía como materia de enseñanza y con la función social del sistema educativo.

Descriptor: cultura, conocimiento académico, conocimiento escolar, enseñanza de la geografía.

1 Licenciado en Geografía Humana por la Universidad de Barcelona y Doctor en Filosofía (Sección Geografía) por la Universidad de Cantabria. Desde 1980, Profesor Titular en esta última institución, adscripto desde 1990 al área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Departamento de Educación. Miembro del grupo *Asklepios*, de la Federación *Icaria* (www.fedicaria.org) y de la Sociedad Española de Historia de la Educación (S.E.D.H.E.).

2 Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Cantabria y Doctor en Pedagogía por la Universidad de Oviedo. En la actualidad, Profesor Titular en la Universidad de Cantabria, adscripto al área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Miembro del grupo *Asklepios* y de la Federación *Icaria*.

Abstract

The end of the Second World War created an environment which promoted debate on the ultimate value of educational institutions and of the different curricular areas. At the same time, new models of teaching were proposed which provided a basis for theorizing on all aspects of teaching and learning. Using as a pretext the appearance of the first *Cuestionarios Nacionales*, in the pages which follow we aim to analyse relevant aspects of the teaching of geography at pre-university levels. As well as recognising very important changes and significant developments, the authors of this article seek to highlight fundamental continuities both in the understanding of geography as a subject for teaching and in the social function of the educational system.

Key Words: culture, academic knowledge, knowledge of schooling, teaching of geography.

1. Del culturalismo adoctrinador al control técnico de la vida emotiva: las insuficiencias de lo enseñado y lo retenido por los estudiantes tras su paso por la escuela primaria

Es por todos conocido que antes de la publicación de los primeros Cuestionarios nacionales en 1953 puede detectarse la presencia de artículos en los que, en el contexto de la filosofía educativa defendida en la Ley de 17 de julio de 1945, se hicieron propuestas encaminadas hacia la socialización adoctrinadora del alumnado en un nivel tan importante como el primario. A esta tarea contribuyeron pedagogos significativos como García Hoz (1948) redactando un programa de enseñanza social en la escuela primaria que, sobre todo, podía usarse para la formación cívica del estudiante que cursaba sus estudios en escuelas rurales. Lo interesante de esta alternativa es que en ella se combina la utilización de metodologías *progresivas* [1] surgidas dentro del movimiento conocido como Escuela Nueva con la defensa de cosmovisiones muy diferentes a las de algunos de sus clásicos representantes.

El contenido propuesto – no se olvide el tipo de clientela a quien va dirigido ni el nivel educativo de referencia– está en la línea de los cuestionarios vitalistas o realistas y se inspira en la rama funcionalista y conservadora de la tradición norteamericana de unos *Home* y *Social Studies* [2] caracterizados por llevar al aula temas que conectasen a los estudiantes con problemas sociales. Siguiendo una larga tradición en el ámbito de discursos que claman por la mejora de la escuela, a cuya genealogía ha

prestado atención Mateos (2001) en un trabajo que se ha publicado con mucho retraso, se defiende como idea básica la necesidad de que los centros, es decir, su currículum, familiarice al alumno con el medio que le circunda, suministrando así un conocimiento social que solamente será del todo formativo si conecta

“... con la vida del adulto, ya que a ella va dirigida la educación; de aquí la necesidad de proporcionar al niño la ocasión de enfrentarse con los hechos sociales extraescolares a fin de que sus problemas no se “puerilicen” por no tener otro punto de vista que el estrecho círculo de la vida infantil ...” (ibid.: 5).

Puesto que tales interrogantes no están sistematizados desde el punto de vista científico al ser “... problemas de la vida, multiformes, ...”, la respuesta a los mismos no puede venir lógicamente de una sola asignatura pues a la hora de abordarlos “... entrarían buen número de ciencias particulares” (ibid.: 7-8). Tomando como punto de referencia la estructura de la obra citada en la nota anterior se aportan sugerencias para que los estudiantes puedan aplicarlo al estudio de su medio comarcal o local: en el denominado “Historia” se analiza el entorno en el que se ubica la institución escolar; las cuestiones relacionadas con el trabajo y el tipo de vida despiertan el interés de nuestro pedagogo que lamenta su casi total relegamiento en unas instituciones escolares que continúan “... cómodamente encerradas en el marco de unos planes de estudio desvitalizados y dando vuelta en torno de la rueda de molino de las asignaturas y los libros” (ibid.: 31); algo que quiso paliar publicando años más tarde un libro de trabajo con una estructura que posibilitaba la labor activa del alumno en torno a epígrafes como “Hombres y familias”, “Reflexiones sobre la vida familiar”, “Higiene”, etc. (García Hoz, 1964, 24-25, 44-45, 48-49). Lo relacionado con la vivienda era tan relevante que se había convertido en “... una obsesión universal ...”, a pesar de lo cual la labor docente en este ámbito debiera ser fundamentalmente concienciadora sin caer

“... en la bobería de suponer que con el estudio de este tema en la Escuela lograremos que todo el mundo tenga casa con baño, gas y teléfono; se trata más bien de traer a la escuela un problema entrañable para todos y que puede tener cierta eficacia en el mejoramiento posible de la vivienda, aunque sea a largo plazo y supuesto el ambiente en que está situada” (ibid.: 37).

También en el campo de la diversión y la cultura podía hacerse una buena tarea: tanto en la conservación del folklore español – se destaca

aquí en la página 52 la gran labor desarrollada por la Sección Femenina de Falange— como en lo relacionado con la utilización educativa del cine con la finalidad de combatir su dañoso influjo; tarea a la que, sobre todo en los pueblos pequeños donde no lo había, pudiera colaborar el maestro introduciéndolo pero “... no como medio de distracción incontrolada, sino como medio de educación que también puede divertir” (ibid. 53).

1.1. La escuela y la salvación del alma: el fondo fijo y la formación del sentido histórico en el niño

Aunque no demasiados, entre la promulgación de la Ley de Enseñanza Primaria en julio de 1945 y la aparición ocho años más tarde de los Cuestionarios Nacionales se publicaron algunos trabajos sobre materias de nuestro interés. Estos discursos, de orientación fuertemente conservadora, llaman la atención porque en ellos, si bien solamente desde el punto de vista metodológico, volvieron a defenderse en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje las bondades de los viejos enfoques *progresivos* que estaban recuperando su antiguo y bien ganado prestigio.

Dejando de lado dos aportaciones sobre la enseñanza de la geografía, publicadas en 1943 y 1946 que nuestros lectores pueden consultar en Luis (1985, 286), el uso escolar de la historia desde posturas del todo reaccionarias se pone de manifiesto en un artículo de Martínez Val (1945) y en otro firmado por Torres (1953) sobre el que nos llamó la atención Juan Mainer. El primero de los trabajos lo redactó un influyente catedrático de Instituto y sus propuestas se encuadran dentro de una cosmovisión en la que la educación, de igual modo que “... la Filosofía se ordena a la Teología ...”, se subordina totalmente a “... que por todos los caminos de la enseñanza se vaya a la Roma de la salvación ...” (Martínez Val, 1945, 180). Desde entendimientos providencialistas de una Historia cuya marcha era guiada por el Todopoderoso se defendía la necesidad de que la escuela educase para la salvación del alma suministrando un “... fondo fijo ...” para que

“ ... todos los hechos explicados, que son la delicada urdimbre de la Historia, se vean con esta luz permanente de lo providencial, lo finalista, lo que está en “el orden mismo de las cosas”. Se trata de formar en los alumnos, por medio de esta inspiración nuclear, un hábito mental para comprender, por el fin a que tienden, todos los hechos históricos o actuales y el hábito moral de la responsabilidad de todas las acciones desde el punto de vista colectivo, nacional o simplemente humano” (ibid.: 198).

Los contenidos funcionales para el cumplimiento de tal misión debieran ser impartidos teniendo en cuenta los postulados de la ciencia psicológica, graduándolos en función de los tres estadios piagetianos y a partir del clásico entendimiento academicista o liberal del currículum en función del cual “... la didáctica especial de las varias disciplinas se funda siempre en el estudio de sus respectivos objetos, es decir, en el concepto de cada ciencia” (ibid.: 189). Esta posición tan conservadora en lo referido a la finalidad que habría de darse a la formación del sentido histórico en el niño se mantenía – corría por aquel entonces el año 1945– a pesar de que J. Martínez Val estaba al tanto de propuestas recientes que se hacían para la enseñanza de la historia defendiéndose en ellas desde ópticas liberales la adquisición de grandes metas de carácter cívico. Pese a su interés, nuestro autor las consideraba del todo mutiladoras al dejar de lado o no prestar suficiente atención a las dimensiones religiosas y, en este caso, españolizadora a la hora de impartir una Historia de España con un sentido meridianamente claro en la línea de lo dispuesto en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945: mostrar a los alumnos el

“... exacto paralelismo entre el desarrollo de la nacionalidad española y de la religión católica; la fuerza creadora de la Iglesia sobre todas nuestras instituciones; la coincidencia de sus momentos de plenitud con los de hegemonía política y el periclitar de la Patria coincidente con la invasión de las ideas antirreligiosas” (ibid.: 210).

Ocho años más tarde, en la misma y prestigiosa revista pedagógica, Torres (1953) publicó su “Ensayo para una metodología de la Historia” en el que se mezcla el esencialismo educativo con un ardoroso patriotismo que utiliza la enseñanza de la Historia – cuyos grandes hechos, según se recoge en la última página, “... debiéramos los españoles leer de rodillas”– como eficaz medio para adoctrinar a niños y niñas en últimos grados la escuela primaria. Tanto el discurso como el temario son del todo delirantes – pero representativos de un sector a pesar de que ya estaba lejana la Ley de 1945 y corrían otros vientos-, puesto que se define como meta básica “... llenar la clase de Patria y empapar a los niños de españolismo ...” (ibid.: 57). El concepto del autor se explicita en un organigrama –“Clasificación metodológica”– en el que la historia comienza con “La Creación” y acaba – en actualidad– con la “España inmortal”. En el medio: “La raza aborígen” – celtas, iberos ...– “La formación, consolidación y expansión de España” (Reconquista, Felipe III), “La decadencia” (los Austria ...) y la “España actual” (El afán nuevo ...). Aquí, entre el 18 de julio de 1936 y el 1 de abril de 1939, se rememoran “... los días

gloriosos y trágicos ...”, prestándose especial atención a los “hechos sublimes de la gesta gloriosa: Alcázar de Toledo”; y se acabó, “... porque lo reciente no es Historia” (ibid.: 67).

1.2. Lo enseñando por la escuela y lo realmente retenido y de posterior uso cívico: J. Mallart y el estudio de la efectividad educativa remanente

Junto a este tipo de discursos en los inicios de los años cincuenta del pasado siglo se emitieron también otros más matizados que apuntarán desarrollos posteriores, tanto en el ámbito de la geografía como, y muy sugeridores, en el estrictamente pedagógico.

En el primero de los casos, Floristán (1953) se quejaba del fuerte atraso de la geografía española tanto a nivel científico como educativo. En el ámbito de las corrientes geográficas habría que traer aquí las nuevas orientaciones posibilistas francesas cuyos rasgos son por todos conocidos y no vamos a comentar en este momento. Educativamente, la impartición de los contenidos que se considerasen significativos debiera hacerse teniendo presente los postulados de la psicología evolutiva; junto a ello, y desde el punto de vista de la metodología de trabajo, se defendían vagamente los postulados de la escuela activa.

Ya en campo de la pedagogía Maillo (1953) y Mallart (1953) volvieron a insistir sobre temas a los que ya habían prestado atención desde hacía largo tiempo. El pedagogo cacereño señalaba dos insuficiencias [3] de la vieja enseñanza primaria: por un lado era demasiado corta y no existía lo que hoy llamaríamos un tronco común para todos los alumnos entre los seis y los catorce años de edad; por el otro, los planes de estudio estaban sobrecargados de materias con programas extensísimos. Justamente por ello, para Maillo (1953,19) era del todo imprescindible una reforma de la escuela que, si quería cumplir su nueva función socializadora, avanzase en una doble dirección: extendiéndola de modo coordinado y cortando de raíz su orientación enciclopédica y unos métodos de enseñanza y aprendizaje que conducía

“... fatalmente al *mariposeo*, a la *superficialidad*, a la deformación de las nociones (so pretexto de dárselas al niño en forma que pueda comprenderlas), al nerviosismo, efecto de la falta de tiempo, de aplomo y de sosiego, y, finalmente, a ese verbalismo de charlatanes de plazuela, entre presuntuoso, vacío y malentendedor de las cuestiones finas, que es la plaga principal de estos tiempos de *democratización de la cultura+” (ibid.: 13; cursivas nuestras).

Las herramientas nacionalizadoras, manejadas por maestros debidamente formados y amantes de su profesión, serían la Geografía, la Historia y una Lengua nacional entendida como vehículo unificador.

Con similar cosmovisión educativa [4], el discurso de Mallart (1953) es de mucho interés puesto que la orientación técnica de la enseñanza se pone al servicio de una nueva escala de valores, interesando el tratamiento científico de eso que, años más tarde y en la primaria, se llamará la habituación. Junto a lo enseñado y a lo aprendido en la escuela, importa muchísimo lo que ahora se conoce como saber retenido que es objeto de uso cívico a lo largo de la vida: es decir, lo que Mallart (1953, 24) denominaba como *efectividad educativa remanente*. Mientras que la mayoría de los tests pedagógicos que se realizaban estaban preocupados por la medición del rendimiento a corto plazo – al finalizar el curso, tal y como puede verse en propuestas como la de Fernández Huerta (1948, 1950) que se defendían como claramente innovadoras a pesar de que en ellas no se cuestionaba ni el concepto de cultura ni la función social del conocimiento y de la escuela– a nuestro autor le preocupaba mucho más el conocimiento de “... la efectividad del esfuerzo educador en lo duradero, en la vida post-escolar, en el curso total de la vida ...” (ibid.: 22). A esta tarea – cfr. Moret (2003, 41-46)– dedicó sus esfuerzos J. Mallart realizando masivas encuestas a sujetos adultos patrocinadas por el Instituto Nacional de Psicotecnia. Por lo que se indica en este artículo, el resultado de su trabajo fue presentado en un importante Congreso Internacional de Pedagogía celebrado en Santander el año 1949 resumido en catorce rasgos comportamentales de los españoles que, en conjunto, ponían de relieve la escasa efectividad – hoy hablaríamos del “fracaso”– del sistema escolar para crear hábitos en el comportamiento que se mantuviesen más allá del período de escolarización: desde el bajo índice de lectura de los adultos hasta la “...exacerbación del materialismo ...” que se hacía notar en ellos, pasando por la inexistencia de estrategias de estudio, su incapacidad para expresar por escrito y oralmente su pensamiento y hasta la brecha existente entre la masiva asistencia a espectáculos deportivos y el escaso ejercicio físico que se hacía pues si bien eran

“... muchos los que asisten pasionalmente a los espectáculos deportivos, los que discuten acaloradamente las incidencias de los partidos de fútbol y los que leen con ansiedad, despreocupados de problemas importantes, amplias reseñas de deportes. En cambio, son pocos los que practican por sí mismo el deporte y, aun entre ellos, abundan quienes sueñan especialmente en ser objeto de admiración por las masas” (ibid.: 27).

A la vista de los desajustes detectados, y a modo de remedios, se propusieron cuatro – orientación cristiana de la vida, educación cívico-social, cultivo del espíritu científico y respeto de la opinión ajena-, defendiéndose como meta fundamental la búsqueda de un rendimiento social más alto que “... no se mide únicamente por lo que los alumnos retienen momentáneamente de lo que se les enseña en clase”, puesto que, y de modo especial,

“... se aprecia, sobre todo, cuando las personas han procurado hacer su adaptación a las realidades de la vida social, cuando han podido hacer aplicaciones de lo aprendido y de la formación recibida. Entonces, por sus efectos, se puede comparar la distinta eficacia de los diferentes regímenes educativos adoptados, no sólo en los individuos, sino también en las colectividades” (ibid.: 34).

Los trabajos de este autor permiten entender lo que se estaba fraguando en el año 1953, justamente cuando se publicaban las primeras propuestas oficiales para el nivel primario. Visto por encima llegaban a la escuela unos Cuestionarios Nacionales con un enfoque que, enseguida, será desplazado por unas ideas de pedagogos que, como las de J. Mallart, J. Fernández Huerta o A. Maíllo se difundían en gremios especializados y aspiraban a que la escuela, “... dirigida por la inteligencia, la cual necesita medios instrumentales, técnicas y métodos de conducta suministrados por la educación” (Mallart, 1953, 32), ayudara a que los alumnos – futuros ciudadanos– pudieran controlar técnicamente su vida emotiva.

2. La revista *Bordón* y el monográfico dedicado en 1953 a la enseñanza de las Ciencias Sociales: academicismo conservador, geografía comarcal activa y evaluación tecnicista del progreso escolar

Una de las revistas editadas bajo el patrocinio del Instituto “San José de Calasanz” era *Bordón*, que comenzó su andadura en el año 1949. Cuatro años más tarde, y de manera similar a lo realizado anteriormente con diferentes materias, el número 39 se dedicó monográficamente a los problemas que planteaba la enseñanza de unas Ciencias Sociales que, como indicaba en la introducción Payá (1953a), abarcaban conocimientos impartidos tradicionalmente en el ámbito de varias disciplinas: Urbanidad y Civismo, Historia y Geografía. Siguiendo el mismo trabajo del norteamericano W. S. Elsbree que había sido escogido como punto de referen-

cia por García Hoz (1953c), se aceptó como objetivo fundamental en la enseñanza de estas materias la inculcación en las almas de los alumnos de los ideales de cooperación, comprensión social, ayuda mutua y buena voluntad. Las dificultades de esta clase de estudios se resumen en tres grandes problemas: la preparación estrictamente disciplinar de unos maestros que, según indicó M^a R. Payá "... han aprendido los conocimientos en series aisladas y no saben ni pueden coordinar fácilmente en un todo armónico el conjunto de conocimientos que se pueden centrar en estas tres disciplinas aisladas"; la inexistencia de libros escolares con este enfoque y, un "... error a todas luces injusto ...", a saber, la creencia de que "... los conocimientos de las Ciencias Sociales han de ser asistemáticos por principio" (ibid.: 632).

Dejando de lado esta breve introducción, en la revista de recogieron otras once aportaciones: dos, Payá (1953b y Deyá (1953), sobre educación social; tres, Chico (1953), Plans (1953) y Unesco (1953a), referidas a la enseñanza de la geografía; otras dos, Galino (1953) y Serrano de Haro (1953), se ocuparon de la historia; una, Fernández Huerta (1953), donde se abordó el asunto de la evaluación del progreso escolar, y otra, Del Pozo Pardo (1953), en la que se presentó a los lectores una panorámica bibliográfica sobre obras que se habían ocupado de problemas metodológicos en la impartición de las Ciencias Sociales. En dos secciones finales se ofrecieron varias informaciones sobre eventos y publicaciones de interés.

2.1. Un programa de educación social para el nivel primario

El mero vistazo a la nómina de colaboradores y, sobre todo, el análisis de las ideas defendidas en los artículos citados, muestra la presencia de estudiosos que, como M^o A. Galino y J. Fernández Huerta, ejercerán con posterioridad un fuerte influjo en la configuración del pensamiento pedagógico-didáctico en la España de los años sesenta de la pasada centuria. En el ámbito de la educación social vemos en Payá (1953b, 635) que por ella hay que entender la orientación cristiana o el personalismo social cristiano que se enfrenta "... al individualismo egoísta liberal y al sociologismo absorbente totalitario". La enseñanza de la historia y la de la geografía, como aspectos de la formación política, se ocupaban de poner de manifiesto "... la plasmación de la vida del pueblo a través del tiempo en la unidad espacial de la Nación" (ibid.: 645). La propuesta para trasladar estas ideas a un programa en el nivel primario la realizó Deyá (1953,

647) glosando un trabajo de García Hoz (1948) que "... durante un curso fue desarrollado íntegramente" en el Grupo Escolar que tenía a su cargo. Al hilo de este discurso se abordaron problemas de diversa índole que surgieron al poner en práctica las ideas del pedagogo citado: morales, al hablar de temas poblacionales; escasa valoración otorgada por los padres, formados en una escuela libresca aferrada a las enciclopedias, a las metodologías activas que se usaban en esa clase de enseñanza; vitalización de la escuela utilizando las posibilidades que ofrece el entorno cercano – desde las actividades industriales hasta el presupuesto municipal– para llevar al aula problemas vivos y motivadores que podían abordarse en materias tan diversas como la Aritmética y Geometría, la Mecánica y hasta incluso la Química. Los casos utilizados no dejan de tener su interés al reflejar perfectamente la ideología subyacente. Así, por ejemplo, y aunque en opinión de Deyá (1953, 649) la disminución de la natalidad no era un problema general en España, lo cierto es que estaba preocupado porque en algunos sitios se oían comentarios de gente que, a veces hasta en los bautizos, decía no querer ya más niños: "...¡Que sea el primero y el último!" Puesto que los niños oían afirmaciones de tal clase, la escuela debiera ofrecer actividades en las que los alumnos escuchasen puntos de vista que defendieran lo contrario. La mala imagen que tenían los padres de la nueva metodología con la que se enseñaban las Ciencias Sociales era consecuencia "...del choque entre la concepción libresca ..." en la que habían sido formados "... y esta orientación social." Tal comunicación resultaba a nuestro autor del todo comprensible y se había originado porque

“... llevamos demasiado tiempo aferrados a las enciclopedias que facilitan nociones únicamente para saberse en la escuela, satisfacer la vanidad del padre ante sus amistades cuando el niño recita cosas que ni el mismo padre entiende y después, al fin de la edad escolar, frente a la vida, todo aquello se puede echar por la borda. Costará no poco colocar la enciclopedia en su sitio” (ibid. 650).

Aunque el programa había sido concebido para alumnos del tercer grado, muchas de sus indicaciones podían orientar actividades encaminadas hacia el desarrollo de las capacidades de observación que se realizarían en los primeros grados. Lógicamente, y puesto que se trabajaba con supuestos defendidos en la tradición de la escuela activa, con todos los estudios que se habían desarrollado podía montarse una exposición sobre los dieciséis temas apuntados: mapa de la localidad, plantas de la barriada, biografías de personas célebres, análisis de calles y plazas, estu-

dios sobre la administración local, pormenores típicos de la construcción, el folklore, los actos de culto, etc.. La alternativa planteada adquiere su sentido último gracias a su orientación vitalizadora, puesto que permite la inclusión en la escuela de determinados elementos de la realidad social. Junto al fomento de la dimensión cognitiva – o componente intelectual– nuestro autor recalcó en el último apartado un “... aspecto vital ...” del programa comentado, a saber, que era “... eficaz para la formación del carácter entendido como respuesta constante de la voluntad a las exigencias de la realidad objetiva bien vista” (ibid.: 655).

2.2. *Academicismo conservador, pedagogía alentadora y aprendizaje activo de la Geografía y de la la Historia*

Como ya indicamos, las cuestiones relacionadas con la enseñanza de la geografía fueron tratadas en tres trabajos – Chico (1953), Plans (1953) y Unesco (1953a)– de cuyo contenido ya nos ocupamos genéricamente en Luis (1985).

En el primero de ellos, un especialista tan cualificado en estos temas como Chico (1953, 657), quien tenía ya 56 años de edad, recapituló sobre unos temas a los que se había dedicado “... durante toda una vida ...”, a saber, la enseñanza de la Geografía a los maestros y el mejor modo de impartírsela a los niños. En un largo artículo, que supuso una recuperación oficial de antiguos esquemas, el maestro soriano presentó nuevamente sus ideas más significativas, pero enmarcándolas ahora en el contexto de las pautas para la confección de programas suministradas por García Hoz (1948, 1952, 1953a, 1953b, 1953c) y, además, tratando de resaltar la contribución formativa de su materia a las finalidades educativas que marcaba la normativa en vigor, es decir, la Ley de 17 de julio de 1945.

Pese a que en ocasiones pudieran usarse programas orientados desde perspectivas humanistas y “personalistas”, la potencialidad formativa de la geografía se resaltaba con mayor claridad siempre que sus contenidos se extrajesen “... de la realidad *natural* y *social* que rodea al niño ...”; por lo que, entre otros especialistas, “... geógrafos y pedagogos ...” tendrían que desarrollar un “... programa predominantemente *realista* ...” (ibid.: 658). La construcción de estas herramientas había de apoyarse en seis grandes pautas: orientación religiosa, debido a lo cual la Geografía general y la Nacional tendrían que mostrar al niño “... las perfecciones y maravillas de la Creación ...”, señalando al “... muchacho español nues-

tro noble y glorioso solar, ... nuestras catedrales Aplegarias de piedra”, que muestran el modo de ser hispano...”; rechazo absoluto del determinismo materialista, puesto que “... el hombre, en sus asombrosas conquistas, influye y triunfa sobre el medio físico en la medida exacta permitida por el Supremo Señor que rige y gobierna las cosas y los hombres” [6] (ibid.: 659); providencialismo geográfico que, de modo similar a lo que acontecía en la Historia, tenía que resaltarse en las lecciones [7]; formación del sentimiento y el espíritu nacional, por lo que en la enseñanza de esta materia tenía que exaltarse “... en todo momento la verdad de lo español” (ibid.: 660); hacer referencia a la expansión geográfica de nuestra nación y, a modo de síntesis de todos ellos, la utilización en el aula de una diáfana *pedagogía alentadora* mediante la que “... la enseñanza de la Geografía se nos muestra llena de belleza en todo: paisajes, costumbres, ...; ...en nuestras montañas ...; en nuestras catedrales, palacios, monasterios ...; en nuestro cielo y en la luz de nuestro sol” (ibid.: 661).

El logro de estas finalidades educativas altamente conservadoras se hacía utilizando en clase de diez principios metodológicos nacidos dentro de la tradición de la escuela activa y retomados de un antiguo trabajo suyo, “La enseñanza de la Geografía en la Escuela Primaria”, publicado hacía once años por la madrileña editorial Espasa-Calpe: entendimiento del aprendizaje como un proceso activo; personalización de los métodos de enseñanza; estudio de la superficie terrestre basado en el mapa; empleo de métodos sintéticos y analíticos, en la línea de lo señalado por I. de Antillón y R. Beltrán y Rózpide; utilización del método activo tal y como lo practicó el P. Manjón que “...fue, a su vez, creador de las Escuelas-bosque” (ibid.: 662); fomento del amor a España mediante el conocimiento de su geografía y de la del mundo; estudio y contemplación del Universo para elevarnos “... al conocimiento y amor sin límites al Creador Supremo de todas las perfecciones”; resaltar la utilidad del conocimiento geográfico, puesto que el mismo permitirá que el niño pueda en el futuro interpretar planos, localizar comarcas ... y, en definitiva “...saber las cosas que necesitamos de otros países y las que éstos necesitan de nosotros” (ibid. 663); concepción integral de la educación y concesión de gran importancia en la enseñanza de la geografía al estudio de localizaciones de lugares, del propio medio, excursiones, manejo de mapas, etc.

Estas grandes ideas y principios metodológicos los tradujo P. Chico Rello en variados programas escolares que no podemos comentar aquí porque son de tanto interés que exigirían un tratamiento específico para, dentro de la correspondiente monografía y conjuntamente con otros pro-

ductos editoriales, poder ser contextualizados como herramientas innovadoras. Dejando de lado el contenido concreto de antiguas aportaciones suyas vueltas a sintetizar en este monográfico, lo interesante es no perder de vista cómo, al igual que en otros estudiosos, si bien ahora hecho por un auténtico especialista, en las propuestas curriculares de nuestro autor se combinan de modo armónico orientaciones academicistas matizadas con la necesidad de adecuar unos contenidos – determinados desde el punto de vista de concepciones geográficas relacionales con tintes ambientalistas– al grado de desarrollo evolutivo de un niño siguiendo los postulados de unas orientaciones *progresivas* según las cuales el sujeto discente construía sus aprendizajes participando en actividades o tareas educativas diseñadas por el maestro en su correspondiente programa. Justamente por ello, y en un apartado importante del artículo que comentamos – “Un plan y una técnica activista para los primeros y los últimos grados de la Escuela Primaria”-, P. Chico resaltaba cómo todas sus propuestas anteriores, desde 1930 hasta 1946, seguían fielmente los postulados de la Pedagogía moderna: a los parvulitos – decía en las páginas 664-665, comentando el contenido de papeles suyos anteriores a 1936– se les enseñaba los nombres de las cosas –“La obra de Dios” y “Los trabajos de los hombres”– a la vez que las veían, “... Nombre y cosa, siempre (o su imagen) ...”, usándose variadísimos ejemplos en los que se planteaban interrogantes acerca de el sol, las montañas, los volcanes, las estepas, los animales útiles ..., las industrias, los caminos del mundo ... y hasta sobre quién mandaba más en los pueblos, en las provincias y en España. En ocasiones, como en un trabajo aparecido en 1935, P. Chico elaboró detalladas secuencias de contenidos a lo largo del programa. Las treinta y seis tareas semanales propuestas se iniciaban con un primer bloque – ocho tareas, véase la tabla de la página 667– dedicado al estudio de “... las previas nociones cosmográficas y geográficas, para el indispensable tecnicismo o vocabulario” en concordancia con las ideas expuestas por un “... ilustre pedagogo ...” (ibid. 666), Adolfo Maíllo; la secuencia continuaba con tareas para trabajar Geografía de España – a escala local, regional y nacional– y Geografía del Mundo en la que, nuevamente, los trabajos seguían un principio radioconcéntrico en el que, como en el caso de Portugal, la cercanía era no solamente física sino también ideológica pues a continuación se trabajaba la “Geografía de la Hispanidad y de otros países”. A modo de síntesis de todo lo expuesto, y antes de comentar el contenido de publicaciones suyas aparecidas entre los años 1940 y 1950 en las revistas *Escuela Española* y *El Magisterio Español*,

P. Chico resaltó cómo siempre – en cualquier caso, antes de 1936– había defendido que, “... por su elevado valor educativo integral ...”, la geografía tenía que ser considerada como materia básica en el currículum de primaria; punto de vista que, seguía diciéndonos, fue reconocido en la Ley de Educación promulgada en 1945 al incluirse “ ... a la Geografía en el grupo fundamental de conocimientos que proporciona la enseñanza primaria e inmediatamente después de la Religión” (ibid.: 668). Junto a lo publicado en estos trabajos, Chico (1953, 669-670) expuso igualmente el contenido de otras propuestas suyas para los alumnos del tercer grado escolar – 10/12 años de edad, período de perfeccionamiento– que se incluyeron en una obra, “Geografía. Nociones de Geografía general, de Geografía de España y de los países del mundo”, editada por primera vez en el mismo año en el que se promulgó la normativa que acabamos de citar: Chico (1955); el temario – 26 lecciones de geografía general, física y humana, y también, de geografía regional de España– iba acompañado con el detalle de múltiples actividades que facilitaban a los maestros “... la formación de un programa-guión y de ayuda ...”. Algo similar, pero para el período de iniciación y orientación profesional (alumnos de 12 a 15 años de edad), apareció en otro libro suyo, las “Nociones de Geografía regional y general de España” – al parecer una “Geografía” para el segundo curso que se publicó por primera vez en torno a 1950 y de la que hemos manejado una cuarta edición, Chico (1958)-, puesto que las cuarenta lecciones se acompañaron igualmente de abundantes propuestas para desarrollar los temas: desde “Cómo es nuestra clase” – el primero y al que le seguían los relativos a la capital, comarca y provincia de los escolares– hasta, el último, “Un Estado pequeñito (Andorra)”; entre unos y otros se abordaban cuestiones mediante enfoques sugeridos por esta clase de títulos: “El país de los castillos y los trigales de oro”, “El país del Sagrado Pilar”, “El bello país de la niebla y el mar”, “El país de la alegría y de las flores”, “Formación de la Unidad nacional”, “Las fronteras intangibles de la Patria”, “Misión de España. Geopolítica”, etc.

Una propuesta que, como la de P. Chico, se apoyaba en los principios de la moderna pedagogía no podía dejar de lado lo relacionado con la enseñanza de la geografía local. Justamente a este asunto, y recogiendo ideas suyas aparecidas en un trabajo titulado significativamente *El medio natural y social donde la Escuela radica* que apareció en *El Magisterio Español* de 29 de octubre de 1931, se dedicó el contenido de un último apartado que finaliza con un guión para la realización de pequeños trabajos en torno a diez temas clásicos en el campo de la geografía física y humana.

Para el análisis del entorno se utilizaba el método radioconcéntrico, iniciándose a los alumnos en el estudio de "... aquella comarca a la que el niño quiere más por ser la suya; andar los contornos; estudiar los estrados (*sic*) geológicos, minería, morfología y cómo todo ello influye sobre la vida de las gentes ...” (ibid.: 671). Además de introducir al niño "... en el mundo encantado que es la enseñanza nueva de la Geografía”, una *escuela saturada de comarca* como la que se propone permitiría dos cosas: por un lado, un mejor conocimiento de la misma que, por supuesto, desarrollaría en los alumnos el "... amor a la patria chica ...”; por el otro, posibilitaría la formulación de propuestas de mejora a partir de las carencias detectadas que – y aquí resuena el contenido ya conocido del discurso de García Hoz (1948)– habrían de ser situadas en el contexto de lo posible pues “.... sería necio pedir a los campesinos que tuviesen cuarto de baño; bastante haremos con laborar y sembrar para que esa posibilidad llegue a ser realidad alguna vez...”. La adecuación de los contenidos escolares al entorno de la escuela es algo que, en opinión de nuestro autor, ya se había conseguido en unos Institutos Laborales en los que se formaban niños que para que llegaran a ser lo que habían sido sus padres:

“... pastorcitos en el medio pastoril; pescadores en el medio pesquero; he aquí una primera orientación para elevar nuestra obra, para utilizar la Geografía como medio educador del cuerpo y del espíritu” (ibid.: 672).

Acabamos de exponer cómo, una vez purgadas ciertas culpas y afirmadas públicamente ideas afines al nuevo régimen, se permitía que P. Chico Rello sintetizara las ideas más importantes de una labor que había sido desarrollada durante más de un cuarto de siglo. Al mismo tiempo, irrumpían con cierta fuerza en este campo los puntos de vista de Pedro Plans Sanz de Bremond, un autor que firmaba su colaboración como profesor de un centro privado – el Gaztelueta– vinculado a una institución religiosa cuyos miembros habían adquirido ya mucho poder en lo relacionado con el control de la producción y la difusión de ideas en el ámbito de la enseñanza en general y, a través del catedrático J. M. Casas Torres, también en el de la investigación y enseñanza de la ciencia geográfica.

Aunque ya en 1952 P. Plans había publicado unas “Notas de didáctica Geográfica” en el *Boletín de la Real Sociedad Geográfica* – reproducidas quince años después como puede verse en Luis (1985, 268), lo cierto es que el trabajo de Plans (1953) editado en *Bordón* significó el comienzo de su dilatada carrera profesional como reconocido estudioso de algunos de los problemas que existían en la enseñanza de nuestra disciplina en los

niveles no universitarios y, sobre todo, en el bachillerato tradicional. Como punto de partida, P. Plans señaló la existencia en nuestra escuela de dos grandes defectos: por un lado, no habían llegado a la misma las corrientes auténticamente modernas y del todo geográficas – que, como puede verse ya en la primera nota [8], son de filiación francófona y orientación *excepcionalista* en el sentido que daba a este término F. K. Schaeffer en su famoso y por todos conocido trabajo de 1953 que fue traducido al castellano por H. Capel en 1971– y, además, la enseñanza de los viejos paradigmas descriptivos se hacía aquí en España a partir de concepciones memorísticas del aprendizaje que no tenían en cuenta el grado de desarrollo mental de los alumnos a la hora de seleccionar, secuenciar e impartir los contenidos. En función de lo expuesto, no extraña para nada que al profesor se le encomiende una doble tarea: por un lado “... presentar a los alumnos en los manuales y en las clases aquello que constituye la originalidad geográfica de cada país o región ...”; junto a ello pero ya en el plano estrictamente pedagógico, tendría que “... adaptar – sin deformaciones ni violencias– esta geografía de espíritu moderno a la mentalidad de alumnos de escuela primaria y de primeros cursos de Bachillerato” (ibid.: 676).

De modo coherente con estos puntos de partida, el contenido de los cuatro últimos epígrafes del artículo se dedicaron a la explicitación y defensa de estas dos labores. Frente a la superficialidad y a lo abstruso de las enseñanzas geográficas tradicionales, Pedro Plans propuso una geografía actualizada basada en tres grandes rasgos: realismo – es decir poner al alumno en contacto directo o indirecto con los fenómenos a analizar, mediante el trabajo de campo o el empleo en clase de fotografías, cine, etc.– frente al verbalismo, es decir “... ese lamentable hábito, por parte de los alumnos de contentarse con una visión superficial de las cosas geográficas ...” (ibid.: 678); dar una orientación actual a la enseñanza con la finalidad de estimular el interés y la curiosidad del niño y empleo del método comparativo enlazando siempre la presentación de lo nuevo con aquellos contenidos “... ya explicados por sabidos que parezcan, para relacionarlos con otros más nuevos, si no quiere que muchas de sus sugerencias caigan en la incomprensión y en el olvido” (ibid.: 681).

La consecución de estos fines estaba fuertemente conectada con el empleo de “... buenos métodos pedagógicos” (ibid.: 682) muy alejados tanto de la enseñanza libresca como de otra “... importada de la Universidad ...” que denomina *ex cathedra*. Los resultados positivos llegarían cuando la impartición de contenidos se realizase teniendo presente el

desarrollo mental de los discentes y, además, siempre que se empleen en la enseñanza de la geografía métodos “... en los que la tarea fundamental del profesor es encauzar la labor de los alumnos (para lograr) una enseñanza geográfica activa” (ibid.: 683). Justamente, esta clase de estrategias de enseñanza podían estimularse mediante el estudio del medio local siguiendo propuestas tanto francesas – citándose un trabajo en el que M. L. y M. Debesse difundían las ventajas del uso del entorno en la enseñanza de la geografía– como la “Iniciación a la geografía local. Guía para el estudio de un municipio” que acababa de publicar, como primer número de una serie docente, el Departamento de Geografía aplicada del Instituto “Elcano”. Pese a esta defensa del estudio de la localidad como objeto a través de cuyo análisis los alumnos construían sus aprendizajes adquiriendo “... una terminología básica que no caiga fácilmente en el olvido”, nuestro autor, a la vista de los excesos cometidos por los defensores del empleo de los métodos activos, resaltaba la conveniencia de seguir usándolo en la enseñanza de la geografía, si bien en lo relacionado con “... el método, el espíritu, la comprensión de las relaciones de los aspectos naturales y de la vida humana” (ibid.: 684); de esta manera, sobre todo si se ampliara su empleo al nivel secundario, el conocimiento de la región podía convertirse en una especie de centro de interés en torno al cual se articularían toda la enseñanza geográfica.

Como es sabido, y en el contexto de su preocupación por modernizar los sistemas educativos de diversos países tras la Segunda Guerra Mundial, la Unesco publicó folletos que, de un modo u otro, fueron traducidos a diversas lenguas. En el caso español, lo reproducido de manera poco clara por *Bordón*, Unesco (1953a), al no detallarse los criterios usados para seleccionarlo ni apuntarse nada sobre el contexto más amplio del que se extrajo el texto seleccionado, se tomó de un tomo – el VII de la Serie “La Unesco y sus programas”– de treinta y ocho páginas editado por la Unesco (1953) con el siguiente título: “La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional”. Del capítulo segundo de la ya citada primera edición, en el que se abordó lo referido a los “Los programas”, se incluyeron las conclusiones presentadas en Unesco (1953, 10-14) bajo un epígrafe titulado “Sugerencias” y en el que, entre otras ideas, se defendieron para los primeros cursos globalizaciones de contenidos similares a las empleadas en las tradiciones anglosajona (*social studies*, *home studies*) y germana (*Heimatkunde*) ya que “.. traducen la psicología sincrética e imperfectamente diferenciada del niño; por lo tanto, son aplicables a su enseñanza” (Unesco, 1953, 13-14; Unesco, 1953a, 692).

El resto de lo editado por la revista española se escogió de los capítulos tercero – “Los métodos”– y cuarto –“Los medios de enseñanza”–.

Junto a las dos asignaturas comentadas señalamos ya al inicio de este subapartado la presencia de varias colaboraciones en las que se abordaron tanto la problemática educativa de otras materias como diversos asuntos de interés. En el caso de la historia, los dos artículos fueron firmados por personas muy significativas: un inspector defensor de la cosmovisión educativa implantada tras el triunfo de las fuerzas rebeldes en 1936 (Serrano de Haro, 1953), y una investigadora vinculada al discurso que, sobre la escuela y su función social, emitía una institución tan poderosa y conservadora como la Iglesia española: Galino (1953).

Los postulados defendidos por el primero se encuadran claramente dentro de ese pensamiento reaccionario [9] que, en la línea de lo dispuesto en la Circular de 5 de marzo de 1938 y en la Ley de 17 de julio de 1945, exige en los centros escolares la presencia de una “... Historia estrechecida por el soplo de Dios” (ibid.: 712). Las autoridades debían controlar férreamente el contenido de los libros escolares desde dos ámbitos: el ideológico – puesto que interesaba controlar “... el *para qué*, de donde han de salir los haces de luz que iluminen todo el sendero ...” (ibid.: 711)-, cuidando de que el mismo ayude a la formación del sentido histórico en el niño en la línea de lo indicado por Martínez Val (1945) – cuyo artículo se cita en una nota– y, al menos en cierta manera, pedagógico o metodológico evitando lo que sucede “... en las “Enciclopedias”, que, obligadas a tratar de todo en un enjuto volumen, no suelen ser muy afortunadas en la selección y en la exposición de los hechos históricos de mayor relieve” (ibid.: 714). Todo lo expuesto servía, por supuesto, para niños y niñas; si bien en el caso de estas últimas, y puesto que como “... felicísima novedad ...” los recientes Cuestionarios disponían temas especiales para ellas, defendía el empleo en las escuelas de obras – como su “Guirnaldas de la Historia. Historia de la cultura española” contada a las niñas que en el año 1952 iba ya por su tercera edición [10]– que se usaban como lecturas patrióticas mediante las que se las preparaba para su futura vida doméstica en la línea de lo ya expuesto desde hace tiempo por – entre muchos otros especialistas– Costa Rico (1990), Maestro (1997, 779-797) en el segundo volumen de su tesis doctoral, Lacruz (2000, 110-113) – sobre todo ese apartado séptimo, “Cosas de chicas”, usando como ejemplos manuales de lengua– o recientes reflexiones ensayísticas, en tono amable y bien presentadas, escritas por Escolano (2001) sobre la configuración histórica de su *pensil*.

Junto al integrismo de las propuestas que acabamos de citar, el discurso de Galino (1953) [11] avanza en otra dirección a pesar de mantenerse en el mismo el poso religioso y la orientación academicista. En sus siete apartados se expusieron ideas sobre la consistencia del conocimiento histórico, si bien peculiar puesto que se hizo tras la afirmación de que “... hemos de guardarnos de aquella superstición científica que reputaría como fantástico todo conocimiento que no venga enunciado en fórmulas” (ibid.: 699); las dificultades más importantes que surgen en la enseñanza de la historia, debidas sobre todo a la complejidad de los asuntos que se abordan [12] y a la temprana edad – doce años– con la que abandonaban la escuela una gran mayoría de niños; la iniciación histórica, que se realizaba a través de la narración, el contacto con los “restos históricos” y una historia local – junto con la geografía según se expone en la página 704– cuyo empleo se justifica en estas primeras edades por la presencia en el niño de un pensamiento egocéntrico; confección de programas distribuidos no en lecciones sino en ciclos internamente coherentes puesto que se apoyan en *series homogéneas de sucesos*; la experiencia de sucesividad – es decir, el “... debatido problema metodológico de la *cronología* ...” (ibid.: 706)– y de información erudita que había de ser transmitida a los niños [13]; los procedimientos activos y el ejercicio del análisis – colecciones, construcción de maquetas, uso de esquemas, dramatizaciones de determinados pasajes históricos, “... tal como la quería el P. Manjón o con las variantes que se estimen necesarias, ...” y el análisis de *temas sociales* “... que no pueden estar ausentes de nuestra enseñanza primaria” al ofrecer “... un excelente medio de iniciación en la investigación histórica” (ibid.: 708) que podía practicarse realizando “... encuestas y cuestionarios entre los vecinos de la localidad, que les remontan a una visión histórica del problema estudiado”; finalmente, y al hilo de la enseñanza de la historia nacional y la comprensión internacional, nuestra autora realizó ciertas críticas a enfoques patrioterros y excesivamente localistas defendiendo el derecho que tienen los estudiantes – de once y doce años y, por tanto, incapaces de entender aproximaciones sistemáticas al conocimiento histórico– “...a no ver limitada su comprensión del pretérito a las fronteras de su propia patria”. Algo que se lograría tratando de organizar al menos parcialmente la enseñanza de la historia española en torno a “... los hechos universales en que España ha tomado parte para asomarlos, a través de ellos, al ámbito de otras nacionalidades.” En relación con este asunto se señala cómo el estudio de las diversas invasiones de la Península asegurarían al alumno “... una some-

ra pero jugosa comprensión de las principales culturas mediterráneas” (ibid.: 709), y algo similar podría hacerse admitiendo que las guerras de Carlos V y el Concilio de Trento “... suponen una noticia de la Reforma ...”. Tras señalarse otros asuntos e indicarse la conveniencia de usar “... bien elegidas ...” biografías de hombres célebres –se mencionan solamente varones como Alejandro, Carlomagno, Beethoven, ... Marconi, etc.– no podía faltar una referencia explícita a “... *la catolicidad* de nuestra religión con las espléndidas hazañas de los misioneros de todos los tiempos ...”, exponiéndose cómo

“... el mensaje de *hermandad* del cristianismo, realizado históricamente desde tantos puntos de vista, es, sin regateos, el mejor medio de comprensión universal que se puede manejar en todos los estadios de la enseñanza y de la cultura” (ibid.: 710).

3.3. Culturalismo, esencialismo y tecnicismo: las pruebas objetivas para la enseñanza de la geografía

La renovación de la vieja escuela española en el nivel primario se preocupó desde sus inicios por conocer la eficacia de lo enseñado, utilizando como marcos de referencia los avances producidos en discursos psicopedagógicos que ya hemos mencionado de modo indirecto. Una de las personas más interesadas por este asunto fue José Fernández Huerta, quien, a partir de 1962 y desde su cátedra en la Universidad de Barcelona, pondría en marcha de modo sistemático un importante programa de investigación para determinar con mayor exactitud la eficiencia de una institución tan significativa como la de la escuela. En el marco más amplio de este contexto, la aparición del artículo de Fernández Huerta (1953) puede entenderse como el espaldarazo oficial a un tema, el de la evaluación del progreso escolar, que –con el apoyo de Víctor García Hoz– adquirirá mayor relevancia a partir de finales de la década de los años cincuenta del pasado siglo cuando, desde la Dirección General de Enseñanza Primaria y a través del C.E.D.O.D.E.P., se impulsen modelos didácticos impregnados de tecnicismo por parte de autores que, como el que ahora mismo nos ocupa, Fernández Huerta (1958), defendieron postulados educativos esencialistas y muy conservadores aduciendo cómo algunos de los contenidos que se postulaban para este ámbito tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial no eran adecuados ni inteligibles desde el punto de vista de las finalidades formativas perseguidas en el nivel primario.

La preocupación de nuestro autor por la realización de pruebas objetivas originó la publicación de varios trabajos: un largo y relevante artículo aparecido en el número 24 de la *Revista Española de Pedagogía*, Fernández Huerta (1948), y dos “Pruebas de Instrucción” para Geografía e Historia que, según señalaba Fernández Huerta (1953, 722) en una nota, fueron publicadas por el Instituto “San José de Calasanz” dos años más tarde. De estas tres aportaciones se dijo en la página que acabamos de citar que, en conjunto y para la España de aquel entonces, era “... lo que más se aproxima a un tests instructivo de conocimientos fácticos...” [14]. Dejando de lado lo relacionado con esta última disciplina, y a pesar de haber consultado directamente al C.I.D.E., no hemos podido encontrar estas dos referencias, si bien nuestras pesquisas dieron como resultado la localización de un folleto, Fernández Huerta (1950), publicado por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en el que se sintetizaron los resultados de las investigaciones hechas por el autor cuya obra glosamos. Al comentar el sentido de las seis pruebas objetivas que se proponen, J. Fernández Huerta usa en este librito ejemplos de varias materias – entre las que se encuentra la geografía, págs. 35, 38, 45, 57 y 62– que ponen de relieve lo caduco de la concepción utilizada [15].

Tomando como punto de referencia abundante bibliografía anglosajona sobre la medición de objetivos en los estudios sociales, editada mucho antes de que, en los inicios de los años setenta de la pasada centuria apareciera el trabajo de un colaborador de B. Bloom, Orlandi (1975), Fernández Huerta (1953) resume lo expuesto en un estudio – “Teaching Social Studies in Elementary Schools”– publicado por E. B. Wesley en 1946 diferenciando en ellos cuatro ámbitos – *destrezas, hábitos, actitudes y cualidades*– que, a su vez, son descompuestos internamente en varios campos [16]. Más adelante, y relacionado ya con la enseñanza de las ciencias sociales, se apuntan reflexiones sobre estudios de vocabulario social y, más concretamente histórico y geográfico, señalándose dos cosas: por un lado, la necesidad de que se enseñen y aprendan bien los léxicos especializados para “... eliminar este factor entre los que producen fracaso ...” (ibid.: 722); por el otro, y puesto que estos “... términos técnicos en Geografía e Historia abundan más de lo que se cree, ...” muchos estudiosos trataron de reducirlos a unos mínimos razonables elaborando listas en las que, finalmente, quedaron incluidos “... 352 en Geografía y 431 (reducibles a 150 en primaria) en Historia” (ibid.: 721-722). A partir del texto incluido en *Bordón*, y teniendo presente lo que acabamos de exponer, parece atinado pensar que “... la determinación de los conociemien-

tos fáctico-geográficos” de la que se habla en la página 723 se apoyó en el dominio de la producción extranjera sobre este campo así como en experiencias propias a partir de las cuales se obtuvieron cuestiones a incluir en lo que nuestro estudioso definió como tres de las fases del conocimiento geográfico: 1) Vocabulario de geografía física y humana; 2) Factores geográficos y respuesta humana a ellos; y 3) Localización geográfica [17]. J. Fernández Huerta tradujo todos estos supuestos en una propuesta concreta para la medición de la aptitud léxica específica y de la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de la Geografía y de la Historia, cuyos ejemplos [18] muestran con total claridad cómo estas orientaciones tecnicistas que proponía eran del todo compatibles con enfoques culturalistas como los tradicionales y no ponían en cuestión ni el clásico entendimiento liberal del currículum ni los añejos criterios usados en la selección y en la organización de unos contenidos de enseñanza que seguían pautas conservadoras y, además, recogían ejemplos concretos del primer centenar de preguntas presentado un quinquenio antes por Fernández Huerta (1948, 568-573).

2.4. El estudio de lo social y la nueva bibliografía norteamericana: geografía regional, funcionalismo y conductismo

Toda nueva propuesta suele venir acompañada de información bibliográfica articulada de diversos modos, pero siempre con la finalidad de despertar la curiosidad de los lectores y ofrecer la posibilidad de futuras profundizaciones. En el monográfico que nos ocupa dicha labor fue realizada por Del Pozo Pardo (1953), ofreciéndonos una panorámica globalizadora y ecléctica en la que llama poderosamente la atención la inclusión de abundantes trabajos norteamericanos sobre la enseñanza de la Geografía, de la Historia y de los Estudios Sociales. Las doscientas referencias a análisis estimados de interés se agruparon en nueve epígrafes cuyo contenido deseamos glosar brevemente, puesto que el mismo ofrece pistas indirectas sobre el sentido que deseaba darse en el futuro a la enseñanza de las Ciencias Sociales en el nivel primario y en la enseñanza secundaria elemental. Bajo el encabezamiento de *Problemas generales de enseñanza* A. del Pozo recogió casi medio centenar de contribuciones: desde la versión francesa del manual de la Unesco (1952) sobre la enseñanza de la geografía hasta “La cuarta Geografía ...” que Leoncio Urabayen publicó en Coimbra el año 1946, pasando por obras clásicas sobre la enseñanza de la Historia como la – en francés, pero luego se menciona la

versión castellana— de L. Verniers de 1933, un trabajo de E. Lavis de 1912, el libro que sobre la enseñanza de la Historia editó en 1934 el Museo Pedagógico Nacional, la monografía de F. Schnass y variadas aportaciones norteamericanas sobre la enseñanza de unos *Social Studies* funcionalmente conectados con sectores de la vida moderna y, aunque parezca del todo increíble, hasta la aportación de Edith P. Parker incluida en el “The 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education on *The Teaching of Geography*”, un volumen editado por Whipple (1933) en el que se recogieron significativas contribuciones — algunas de ellas de orientación claramente conductista— que, como es sabido, fueron glosadas por Marsden (1992). Las cuestiones referidas a los *Programas, planes de estudio y selección de contenidos* fueron abordadas a continuación y entre la veintena larga de títulos encontramos referencias latinoamericanas, programas de P. Chico, F. Martí Alpera y — por supuesto— a V. García Hoz, el clásico volumen de Hemming (1949) sobre la enseñanza de los *Social Studies* en el nivel secundario y, nuevamente, otra aportación —“Geography in the Elementary Schools”— incluida en el Anuario norteamericano que acabamos de citar, la de Zoe Thralls y otros. Entre el listado de los casi veinte títulos incluidos en los *Objetivos de la enseñanza* destacan clásicos como la “Geography in school” de M. A. James Fairgrieve o un artículo de J. Dewey —“The Aim of History in Elementary Education” publicado en 1900 en una revista de enseñanza; al igual que lo sucedido hasta el momento, se incluyen también aquí muchos artículos y obras escritas en inglés. En el apartado que se ocupa de los *Métodos de enseñanza* se presentaron unas cuarenta referencias: clásicos como el libro que R. Altamira publicó en 1891 sobre la enseñanza de la Historia y del que existe una reciente edición que ha sacado Akal, el trabajo de Gibbs sobre la enseñanza de la Geografía de 1911, el estudio de F. W. Parker sobre cómo debía plantearse la enseñanza de la geografía, varias obras de P. Chico, el manual de C. Delgado de Carvalho editado en Buenos Aires en 1952, la “Metodología sobre la enseñanza de la Historia” escrita por Serrano de Haro (1933) y la “Teaching the Social Studies” que había publicado E. B. Wesley en 1937. Los diecinueve títulos relacionados con los *Recursos auxiliares, láminas, mapas, excursiones, etc.* siguen una pauta similar a lo ya dicho en lo que se refiere a la inclusión de aportaciones extranjeras, manejándose con profusión lo aparecido en revistas especializadas. Trece trabajos informaron de la *Explotación del medio concreto*, bien en su acepción francesa de *milieu* o en la más sugeridora — por el número de obras— norteamericana que prefería hablar de la *Communi-*

ty. Entre los quince títulos – todos ellos en inglés– dedicados a la *Comprobación del rendimiento*.– *Diagnóstico*.– *Diferencias individuales* se encuentra, por supuesto, “Diagnosis in the Social Studies”, una obra aparecida en 1935 y que era bien conocida por alguien – J. Fernández Huerta– que parecía tener muy buena información sobre los eventos que celebraba la National Society for the Study of Education. Los cinco *Diccionarios*, *Bibliografías*, etc. que seleccionó A. del Pozo estaban escritos en lengua inglesa y cuatro de ellos habían aparecido en los Estados Unidos entre 1939 y 1951. Finalmente, 26 trabajos ampliaron las *Lecturas para niños y obras de consulta*: estudios de J. Dantín Cereceda, G. Giner de los Ríos, A. J. y F. D. Herbertosn, J. Palau Vera, A. Maíllo –“El libro del trabajo” editado por Salvatella y ya conocido por nuestros lectores– y, entre otros, “España es así”, publicada por A. Serrano de Haro en 1934.

Es del todo evidente que toda bibliografía tiene algo de ritual y, por supuesto, siempre puede señalarse tal o cual ausencia en ella; además, un lector atento a la manera de citar puede darse perfecta cuenta de hasta qué punto se ha manejado la documentación expuesta. Pese a ello, y al igual que lo acontecido con el discurso de otros análisis que hemos comentado en apartados anteriores de este capítulo, el contenido de la aportación de A. del Pozo tiene la virtualidad de poner de manifiesto algo del todo fundamental, a saber, que cuando se publicaban aquí en España los primeros Cuestionarios nacionales para el nivel primario aparecían ya voces que, de modo más o menos explícito, hicieron serios reparos a la funcionalidad de lo enseñado y lo aprendido tanto desde una perspectiva ampliamente socializadora como estrictamente instructiva. La solución a estos problemas se haría mediante la formulación de un nuevo modelo didáctico que, a su vez, exigiría otros Cuestionarios – los de 1965– en el contexto de una escolarización amplia, eficaz y conectada de modo más intenso con los problemas de la realidad circundante. Todo ello, claro está, habría de hacerse bajo lo dispuesto en la Ley de Educación de 17 de julio de 1945; es decir, observando lo dispuesto en una normativa excesivamente ideologizada si se tiene en cuenta los rumbos que tomó el Ministerio de Educación Nacional a partir de la toma de posesión de J. Ruiz Giménez – primero– y – sobre todo, después– bajo el mando de J. Rubio García Mina y de un Director General de Enseñanza , Joaquín Tena Artigas, que puso en marcha la conversión de la – de hecho y todavía– vieja escuela elemental en otra – y moderna– enseñanza primaria. Para realizar esta labor de encaje se necesitaban tanto políticos como expertos que elaboraran nuevas teorizaciones y pusieran en mar-

cha instituciones que ayudasen en la renovación de la escuela y de sus maestros. Como es sabido, a partir de ahora un pequeño y compacto grupo de pedagogos no desaprovechó la ocasión aceptó el reto apostando por un currículum en el que la vieja orientación esencialista y académica se impregnó de formulaciones tecnicistas.

Dirección de los autores: Alberto Luis Gómez (luisal@unican.es) y Jesús Romero Morante (romeroj@unican.es), Departamento de Ecuación, Universidad de Cantabria, Edificio Interfacultativo, Avda. de los Castros, s/n, 39005 Santander.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:

Bibliografía

- ÁLVAREZ, R., COMAS, J., DE VEGA, J. (1934) *Manual del Inspector de Primera Enseñanza* (Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía).
- CEREZO MANRIQUE, M. A. (2001) *Los comienzos de la psicopedagogía en España (1882-1936)* (Madrid, Biblioteca Nueva).
- COSTA RICO, A. (1990) Guirnaldas de la Historia: la construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo, pp. 112-119, en VV. AA. *Mujer y educación en España, 1868-1975. VI Coloquio de Historia de la Educación* (Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela).
- CRESPO, J., RODRÍGUEZ, J. C., ÁVILA, R. (1995) Enciclopedismo y afirmación nacional en la enseñanza de las regiones españolas en el bachillerato anti-guo, pp. 62-67, en *XIV Congreso Nacional de Geografía. Cambios regionales a finales del siglo XX* (Salamanca, Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Salamanca).
- CHICO RELLO, P. (1945) *Geografía: nociones de geografía general de geografía de España y de los países del mundo* (Madrid, Magisterio Español, 2ª ed. puesta al día, 1955).
- CHICO RELLO, P. (195?) *Geografía regional y general de España (y su metodología)* (Madrid, Magisterio Español, 4ª ed. puesta al día, 1958).
- CHICO RELLO, P. (1953) Metodología y técnicas en la enseñanza de la Geografía, *Bordón*, 39, pp. 657-674.
- DEYÁ PALERM, M. (1953) El Programa de Enseñanza Social en la Escuela Primaria, *Bordón*, 39, pp. 647-656.
- DEL POZO PARDO, A. (1953) Estudio bibliográfico acerca de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y su Metodología, *Bordón*, 39, pp. 729-740.
- ESCOLANO BENITO, A. (2001) *El pensil de las niñas. La educación de la mujer. Invención de una tradición* (Madrid, EDAF).

- ESCOLANO, A., GARCÍA, J., PINEDA, J. M^a (1980) *La investigación pedagógica universitaria en España: estudio histórico-documental (1940-1976)* (Salamanca, Universidad de Salamanca, Instituto de Ciencias de la Educación).
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1948) Estudio de realizaciones de pruebas objetivas, *Revista Española de Pedagogía*, 24, pp. 537-584.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1950) *Las pruebas objetivas en la escuela primaria* (Madrid, Instituto "San José de Calasanz", C.S.I.C.).
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1953) Evaluación del progreso escolar en Ciencias Sociales, *Bordón*, 39, pp. 719-728.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1958) El progresismo culturalista en la enseñanza de la historia, *Escuela Española*, 892, pp. 3-4.
- FLORISTÁN SAMANES, A. (1953) Sobre el concepto y contenido de la geografía, *Estudios Pedagógicos*, 14-15, pp. 13-20.
- GALINO CARRILLO, M^a A. (1953) Metodología de la Historia, *Bordón*, 39, pp. 699-710.
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2001) La nación visualizada: cartografía, propaganda y enseñanza escolar de la geografía en la España del franquismo, pp. 58-63, en *Actas del XVIII Congreso de Geógrafos españoles* (Oviedo, AGE-Universidad de Oviedo-GEA).
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. (2002) *Provincias, regiones y comunidades autónomas. La formación del mapa político de España* (Madrid, Secretaría General del Senado, Dirección de Estudios y Documentación, Departamento de Publicaciones).
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. Y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2001) La Geografía en los libros de texto de Enseñanza Secundaria, pp. 37-85 en AGE *Geografía 21* (Madrid, Asociación de Geógrafos Españoles)..
- GARCÍA ÁLVAREZ, J. y MARÍAS MARTÍNEZ, D. (2002) *Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo XX. Una aproximación a través de los manuales de Bachillerato* (Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, Colección Documentos de Trabajo del IDEGA, Serie Xeografía 11).
- GARCÍA HOZ, V. (1948) *Un programa de enseñanza social en la escuela primaria* (Madrid, C.S.I.C., Instituto San José de Calasanz).
- GARCÍA HOZ, V. (1952) Tres tipos de programas, *Bordón*, 28, pp. 133-141.
- GARCÍA HOZ, V. (1953a) La cuestión de los programas escolares, *Revista Española de Pedagogía*, 41, pp. 5-7.
- GARCÍA HOZ, V. (1953b) Programas personales, *Revista Española de Pedagogía*, 41, pp. 45-53.
- GARCÍA HOZ, V. (1953c) Armonización de los tres tipos de programas, *Revista Española de Pedagogía*, 41, pp. 67-74.
- GARCÍA HOZ, V. (1964) *El libro de trabajo sobre la Vida Social* (Madrid, Magisterio Español).
- HEMMING, J. (1949) *The Teaching of Social Studies in Secondary Schools*. With a Foreword by Sir Cyril Burt (London, Longmans, Green and Co.).

- LACRUZ ALCOCER, M. (2000) Inculcación ideológica en los manuales escolares de lengua española en la Ley de Educación Primaria de 1945 (Cartillas, Libros de lectura, Manuscritos), pp. 97-114, en TIANA FERRER, A. (Ed.) *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas* (Madrid, U.N.E.D.).
- LÓPEZ DEL CASTILLO, M^a T. (2000) *La Inspección del Bachillerato en España (1845-1984)* (Madrid, U.N.E.D.).
- LÓPEZ MARTÍN, R. (2001) *La escuela por dentro. Perspectivas de la Cultura Escolar en la España del siglo XX* (Valencia, Universitat de València).
- LORENTE LORENTE, A. (2004) Cincuenta años de Inspección en los centros de bachillerato. Las preocupaciones pedagógicas de los primeros inspectores de Enseñanza Media (1954-1968), *Annales XVII. Anuario del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*, pp. 247-272.
- LUIS GÓMEZ, A. (1985) *La Geografía en el Bachillerato español (1836-1970)* (Barcelona, Universitat de Barcelona).
- LUZURIAGA, L. (1927) *La Educación Nueva* (Madrid, J. Cosano).
- MAESTRO GONZALEZ, P. (1997) *Historiografía y enseñanza de la historia*, 2 vols. Tesis doctoral inédita dirigida por el Dr. Pedro Ruiz Torres (Alicante, Universidad de Alicante, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Humanidades Contemporáneas).
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1943) *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional* (Madrid, Editora Nacional, 1943).
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1953) Ámbito y objetivos de la escuela primaria, *Estudios Pedagógicos*, 16, pp. 5-19.
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1953a) Los problemas de la educación popular I, II, III y IV, *Revista de Educación* 11, 12, 15 y 16, pp. 256-261, 11-16, 13-17 y 83-87. Estos cuatro artículos fueron publicados en 1954 como Separata: *Los problemas de la educación popular* (Madrid, Diana Artes Gráficas).
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1955) Reflexiones en torno al Bachillerato Elemental, *Revista de Educación*, 30, pp. 7-12.
- MAÍLLO GARCÍA, A. (1989) *Historia crítica de la inspección escolar en España* (Madrid, Unión Sindical de Inspectores Técnicos).
- MALLART CUTÓ, J. (1925) *La Educación activa* (Barcelona, Labor). La quinta edición de este libro se publicó en 1957 y en 1998 la editorial Eumo sacó al mercado una versión catalana.
- MALLART CUTÓ, J. (1933) *La organización científica del trabajo doméstico* Conferencias dadas en el curso organizado en Madrid en el otoño de 1933 por la Asociación Española para las Ciencias del Hogar (Segovia, Imp. De Carlos Martín).
- MALLART CUTÓ, J. (1935) *La organización científica del trabajo doméstico*, conferencia leída ante el micrófono de Unión Radio, Madrid, el 27 de febrero de

- 1935, correspondiente al Curso organizado por la Asociación Española para las Ciencias del Hogar. Puede consultarse en *Papeles del Psicólogo*, 44-45, 1990, [URL: .
- MALLART CUTÓ, J. (1942) *Organización científica del trabajo* (Barcelona, Labor).
- MALLART CUTÓ, J. (1953) El rendimiento de la educación, *Estudios Pedagógicos*, 14-15, pp. 21-36.
- MAYORGA MANRIQUE, A. (2000) *Siglo y medio de inspección educativa en España (1849-1999)* (Madrid, Santillana).
- MARSDEN, W. E. (1992) The 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education on *The Teaching of Geography: An External Appraisal*, pp. 131-138, en HILL, D. A. (Ed.) *International Perspectives on Geographic Education* (Boulder, University of Boulder, Center for Geographic Education).
- MARTÍNEZ VAL, J. M^a. (1945) La formación del sentido histórico en el niño, *Revista Española de Pedagogía*, 11, pp. 177-210.
- MATEOS MONTERO, J. (2001) Genealogía del código pedagógico del entorno, *Aula* 13, pp. 151-158.
- MORET GUILLAMET, R. M^a. (2003) *Josep Mallart i Cutó, un precursor de la pedagogia* (Figueres, Institut d'Estudis Empordanesos).
- ORLANDI, L. R. (1971) Evaluación del aprendizaje en los estudios sociales de la escuela secundaria, pp. 242-319, en BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T., MADDAUS, G. F. *Evaluación del aprendizaje*, vol. 2. Traducción de A. H. Soto y Enrique Molina Vedia. (Buenos Aires, Troquel, 1975).
- PADILLA FERREIRA, J. M. (1996) Una biografía intelectual de José Mallart", *Revista de Historia de la Psicología*, 17, 3-4, pp. 442-453.
- PAYÁ IBARS, M^a R. (1953a) Las Ciencias Sociales, *Bordón*, 39, pp. 631-633.
- PAYÁ IBARS, M^a R. (1953b) La educación social, *Bordón*, 39, pp. 635-646.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, F. (2003) José Mallart en la psicología española. Balance de una andadura intelectual, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 56, 2, pp. 149-156.
- PLANS SANZ DE BREMOND, P. (1953) El sentido y el método en la Enseñanza de la Geografía, *Bordón*, 39, pp. 675-687.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1990) Balance de urgencia de cuatro reformas curriculares, *Bordón* 42, pp. 257-265.
- SERRANO DE HARO, A. (1933) *Metodología de la enseñanza de la historia* (Madrid, Federación de Amigos de la Enseñanza).
- SERRANO DE HARO, A. (1953) En torno a la enseñanza de la Historia, *Bordón*, 39, pp. 712-717.
- TORRES, F. (1953): Ensayo para una metodología de la enseñanza de la Historia de España, *Estudios Pedagógicos*, 14-15, pp. 57-67.
- UNESCO (1952) *L'enseignement de la Géographie. Petit guide à l'usage des maîtres* (Paris, UNESCO).

- UNESCO (1953) *La enseñanza de la Geografía al servicio de la comprensión internacional*. (París, UNESCO).
- UNESCO (1953a) En torno a la enseñanza de la Geografía, *Bordón*, 39, pp. 689-698.
- VICENTE BLANCO, M. (2004) El sujeto y la norma. Pensando las relaciones entre escuela y psicología a propósito de Mallart i Cutó, *Con-Ciencia Social*, 8, pp. 125-131.
- WHIPPLE, G. Ed. (1933) *The Teaching of Geography. 32nd Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Bloomington , Illinois, Public School Publishing).

Notas

[1] Utilizamos el término educación *progresiva* –que no hay que confundir con educación *progresista*– en el sentido dado al mismo por Luzuriaga (1927) en el capítulo cuarto de uno de sus clásicos trabajos.

[2] De los ocho temas seleccionados para ser comentados en clase –uno cada mes desglosado en cuatro bloques que se impartirían semanalmente; nótese que no hay ninguna referencia directa a la geografía y sí a la historia– se dice que se inspiraron en el folleto “Conozca usted su comunidad” que, firmado por Bess Goodykoontz, fue publicado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos de América. Fueron los siguientes: I) Cantidad y tendencia de la población; II) Tipo y situación de la localidad; III) Historia; IV) Trabajo y tipo de vida; V) Vivienda; VI) Gobierno, higiene y servicios sociales; VII) Diversiones y cultura; VIII) Vida religiosa.

[3] A partir del año 1953 se inicia una etapa en la que A. Maíllo tuvo una gran influencia explícita, si bien las ideas básicas de su discurso educativo se habían expuesto hacía ya dos décadas. El contenido del artículo que comentamos ahora es un buen ejemplo de lo que decimos: se inicia relativizando la aportación del movimiento ilustrado en la creación de la escuela primaria, después se defiende el papel de la escuela como motor del progreso social al suministrar una cultura general para todos; a continuación se hace una defensa del conocimiento pedagógico como base sobre la que cimentar la organización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; finalmente, y a la vista de los defectos de la escuela tradicional, se realizan propuestas de mejora que no podemos detallar aquí. Dejando atrás su época teñida de “azul”, Maíllo (1943), y en un interesantísimo trabajo publicado en la *Revista de Educación*, Maíllo (1953a, 15) retomó el discurso sobre la escuela primaria a partir de viejas ideas *progresivas* enriquecidas con nuevos proyectos que se harán operativos con su nombramiento cinco años más tarde como director del C.E.D.O.D.E.P. Aunque no podamos detenernos ahora mismo en ello, deseamos indicar su defensa, citando a R. Tawney, de la extensión de la segunda enseñanza en una línea comprensiva y sus acerbadas críticas a la “superstición del didactismo” en un momento en el que la búsqueda de la eficacia instructiva otorgaba prioridad absoluta a los recursos docentes sobre los fines educativos; al hilo de ello puso atinadísimos reparos a unas pruebas objetivas que se usaban para justificar técnicamente las promociones de grado, olvidando que, mediante ellas, “... no se calibra más que el *resultado bruto del saber*, no

sus modos de adquisición, ni esa acomodación a la individualidad que es el alma de toda la enseñanza ...”. Un par de años más tarde, si bien en unas interesantísimas reflexiones sobre el Bachillerato Elemental, Maíllo (1955, 12) criticaba la ordenación antipsicológica del contenido que había de impartirse en las enseñanzas geográfica e histórica poniendo de relieve cómo, pese a pretenderse que niños de doce años comprendieran complejos procesos, lo que realmente guardaban en sus cabezas era “... un verdadero barullo de hechos inconexos y un amontonamiento memorístico de nombres y fechas carentes de toda utilidad y despojados de valor formativo.”

[4] Pese a que a Mallart (1925) le interesaban estos asuntos desde hacía ya largo tiempo, ahora se preocupaba por la eficiencia de todo tipo de instituciones: desde la fábrica, Mallart (1925), hasta el hogar, Mallart (1933, 1935). A este estudioso han dedicado su atención recientemente Cerezo (2001), manejando trabajos de los años cuarenta, sesenta y setenta de la pasada centuria; también, pero con distintos objetivos, Padilla (1996), Moret (2003) y Pérez Fernández (2003). Aunque a otro nivel, puesto que se trata de una peculiar reseña de la tercera edición – en 1931– del clásico libro publicado por J. Mallart seis años antes y de los apuntes biográficos redactados hace un par de años por Rosa M^a Moret, son muy sugeridoras y de gran calado las cuestiones planteadas por Vicente (2004).

[5] Hilando mucho más fino, y en esa serie de artículos acerca de los problemas de la educación popular, Maíllo (1953a, 14-15) señalaba los inconvenientes de que en el discurso educativo se relegara la reflexión sobre los fines educativos y se diese prioridad a la “... Pedagogía de los procedimientos de la experimentación estadística ...”, alertándonos ante los peligros de sobrevalorar la importancia del programa y la de las “... pruebas objetivas convirtiendo la enseñanza en una palestra donde la lucha que lleva la emulación a límites nocivos hace del estudio simple memorización y de la enseñanza una faena predominantemente examinadora ...”.

[6] En la misma página que acabamos de citar P. Chico afirmaba que, tras la Doctrina y la Historia Sagrada, el estudio de la geografía en la escuela era “... el más adecuado ... para la formación religiosa de los escolares. Esta característica debe reflejarse en los programas y en nuestra enseñanza de la Geografía, al exponer, en cada instante, la verdad de nuestro ser español.”

[7] Los interesados por este tipo de cuestiones pueden consultar los recientes trabajos de García Álvarez (2001, 2002) y García-Marías (2001, 2002) y el contenido de una comunicación firmada por Crespo-Rodríguez-Ávila (1995) en la que, en el marco de tradicionales entendimientos de la didáctica de nuestra materia, se presentaron variados ejemplos sobre el uso ideológico que se hizo del conocimiento geográfico escolar en los planes de bachillerato españoles entre los años 1938 y 1967.

[8] Aquí Plans (1953, 675) afirma que, realmente, “... la única y verdadera geografía es la regional. El estudio de la región, país, o en general de una parte de la superficie terrestre con una personalidad determinada será siempre lo propiamente geográfico”. En perfecta concordancia con lo expuesto, las fuentes de autoridad que se citan son abrumadoramente de procedencia francesa.

[9] Antes de la Guerra Civil, Serrano de Haro (1933) había escrito ya una “Metodología de la enseñanza de la Historia”. Mientras que en este folleto le interesó la dimensión interna de los problemas relacionados con la enseñanza de la historia, en el artículo incluido en *Bordón* prestará atención a los externos o ideológicos.

[10] A modo de ejemplos a imitar, "... y junto a las insignes figuras de varones que fueron los grandes hacedores de nuestra Historia ...", Serrano de Haro (1953, 716) cita "... para estímulo y gloria de nuestras mujeres; ..." los nombres de Eulalia de Mérida, Florentina y Eteria, Flora y Casilda, Blanca y Berenguela y María de Molina, ... Isabel la Católica, "... de las mujeres que fueron luz de España en América, de la Madre Agreda y Concepción Arenal." Como libros de lectura recomendaba obras escritas por L. Vives –su "Instrucción de la mujer cristiana"– y "La perfecta casada" de Fray Luis de León. Agustín Serrano de Haro fue una persona relevante que había nacido en 1889, figurando en Jaén con el número 181 en el escalafón que incluyeron en su obra Álvarez-Comas-De Vega (1934); Maíllo (1989, 315) y Mayorga (2000, 236-237) indicaron que tras la Guerra Civil fue nombrado Inspector General de Primaria en 1942 y, entre los años 1952 y 1957, es decir, en el período en el que se editó el monográfico de *Bordón* y se redactaron los Cuestionarios Nacionales. Aunque lo acabamos de apuntar, conviene no dejar de lado que la "Metodología de la Historia" que había escrito en 1933 es un folleto con un discurso lleno de verborrea aderezada con contenidos claramente conservadores y en el que se utilizaron profusamente citas que pertenecen a autores –Altamira, Lavise, Martí Alpera, Sanjuán, Linacero, Verniers, Hinsdale, etc.– de orientaciones *progresivas*. Luego, ya en el franquismo, mantendrá ciertos aspectos metodológicos de esta línea, pero, como en el caso de Lavisse, criticará su filosofía subyacente. Maíllo (1989, 326) lo consideró un "... inspector de excepcional categoría intelectual y moral" y narró aspectos de su trabajo bajo las órdenes de Joaquín Ruiz-Giménez, así como su posterior dimisión ya con el siguiente equipo ministerial por razones que no procede comentar aquí.

[11] Tal y como se indica de modo genérico en el trabajo de Escolano-García-Pineda (1980, 92-93), esta investigadora ejercerá una gran influencia en la configuración de la comunidad española de pedagogos y, al menos en cierto modo, junto con A. Pacios como acaba de señalar Lorente (2004), en la orientación dada a las didácticas especiales sobre todo en el bachillerato: por un lado, como bien resumió López del Castillo (2000, 343-345), desde la dirección de la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media a partir de 1963; junto a ello, Rodríguez Diéguez (1990, 261) y López Martín (2001, 156) resaltaron su labor como Directora general de Enseñanza Media en las reformas educativas en los inicios de los años setenta.

[12] Lo relativo a estos problemas intrínsecos lo expuso Galino (1953, 700) reconociendo la existencia de una situación muy especial, puesto que, justamente en un momento de auge de la pedagogía "realista", en la enseñanza debían estudiarse unos hechos históricos que eran "... por definición *inexistentes*. El nudo de la dificultad es nuestra pretensión de enseñar algo en cuanto *desrealizado*."

[13] Galino (1953, 707) abogaba por la selección de "... unos cuantos acontecimientos-clave ..." con sus correspondientes fechas que "... menos de veinte, bien escogidas ..." debían ser conocidas por los alumnos con la finalidad de que, al terminar el período de perfeccionamiento, se hubiesen hecho con "... la posesión de estos jalones que consideramos básicos."

[14] Como veremos enseguida, la primer prueba de 1948 constaba de cien elementos y fue revisada dos años después al confeccionarse los cuestionarios para la Geografía y para la Historia. Por otro lado, y puesto que no deja de tener su interés, quienes deseen conocer la aportación de nuestro autor a la construcción del discurso pedagógico-didác-

tico español entre 1940 y 1976 pueden consultar la investigación realizada por Escolano-García-Pineda (1980, 90-91).

[15] Con la finalidad de dar pistas a nuestros lectores sobre el contenido de este trabajo presentamos algunos ejemplos: *Textos mutilados* en el ámbito de las “Pruebas de recuerdo”: “... El pico de ... es la montaña española más alta. ... Las provincias de ... y ... son las que producen más aceite.” *Pruebas de verdadero-falso*: “El pico más alto de España es el Mulhacen” ... “El primer mes del año es marzo”. *Pruebas de elección*: “... Ríos españoles son; 1.– Nilo. 2.– Miño. 3.– Danubio. 4.– Amazonas. 5.– Tajo. 6.– Volga. 7.– Sena. *Pruebas de simple asociación*: “Colocar al lado de cada país o provincia el río que la atraviesa: Francia ... 1. Amazonas; Colombia ... 2. Danubio; Italia ... 3. Ganges; Inglaterra ... 4. Magdalena; Estados Unidos ... 5. Missisipi; Egipto ... 6. Nilo; España ... 7. Orinoco; ... Indostán ... 10. Tajo; ...” *Pruebas de ordenación*: 1. Batalla Naval de Lepanto ...; 2.– Batalla de las Navas de Tolosa ...; 3. Descubrimiento de América ...; 4. Movimiento Nacional ...; 5. Numancia.”

[16] Nueve en el caso de las *Destrezas* (“Uso de librerías e instituciones”, ... “Examen de evidencia” ..., “Escribir”, “Hacer mapas, cartas” ... y “Usar método científicos”); siete en el ámbito de los *Hábitos*, desde el de la “Limpieza” hasta el relacionado con la “Paciencia”, pasando por la “Cooperación”, la “Economía de tiempo y dinero”, etc; once para las *Actitudes*, indicándose entre ellas el “Respeto”, ... la “Fe”, ... la “Ayuda” ..., el “Patriotismo”, la “Tolerancia”, la “Justicia” y hasta la necesidad de fomentar el que los alumnos tuvieran una “Mente abierta”; y ocho *Cualidades* entre las que se encontraban las de “Independencia”, “Voluntad eficiente” ..., “Persistencia”, ... “Imaginación”, “Iniciativa” y “Creación” (ibid.: 720).

[17] Puesto que se anuncia aquí un programa de investigación que, como puede verse en el apéndice documental incluido en el libro de Escolano-García-Pineda (1980, 239 y ss.), se desarrolló sobre todo a través de tesinas de licenciatura, reproducimos de la pág. 723 –si bien hemos eliminado dos líneas en las que, de modo confuso, se repetía el texto; además, el cierre final al paréntesis del primer párrafo es nuestro– el contenido de las cuestiones que orientaría la preparación de de unos tests para alumnos con edades comprendidas entre los nueve y los trece años, cuya estructura, según se apunta en la página 722, parece inspirada en un trabajo de Wiederfelder-Walther cuyo título no hemos podido localizar. Decía J. Fernández Huerta lo siguiente: “Para la determinación de los conocimientos fáctico-geográficos se centran las cuestiones en tres de las fases del conocimiento geográfico. (Con tres apartados: a) Vocabulario de la geografía física, biológica y clima. B) Vocabulario de geografía social y humana (excluida la política). C) Vocabulario de geografía política). 2. Factores geográficos y respuesta humana a ellos. 3. Localización geográfica).

En ocho partes se dividen los tests de Gregory-Spencer, ampliación de los de Gregory-Hagerty: Rutas, productos, miscelánea, relación causal, descripción y localización, localización y política.

Estos tests, junto a los de Hans Lackey (de clara tendencia física), Maillard (de nomenclatura), Ballard y Buró (con predominio del recuerdo), McGill, Witham (de área reducida), Kelley-Ruch-Terman, y escalas analíticas de Branom y Van Wagenen (con su cuatro partes dedicadas a vocabulario, geografía humana, industrias y productos), constituyen un grupo de pruebas de instrucción destacables”.

[18] Fernández Huerta (1953, 724-727) los incluyó en el apartado “Elaboración de elementos para tests de ciencias sociales”. Con la finalidad de detectar hasta qué punto se habían desarrollado aptitudes lectoras, nuestro autor delimitó varios niveles y presentó algunos ejemplos. Así, y en lo referido a la *aptitud para interpretar directrices*, el alumno debía señalar con una G o una H palabras que, como las de “Bahía”, “Estrecho” ..., “Celtíberos” ... o “invariante, estaban relacionadas con la Geografía o con la Historia. Más adelante, y en relación con la *aptitud para reconocer e interpretar* cuestiones específicas, se entregaba a los estudiantes un mapa esquemático correctamente realizado pero que no correspondía a ninguna región real y, a partir de cierta información contenida en el mismo, se les interrogaba por lo siguiente: “La cantidad relativa de lluvia en las diferentes ciudades”, “El costo menor del transporte entre las ciudades A y D o las ciudades B y E (siempre que los precios por unidad de peso y distancia sean los mismos)”, “La zona climática a que pertenece”. El *dominio del vocabulario especial* se averiguaba mediante la formulación de preguntas –“la porción de tierra que une a la península con el continente se llama ...”– que debían contestarse entre varias eligiendo el grupo al que pertenece la inicial de la palabra; a modo de orientación se le indicaba entre paréntesis la cantidad de letras, en este caso cinco, que componen el término. Conseguidas ya las habilidades básicas señaladas, las siguientes cuestiones apuntaban hacia la *aptitud para localizar un concepto en un texto*. El punto de partida era un párrafo amplio del que se preguntaba “¿Cuántas veces se habla en este trozo de batallas?” o “¿Qué accidentes geográficos se mencionan en el texto?” ... señalándose como respuestas en este último caso “Montañas”, “Lagos”, “Ríos”, “Puertos” y “Golfos”. Finalmente, y de cara a las aptitudes que son necesarias para *establecer relaciones cronológicas o geográficas*, se aconsejaba fijar pruebas de ordenación y de identificación, indicándose en la última de las páginas mencionadas al inicio de esta nota cómo, en el caso de la geografía, “... se puede introducir un tipo de preguntas de gran utilidad. Presentados los datos salientes de varios países se debe elegir (asociación) entre una lista de naciones las que responden a las características señaladas. Como se comprende esto es aplicable igualmente a las geografías regionales o comarcales.”